

Motivasjon i klasserommet: Et bidrag for å redusere frafall i videregående skole?

En studie av læreres motivasjonsstil
basert på Selvbestemmelsesteori

Iselin Viggen Opsahl



Masteroppgave i pedagogikk
Det Utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt
UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011



© Forfatter: Iselin Viggen Opsahl

År: 2011

Tittel: Motivasjon i klasserommet

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Motivasjon i klasserommet: Et bidrag for å redusere frafall i videregående skole?

En studie av læreres motivasjonsstil basert på Selvbestemmelsesteori

AV:

Iselin Vigger Opsahl

EKSAMEN:

Master i allmennpedagogikk

SEMESTER:

Våren 2011

STIKKORD: Frafall i videregående skole, motivasjon, Selvbestemmelsesteori, autonomistøtte, læreropfatninger

Sammendrag

Problem

Utgangspunktet for denne oppgaven er en bekymret interesse for årsaker til det høye frafallet i videregående skole. Videre studerte jeg blant annet 'Ny GIV' satsningen skolemyndighetene iverksatte høsten 2010 for å redusere frafallet, og de forskningsrapportene som ligger bak. Denne satsningen fremmer mange kvantitative tiltak som økt timeantall i sentrale fag og flere kartleggingsprøver, men ingen tiltak som går på kvaliteten av undervisningen. Jeg stiller derfor følgende spørsmål: Med høy kvalitet i undervisningen, vil ikke elevene da være motivert for læring og trives på skolen? Jeg vil i denne oppgaven se på hva læreren kan bidra med for å motivere elevene til læring og utvikling. Mitt teoretiske rammeverk er Selvbestemmelsesteori (SDT) som vektlegger lærerens viktige rolle i å støtte elevenes autonomi, kompetanse og tilhørighet. Gjennom støtte for disse behovene skapes gode relasjoner som legger grunnlaget for et godt læringsmiljø elever og lærere trives i. Det synes å være bred enighet fra forskerne bak 'Ny GIV' at elevene har store elementære mangler i grunnskolekompetansen, noe som forsterkes i møte med høyere krav i videregående utdanning. SDT har fokuset på hva læreren kan si og gjøre i undervisningen som fremmer læring og utvikling ut fra det kompetansenivået elevene måtte ha.

Den innledende problemstillingen for denne oppgaven er: "Hvordan kan lærere i videregående skole engasjere og motivere og på den måten bidra til å skape et godt læringsmiljø? Etter en teoretisk gjennomgang og drøfting er dette presisert til: 1) Hvilken motivasjonsstil dominerer en gruppe norske lærere i videregående skole ut fra Reeves begreper om autonomistøtte versus kontroll? 2) Hvilke oppfatninger ser ut til å ligge til grunn for deres motivasjonsstil?"

Metode

Jeg har foretatt en empirisk undersøkelse med 51 lærere på en videregående skole i Akershus. Datainnsamlingsmetoden er spørreskjema hvor lærere ut fra to undervisningsscenarioer skulle vurdere egen motivasjonsstil. Disse scenarioene er de samme som anvendes i en internasjonal studie med arbeidstittelen: "Teachers' motivating styles toward Students: A multinational

cross – cultural analysis on why Teachers endorse one style rather than another”, under ledelse av Johnmarshall Reeve. Tallmateriale fra min studie vil inngå i denne studien. Jeg har kodet og foretatt analyser i statistikkprogrammet SPSS. Problem 1 besvares ved hjelp av deskriptiv statistikk og problem 2 med en hierarkisk multipel regresjon.

Resultat og hovedkonklusjoner

1) Lærerne i undersøkelsen viste seg å ligge nær midten av kontinuumet for autonomistøtte vs kontrollerende motivasjonsstil, med en mulig tendens mot autonomistøtte.

Ifølge SDT innebærer svak autonomistøtte at lærerne til en viss grad ser positivt på å ta elevenes perspektiv, lytte til deres tanker, følelser atferd, og ønsker å fremme elevenes indre ressurser, til læring og utvikling.

2) Oppfatningen av effektivitet predikerer lærernes overordnede motivasjonsstil. De lærerne som selv oppfatter sin undervisning som effektiv, er med stor sannsynlighet autonomistøttende. Lærerne i sum oppfatter i liten grad autonomistøtte som lett å gjennomføre og denne motivasjonsstilen oppfattet de heller ikke som normativ i skolemiljøet.

Den positive tendensen for lærerne på den videregående skolen, kan forsterkes blant annet ved at lærerne informeres om de mange fordelene autonomistøtte medfører i form av økt motivasjon og engasjement for elevene. Den kan også forsterkes gjennom å bevisstgjøre lærere om det presset de er utsatt for. Ikke bare presset fra skoleledelse, skolemyndigheter og elever, men også et indre press som påvirker deres valg av motivasjonsstil. Dette presset består av personlige holdninger og oppfatninger som styrer lærerens handlemåte i klasserommet. Samtidig er det viktig at skoleledelsen bevisstgjøres på den kontrollen de øver overfor lærerne og legger forholdene til rette for at en mer autonomistøttende undervisning kan utvikles.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende, men lærerik og tidvis morsom prosess. Jeg har lært mye under denne tiden og interessen for temaet har bare økt.

Jeg vil takke min veileder Bodil Stokke Olaussen for inspirerende, motiverende og støttende veiledning gjennom hele prosessen. Takk for at du mang en gang har fått meg til løpe ned trappene etter veiledning, for å fortsette å skrive!

Takk til rektor og lærere for at dere tok dere tid til å delta i mitt prosjekt, og medstudenter, pappa, mamma og Sindre for støtte og fine samtaler om stort og smått.

Sist, men ikke minst takk til min fine familie for å ha holdt ut med en skrivende masterstudent. - Ivan, for støtte, kjærighet og nyttige innspill. Nora og Isak - verdens beste unger! Nå trenger dere ikke lenger lekeskrive masteroppgave, kom så feirer vi med is!

Til andre, god lesning!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Aktualitet	2
1.2	Hva gjøres for å redusere frafallet?	3
1.3	Innledende problemstilling og avgrensning.....	3
1.4	Teoretisk perspektiv	4
1.5	Begrepsavklaring.....	5
1.6	Oppgavens struktur	5
2	Videregående skole: Lærerne og kunnskap om motivasjon	8
2.1	Lærernes utdanning.....	8
2.2	Hva slags kunnskap har lærere med pedagogisk utdanning om motivasjon?.....	9
2.3	Frafall i videregående skole: tall og mulige årsaker	11
2.4	Tiltak for å redusere frafallet	14
2.5	Oppsummering.....	17
3	Selvbestemmelsesteori	19
3.1	Selvbestemmelsesteori (SDT)	19
3.2	1. De grunnleggende psykologiske behov ('Basic needs Theory')	21
3.2.1	Kompetanse	22
3.2.2	Autonomi.....	22
3.2.3	Tilhørighet.....	22
3.3	'Organismic Integration Theory'	23
3.4	'Cognitive evaluation theory'	26
3.5	Oppsummering.....	27
4	SDT i skolen	29
4.1	Reeves dialektiske modell for motivasjon i klasserommet	29
4.2	Konsekvensene av samspill i klasserommet	32
4.2.1	Støtte av elevenes indre motivasjon	32
4.2.2	Støtte elevenes internalisering av nye verdier og interesser	33
4.3	Autonomistøtte versus kontrollerende motivasjonsstil	36
4.4	Autonomistøttende motivasjonsstil	37
4.4.1	Struktur i undervisningen	40

4.5	Kontrollerende motivasjonsstil.....	41
4.6	Forskning på kontrollerende og autonomistøttende motivasjonsstil	43
4.7	Hvorfor er lærere overveiende kontrollerende?	43
4.7.1	Press “ovenfra”	44
4.7.2	Press ”nedenfra”	45
4.7.3	Press “innenfra”	45
4.8	Er endring mulig?.....	46
4.9	Sammenfatning av teori og presentasjon av presiserte problemstillinger	47
5	Metode	50
5.1	Formål	50
5.2	Valg av forskningsmetode og design.....	50
5.3	Klargjøring av spørreskjema: oversetting og tilpassning	51
5.3.1	Spørreundersøkelsen	53
5.3.2	Undervisningsscenarioene.....	53
5.3.3	Spørsmålene	54
5.3.4	Presentasjon av overordnet motivasjonsstil	54
5.3.5	Presentasjon av variablene for mulige forklaringer av motivasjonsstilen: 'gjennomførbarhet', 'effektivitet' og 'normativitet'	55
5.3.6	Pilotstudie.....	57
5.4	Utvalg og kontekst	57
5.4.1	Skolen.....	57
5.4.2	Utvalgsmetode.....	58
5.5	Gjennomføringen av undersøkelsen	58
5.6	Analyse	59
5.7	Undersøkelsens gyldighet og pålitelighet	60
5.7.1	Validitet.....	60
5.7.2	Reliabilitet	61
5.8	Ethiske betraktninger	61
5.9	Oppsummering.....	62
6	Resultater	63
6.1	Gjennomgang av data.....	63
6.1.1	Manglende verdier.....	64
6.1.2	' Outliers'	64

6.2	Demografisk informasjon.....	65
6.2.1	Kjønn og alder.....	65
6.2.2	Etnisk bakgrunn.....	67
6.2.3	Erfaring.....	67
6.2.4	Skolens omgivelser og lærerkvalifikasjoner.....	68
6.3	Deskriptiv statistikk og frekvensfordelingens form.....	70
6.4	I hvilken grad anser norske lærere videregående skole sin motivasjonsstil i klasserommet som autonomistøttende?.....	72
6.4.1	Overordnet motivasjonsstil.....	72
6.4.2	Forskjellen mellom kvinnelige og mannlige lærere.....	73
6.4.3	Forskjellen mellom yngre og eldre lærere.....	73
6.4.4	Forskjellen mellom kortere og lengre erfaring.....	73
6.5	Hva kan være mulige forklaringer på lærerens motivasjonsstil?.....	74
6.5.1	Pearsons r korrelasjoner mellom forklaringsvariablene.....	75
6.5.2	Pearsons r korrelasjoner mellom forklaringsvariablene og overordnet motivasjonsstil.....	76
6.5.3	Multipel regresjon.....	77
6.5.4	Hierarkisk multipel regresjonsanalyse.....	78
6.5.5	Kan effektivitet predikerer den overordnede motivasjonsstilen?.....	80
6.5.6	Kan gjennomførbarhet predikere den overordnede motivasjonsstilen?.....	80
6.5.7	Kan normativitet predikere den overordnede motivasjonsstilen?.....	81
6.6	Oppsummering.....	81
7	Diskusjon.....	83
7.1	Lærernes tanker om egen motivasjon: vurdering av autonomistøtte.....	83
7.2	Læreroppfatninger og motivasjonsstil.....	86
7.3	Pedagogiske konsekvenser.....	88
7.4	Kritisk blick på egen forskning.....	91
7.5	Videre forskning.....	92
7.6	Avsluttende refleksjoner.....	92
	Litteraturliste.....	95
	Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD.....	104
	Vedlegg 2 Spørreskjema.....	105
	Figur1: Internaliseringprosessen (Deci & Ryan, 2002).....	24

Figur 2. Reeves dialektiske modell (2006).....	31
Tabell 1. Kjønn.....	65
Tabell 2. Unge og eldre lærere	66
Tabell 3. Aldersgjennomsnitt	66
Tabell 4. Etnisitet	67
Tabell 5. Erfaring i skolen.....	68
Tabell 6. Deskriptiv statistikk	70
Tabell 7. Overordnet motivasjonsstil og tre forklaringer angående lærernes oppfatning	71
Tabell 8. Korrelasjon mellom forklaringsvariablene i blant lærerne i norsk videregående skole	75
Tabell 9. Korrelasjon mellom overordnet motivasjonsstil og de aktuelle forklaringsvariablene for lærere i videregående skole	76
Tabell 10. korrelasjon mellom overordnet motivasjonsstil og de aktuelle forklaringsvariablene for lærere i Belgia.....	77
Tabell 11. Multippel regresjon (standardanalyse) med variabelen overordnet motivasjonsstil som avhengig variabel.....	78
Tabell 12. Multippel regresjonsanalyse hvor alle tre forklaringsvariabler er satt inn hver for seg.....	79
Tabell 13. Hierarkisk multippel regresjon med overordnet motivasjonsstil som avhengig variabel	79

1 Innledning

Med utgangspunkt i det store frafallet av elever i videregående skole, tar denne oppgaven for seg motivasjon i klasserommet. Elevenes dårlig motivasjon begrunnes både med deres manglende kompetanse og tilhørighet i miljøet, som ofte er årsaker når elever velger å avslutte skolegangen. Elevene som faller fra, virker å ha vært dårlig motivert over en lengre periode (Markussen, 2010). Bruken av begrepet frafall kan diskuteres og står i motsetning til Nifu Steps (2008) rapport, der det gjøres et poeng av å benytte begrepet bortvalg. Forfatterne av rapporten fremholder at det er elevene som treffer et valg: ” Når den enkelte ungdom bestemmer seg for å avbryte sin videregående opplæring, kunne han ha valgt det motsatte”. Det er et betimelig spørsmål om elevene som slutter har en opplevelse av denne valgmuligheten, eller om beslutningen vokser frem av resignasjon og motløshet. Denne forskjellen i begrepsbruk samsvarer nok med de ulike tilnærminger til sakskomplekset, og med hvor og hvordan man søker å redusere problemet.

Denne oppgavens fokus er primært klasserommet og dets dynamikk mellom lærer og elev, et sosialpsykologisk perspektiv som i noen grad står i motsetning til en kvantitativ tilnærming med fokus på resultater og karakterer. Det synes naturlig å lete etter mulige årsaker, og kanskje også løsninger i klasseromssituasjonen, som åpenbart er skolens viktigste arena.

Man kan rimeligvis anta at grunnene til at elever slutter i videregående skole, ikke er de samme som til at de ikke *bør* slutte. Stilt overfor kunnskapssamfunnets økende krav til kompetanse, er elever i videregående skole kjent med de dårlige utsiktene til videre utdanning, yrke og livsopphold de går i møte ved å avbryte skolegangen, altså de viktigste årsakene til at de ikke bør gjøre nettopp dette. At mange elever ikke ønsker seg en høyere utdanning er troverdig, men at de ikke ønsker seg en utdanning i det hele tatt må være tilfellet for langt færre. Helt utenkelig som årsak til å slutte i videregående må for de fleste være et ønske om å stå utenfor arbeidsmarkedet. Man må følgelig lete etter årsaker til frafallet i andre forhold. I den grad elever slutter ut fra en følelse av å komme til kort i møte med skolen, ligger muligens noen årsaker i klasserommet. Hvilke kunnskaper kreves av lærerne, og hvilken kompetanse har de for å forstå elevene?

Det står i skolens makt å gjøre noe med dette, og læreren kan handle for å gjøre klasserommet til en god arena for læring. Elevenes lave motivasjon kan synes å ha en sammenheng med hvordan læreren evner å motivere elevene. Perspektiv på at alle elever uansett bakgrunn kan utvikle seg, er avgjørende. For læreren å være bevisst sin adferd i klasserommet, er viktig for både klasserommiljøet, den enkelte elev og læreren (Reeve, 2006). Jeg vil i denne oppgaven undersøke læreres motivasjonsstil, og utdype et aspekt ved hvordan det er mulig å skape gode læringsforhold.

1.1 Aktualitet

Aftenpostens nettutgave av 14.september 2010 hadde følgende overskrift; ”Vet ikke hvor 10.000 elever er”. Uttalelsen kom fra Kunnskapsminister Kristin Halvorsen og refererer til 10.000 elever som har falt fra i videregående skole, og som ikke har blitt fanget opp av systemet.

Nesten alle elever begynner i videregående skole, men mange slutter før de har fullført utdannelsen. I tiden etter reform-94 har det vært en økende tendens til frafall. Frafallet økte noe fra 1994–1996, men falt deretter til sitt laveste nivå for 1998-kohorten. Her var det 29 prosent som ikke fullførte. Denne tendensen har økt og resulterer i 32 prosent frafall av 2000 - kohorten og 33,5 prosent av 2003-kohorten (Falk & Nyhus, 2009).

I dagens kunnskapssamfunn stiller ungdom uten oppnådd studiekompetanse, fagbrev eller svennebrev svakt i forhold til arbeidslivet og videre studier. Personer som ikke gjennomfører videregående skole, har dårligere forutsetninger for videre utdannings- og arbeidslivskarriere. Blant unge mellom 20 og 24 år som ikke fullfører utdanning, står 19 prosent uten arbeid og utdanning, mot 5 prosent for de som har fullført. Den ovennevnte rapporten konkluderer blant annet med at å fullføre videregående opplæring reduserer sannsynligheten for å bli mottaker av offentlig stønad og å komme i fengsel. Det er en økt tendens til at ungdom som ikke fullfører videregående opplæring, er sterkt representert i brukergruppen som mottar dagpenger, trygde- og sosialhjelp. Hvis man studerer kriminalstatistikken, er det omlag 16–17 prosent av mennene som ikke har fullført videregående opplæring som har vært i fengsel minst en gang. Det er så godt som ingen kvinner med fullført videregående opplæring, som

har vært innsatt” (Falch og Nyhus, 2009). Rapporten peker på at dette koster den enkelte og samfunnet store summer.

1.2 Hva gjøres for å redusere frafallet?

Ved skolestart høsten 2010 har regjeringen med statsminister Stoltenberg i spissen frontet satsningen ”Ny GIV” (Gjennomføring av Videregående opplæring) som har som mål å redusere frafallet. Satsningen retter seg mot både grunnskolen og videregående. Det skal blant annet iverksettes for gratis leksehjelp, arbeidslivsfag og tettere oppfølging av fravær. Frafallet av elever er et komplekst og sammensatt problem og Falk og Nyhus (2009) støtter seg på internasjonal litteratur når de ser på årsakene til den økende tendensen. De har sett på betydningen av faglige forutsetninger, foreldrenes utdanningsnivå, regionale arbeidsmarkedsforhold og effekter av innvandrerbakgrunn.

Jeg har en annen innfallsvinkel til problemet. I 1999 intervjuet Pomeroy elever som hadde falt fra i løpet av ungdomsskolen. Relasjonene de hadde hatt med lærerne viste seg å være det mest fremtredende og det mest omtalte temaet blant disse ungdommene. Det viste seg at de tidligere elevene som hadde hatt lærere som var engasjert i dem, følte seg mer motiverte og som en del av skolen, enn elever som ikke fikk den samme oppmerksomheten. De sistnevnte hadde lettere for å falle fra. Min tilnærming til problemet vil være rettet mot skolen, og da nærmere bestemt lærerne. Jeg vil se på psykologiske faktorer som viktigheten av motivasjon og relasjonsbygging i klasserommet. Behovet for mellommenneskelig tilknytning er et grunnleggende element i menneskelig motivasjon (Baumeister & Leary, 1995). Den emosjonelle - og instruerende støtten fra lærere gir positivt utfall i form av at elevene presterer bedre og bidrar til å senke konfliktnivået mellom lærere og elev (Hamre & Pianta, 2005). Når det ikke legges vekt på relasjonsbygging allerede fra barnehagestadiet, vil de negative konsekvensene dette fører med seg påvirke barnas akademiske prestasjoner og atferdsmønstre helt opp i ungdomsskolen (Hamre & Pianta, 2001).

1.3 Innledende problemstilling og avgrensning

Jeg velger å se på forholdet mellom elev og lærer med fokus på lærerens viktige rolle i arbeidet med å inkludere elevene i gode læringsprosesser, og gi støtte og verktøy til dem, slik at de igjen kan fungere og utvikle seg optimalt.

Hvordan kan man som lærer motivere elevene og på den måten bidra til skape et godt læringsmiljø?

Sentralt i denne innledende problemstillingen er to forhold:

- Hvordan kan man som lærer motivere elevene?
- Hvordan kan læreren skape et godt læringsmiljø ved å motivere sine elever?

Denne innledende problemstillingen krever en avgrensning, både i motivasjonsteori som legges til grunn, og for hvilke elementer som utgjør et grunnlag for et godt læringsmiljø. Vi har allerede sett flere studier som viser til at gode relasjoner mellom lærer og elev som basis for et godt læringsmiljø, gir god akademisk utvikling (Hamre & Pianta, 2001; 2005). Pomeroy (1999) viste at elever som har forlatt skolen ofte nevner et dårlig forhold til lærerne som en viktig årsak. En motivasjonsteori som forener utviklingen av relasjoner, kompetanse og autonomi, er Selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2008).

1.4 Teoretisk perspektiv

Jeg har valgt 'Self-determination theory' (SDT) som overordnet teoretisk ramme for denne oppgaven. Begrunnelsen er som nevnt at SDT er en motivasjonsteori som vektlegger lærerens betydning for å dekke elevenes grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. I følge teorien rommer et godt læringsmiljø gode mellommenneskelige relasjoner som sammen med struktur skaper gode vekstvilkår for læring. Jeg har valgt tre av SDT fem miniteorier for å belyse SDTs aktualitet i klasserommet, og komme frem til en ytterligere presisering av problemstillingen. De er: 'Basic need theory', 'Organismic integration theory' og 'Cognitive evaluation theory'. SDT fokuserer både på læreren, eleven og klasserommet. Teorien argumenterer for at man gjennom å få tilfredsstilt sine grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, får støtte til å delta og engasjere seg i skoleaktivitetene (Niemic & Ryan, 2009). Det er viktig at det lærerne sier og gjør i klasserommet oppleves meningsfullt for elevene. Da vil de fatte interesse og internalisere det læreren formidler

(Reeve, 2006; 2009). Jeg vender meg til teorien med følgende delspørsmål som jeg ønsker å finne svaret på:

1. Hva er de sentrale elementene i SDT's forståelse av motivasjon? (se kapitel 3)
2. På hvilken måte virker SDT's miniteorier inn i klasserommet? (se kapitel 4)
3. Hvorfor er lærere kontrollerende og finnes det mulighet for endring av lærernes atferd ? (se kapitel 4)
4. Hvilke oppfatninger ser ut til å være viktig for lærernes motivasjonsstil? (se kapitel 4, 6 og 7)

1.5 Begrepsavklaring

Begrepet motivasjonsstil brukes i SDT om en autonomistøttende og en kontrollerende stil karakterisert ut fra hva man sier og gjør med elevene i en undervisningssituasjon (Reeve, 2009). En nærmere drøfting av sentrale begreper i dette arbeidet skjer når de naturlig introduseres i teksten. Begrepene i SDT er nært knyttet til prosessen i teorien, noe som gjør at et eget kapittel for begrepsavklaringer vil gi unødvendig mye gjentak. I omtale av læreres motivasjonsstil forekommer uttrykket ”valg av motivasjonsstil”. Dette forstås bare som et bevisst valg fra læreren, og innebærer ikke fra min side en implikasjon av at lærere velger motivasjonsstil ut fra de kriterier som beskriver autonomistøtte versus kontroll.

1.6 Oppgavens struktur

Kapittel 1

I kapittel 1 presenterte jeg bakgrunnen for valg av temaet og dets aktualitet. Bakgrunnen for temaet er det høye frafallet i videregående skole. Jeg vil fokusere på klasserommet og læreren, på hvilke muligheter og løsninger som kan ligge her. Ut fra dette fokuset har jeg valgt SDT som teoretisk rammeverk og foretatt en foreløpig avgrensning av den innledende problemstillingen ut fra dette perspektivet.

Kapittel 2

Kapitlet omhandler oppgavens arena - den videregående skolen. Her kommenterer jeg lærernes kunnskaper og forutsetninger for å motivere sine elever i klasserommet. Jeg har presentert frafallstall i den videregående skole, ulike forskere og en rektor i den videregående skoles syn på årsakene til det høye frafallet. Til slutt har jeg sett på Regjeringens Ny 'GIV' satsning, og kommet med noen alternative syn og egne refleksjoner.

Kapittel 3

Her presenteres selvbestemmelsesteorien (SDT). Først beskrives utviklingen og utgangspunktet for SDT. Videre presenteres tre miniteorier: 'Basic needs theory', 'Organismic integration theory' og 'Cognitive evaluation theory', som utgjør studiens teoretiske rammeverk.

Kapittel 4

Her vil jeg beskrive hvordan SDT mener det er mulig å legge til rette for et godt læringsmiljø gjennom å ta hensyn til elevenes grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, når læreren utvikler og koordinere sin undervisning. Fokuset rettes på Reeves (2006), dialektiske modell i klasserommet og konsekvensene av et autonomistøttende versus et kontrollerende klasseromsmiljø. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av teori, samt en presisering av innledende problemstilling.

Kapittel 5

I dette kapitlet beskriver jeg de metodiske valgene jeg har tatt for å besvare forskningsspørsmålene. Jeg har beskrevet arbeidet med planleggingen, hvordan utvalget er fremkommet, klargjøring av spørreskjemaet, presentasjon av variablene og hvordan og hvilke analyser som er gjort. Til slutt orienterer jeg om hva jeg har gjort for å sikre studiens reliabilitet og validitet.

Kapittel 6

Her presenteres resultatene fra spørreskjemaene som omfatter lærerens tanker om egen motivasjonsstil, og om mulige oppfatninger som kan ligge til grunn for valg av motivasjonsstil.

Kapittel 7

I dette kapitlet drøfter jeg resultatene og besvarer de empiriske spørsmålene og ser deretter tendensene i lys av resultater fra den internasjonale undersøkelsen. Jeg diskuterer pedagogiske konsekvenser, ser kritisk på eget arbeid, og kommer med forslag til videre forskning. Avslutningsvis gjør jeg meg noen refleksjoner over temaet for oppgaven.

2 Videregående skole: Lærerne og kunnskap om motivasjon

I dette kapittelet presenteres tall og informasjon om lærere i videregående skole og deres utdanning. Jeg vil se på hvilken kunnskap de har om motivasjon ut fra hva som vektlegges i utdanningen. Dernest vil jeg studere frafallsprosenten til elevene i videregående skole og reflektere rundt årsakene til tallene ut fra en rektors tanker, ulike forskeres perspektiver og tankene bak. Jeg vil videre se på essensen i Regjeringens satsning, 'Ny giv', som ble iverksatt ved skolestart høsten 2010, samt i Stortingsmelding nr. 30 (2002 – 2004) og Stortingsmelding nr 11(2008-2009). Til slutt vil jeg gi noen avsluttende kommentarer.

2.1 Lærernes utdanning

I videregående skole er inngangskravet for lærere i studiespesialiserende program enten en universitetsgrad med pedagogisk påbygning eller faglærerutdanning. De fleste lærerne (82 prosent) har universitetsgrad (SSB, 2009). I tillegg har de fleste lærere på dette nivået formell faglig kompetanse i de fagene de underviser i innenfor utdanningsprogrammet for studiespesialisering. Blant lærere i yrkesfag har det store flertallet formell yrkesfaglig utdanning som bakgrunn og flere års yrkeserfaring (SSB, 2009).

Ser man på materialet fra Statistisk sentralbyrå (2008), viser tallene at av utvalget på 24 915 registrerte lærere på nasjonalt nivå, har 20,9 prosent høyere utdanning fra høyskoler eller universitet med pedagogisk utdanning. Av utvalget har 7,2 prosent høyere utdanning fra høyskoler eller universitet, men mangler pedagogisk utdannelse. Andelen lærere med lavere universitets- eller høyskoleutdanning med pedagogisk utdanning utgjør 54,3 prosent, og de representerer således flertallet av norske lærere i videregående skole.

Lærere med kun lavere grad fra universitet eller høyskole utgjør 9,2 prosent, uten pedagogisk utdannelse, mens andelen med bare videregående utdanning eller lavere uten pedagogisk utdannelse utgjør 8,4 prosent. Det mest interessante ved disse tallene i denne sammenheng er at tre fjerdedeler av lærerne i videregående opplæring har pedagogisk kompetanse.

Hvis man sammenligner de nasjonale tallene med tall fra Akershus, utvalgsskolens fylke, ser man her at av 2819 registrerte lærere, har 22,4 prosent høyere universitets - eller høyskolegrad med pedagogisk utdanning. Lærere med lavere universitets eller høyskolegrad utgjør også i Akershus majoriteten av kompetansen, men utgjør en litt høyere prosentandel enn på nasjonalt nivå med 37, 3 prosent. Lærere med lavere universitets - eller høyskolegrad uten pedagogisk utdanning er noe lavere med 7,2 prosent. Lærere med kun videregående utdanning utgjør 6,1 prosent av den totale lærerkompetansen. Dette viser at mønsteret på lærernes utdanningskompetanse i Akershus sammenliknet med nasjonale tall viser de samme hovedtrekkene.

2.2 Hva slags kunnskap har lærere med pedagogisk utdanning om motivasjon?

For å finne ut hva som vektlegges i utdanningen, har jeg valgt å se på pensumlister på vår største institusjon i høyere utdanning, Universitetet i Oslo. Jeg har studert pensumlistene til pedagogisk-praktisk utdanning (PPU) og lektorprogrammet, for å se på hva og hvor mye av pensumet som er viet motivasjon. Disse programmene kvalifiserer studenter for arbeid i grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæringen, og mange av lærerne i utvalgsskolen har sin pedagogiske utdannelse herfra.

Emnesidene til PPU og Lektorprogrammet gir inntrykk av en tydelig vektlegging av motivasjon, og temaet presenteres tidlig sammen med læring som ett av de viktigste temaene for den pedagogiske delen av studiet. Men går man fra programerklæringene til de mer praktiske pensumlistene, synes utvalget tekster om motivasjon verken stort eller oppdatert.

På pensumlisten finnes det ett kapittel 10 viet motivasjon og læring i en stor grunnbok, 'Livet i skolen 1' (Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, 2009). De teoretiske bidragene i dette kapitlet er i stor grad av eldre dato. Det er mange referanser til artikler og bøker fra 1970- og 80- tallet. Et eksempel er nettopp Selvbestemmelsesteorien som i "Livet i skolen 1"(2009) blir presentert med utdrag fra teoriens første store publisering fra Deci og Ryans " Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (1985). Dette utdraget er selvfølgelig av verdi som en helt grunnleggende introduksjon, men Selvbestemmelsesteorien har vært

gjennom en formidabel utvikling. Den er i dag brukt på mange samfunnsområder, og det er forsket på og publisert mye om anvendelsen, helt konkret, i skolesammenheng.

På lærerstudentenes pensumliste finner man også Gunn Imsens: *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (2005), hvor motivasjonskapitlet har gitt plass til Maslow, Bandura og Vygotskji. Nå er det i og for seg ingen ting galt med disse teoretikerne, men når man ser til internasjonal litteratur, for eksempel Schunk, Pintrich og Meece (2008) 'Motivation in Education. Theory, research and application', har disse teoriens pionerer fått plass i det historiske kapitlet. Hovedkapitlene er satt av til nyere tematikk og forskning. Mitt poeng er at det som omhandler motivasjon, kan sies å være lite oppdatert og mangelfullt. Det vitner om at fokuset på motivasjon og dens viktighet for læring ikke er særlig stor, til tross for emnesidenees uttalte intensjon om dette.

I den overnevnte pensumboken "Livet i skolen 1" i kapitlet om 'Motivasjon og læring', er det en kort referanse til en metaundersøkelse om hva som påvirker elevers prestasjoner, utført av John Hattie (2009). Her nevnes funn som viser at relasjoner mellom lærere og elever er et viktig element for bedre elevprestasjoner. Hattie er ikke assosiert med SDT, men går man dypere inn i hans studie finner man at han vektlegger faktorer som i stor grad er sammenfallende med sentrale elementer i SDT. Han understreker viktigheten av å fokusere på samspillet mellom læreren og eleven i klasserommet (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009). Hattie (2009) hevder at gode læreregenskaper gir god undervisning, og gir eksempler på hva disse egenskapene kan være: "Building relations with students implies agency, efficacy, respect by the teacher for what the child brings to the class (from home, culture, peers), and allowing the experiences of the child to be recognized in the classroom" (Hattie, 2009:119). Han fant blant annet ut at det lærerne kan, gjør og gir av oppmerksomhet, er viktige kilder til læring hos eleven, og at disse kildene har et stort forbedringspotensial. Han har notert seg at de fleste elever som ikke vil gå på skolen, velger dette fordi de ikke liker læreren. Dette mener Hattie understreker behovet for å styrke relasjonene mellom lærer og elever gjennom å høste samspillet fordeler ved å undervise lærere i å legge til rette for elevenes utvikling ved å vise at man som lærer bryr seg om hver enkelt elev, noe som vil tydeliggjøre lærerens prioritering og formål. Hattie anser videre evnen til å ta elevenes perspektiv, konstruktive tilbakemeldinger og det å få elevene til å føle seg trygge i klasserommet som grunnleggende (Hattie, 2009).

En grunnleggende motivasjons og relasjonsforståelse vil kunne gi lærere et bedre grep om hvordan de kan engasjere, motivere og øke mestringsnivået til elevene i skolen. I forbindelse med min undersøkelse spurte jeg en av informantene om skolen de hadde fokus på motivasjon i form av kurs eller spesielle satsninger. Han svarte at dette ikke var noe eget satsningsområde i skolens kursvirksomhet eller i forbindelse med temamøter. Han kunne erindre at motivasjon ble nevnt i sammenheng med leseforståelse i forbindelse med et kurs om læringsstrategier, men aldri alene.

Gjennomgangen av ”lærerutdanningspensumet” viser at selv om det på overordnet nivå er betydelige intensjoner, får lærerne lite kunnskap om motivasjonsfeltet. Skal man regne med den nevnte lærerens svar, tyder det på at det på referanseskolen heller ikke satses på å utvikle motivasjonsforståelsen på en systematisk måte. Norske lærere har, slik jeg ser det, gjennom Praktisk – pedagogisk utdanning (PPU) liten forutsenning for å vite hva som skjer på den internasjonale forskningsarena når det gjelder motivasjon (se hjemmeside: <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3110/>). De har liten kjennskap til Selvbestemmelsteorien, og pensumet gir dårlige forutsetninger for å forstå hva som kan påvirke deres fremtidige motivasjonsstil, og hvordan denne stilen kan påvirke elevenes utvikling, motivasjon, engasjement og prestasjoner.

2.3 Frafall i videregående skole: tall og mulige årsaker

Tall hentet fra Statistisk sentralbyrå (2004) viser at 18 prosent av den norske elevmassen i videregående skole sluttet underveis. Frafallet har holdt seg relativt stabilt siden Reform – 94 ble iverksatt. Gjennom denne reformen fikk alle elever lovfestet rett til videregående opplæring.

Det er betydelige variasjoner i fullføring mellom de ulike studieretningene. Fullføringsgraden var i 2004 høyest på de studiespesialiserende programmene, hvor 93 prosent av elevene fullførte, men den var klart lavere på yrkesfaglige studieretninger hvor kun 72 prosent fullførte. Det høyeste frafallet viste trearbeidsfag med hele 47 prosent frafall (SSB, 2008).

I det følgende vil jeg nevne noen arbeider som peker på mulige årsaker til de store variasjonene i frafallsprosent mellom studieretningene som tema. Mangler i elevenes kunnskapsnivå synes mellom disse arbeidene å være et etablert faktum, men vektlegges ulikt som den egentlige årsak til frafall i skolen.

I følge rapporten ' Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne' skrevet av Falch og Nyhus (2009) på oppdrag fra Arbeids – og Kunnskapsdepartementet, forsvinner forskjellene mellom studieretningene når det kontrolleres for elevenes karakternivå fra grunnskolen. Rapporten mener at det er elevene med de svakeste faglige forutsetningene, snarere enn særegne trekk ved studieretningene, som forklarer det høye frafallet.

I en rapport utført av Falch, Borge, Lujala, Nyhus, Strøm (2010)“Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring”, utpekes faglige forutsetninger, som karakterene er et uttrykk for, som den viktigste kilden til individuelle variasjoner i progresjonen i videregående skole. Videre nevnes foreldrenes utdanning, og regionale forskjeller og elever med innvandrerbakgrunn som mulige årsaker. Arbeidet bak rapporten er gjort etter modell av internasjonal forskning, og undersøkelsene i norsk skole viser lignende tendenser som de man ser internasjonalt.

Tendensen beskrevet i rapporten ovenfor deles av en mangeårig rektor i den videregående skole. Han har observert at en del av elevene som faller fra har mangelfull grunnleggende kompetanse og ferdigheter fra grunnskolen. De klarer ikke å følge med på nivået i undervisningen. Rektoren påstår også at økt teoretisering på yrkesfag, bidrar til å forsterke frafallseffekten av manglende kompetanse. Videre sier rektoren at ”noen elever blir frustrerte når de ikke mestrer de utfordringene de møter i enkelte fag, og fraværet går opp”. For enkelte elever fører dette også til angst og depresjoner, mener rektoren, og sier at ”Etter en periode med mye fravær, slutter de”.

I ”Frafall i videregående skole”, en artikkel fra Bergens Tidende, 14. august 2009, ført i pennen av forskningsgruppen ”Ecologies of vocational teaching and training”, hevdes det at det og ikke mestre skoleaktiviteter oppleves som et ensomt, personlig nederlag for elevene. Forfattergruppen synes å dele oppfatningen til Falch, Borge, Lujala, Nyhus & Strøm(2010) om kompetansemangler som en viktig årsak til frafallet, men supplerer altså bildet med en tolkning av elevers opplevelse av å mislykkes. De mener at frafallet i videregående skole ikke

bare kan forklares ut i fra de omdiskuterte teoretiske fellesfagene, men at de trolig er mer sammensatt og begynner tidlig i grunnskolen.

”Nivået av kunnskaper og ferdigheter er etablert gjennom livet de unge har levd i ulike kontekster – familien, barnehagen, barne – og ungdomsskolen, vennekretsen og lokalsamfunnet frem til overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring” (Markussen, 2010:13). Her ser vi en sterk vektlegging av forhold forut for møtet med videregående skole som forklaring på frafallet. Markussen påpeker at hvorvidt elever fullfører eller gir opp sin skolegang, er avhengig av en prosess som starter før de begynner på videregående skole. Eleven som slutter har ikke tatt denne avgjørelsen brått og plutselig, men har tatt den på grunnlag av et langvarig negativt forhold til skolen, med lavt engasjement og svake prestasjoner (Markussen, 2010).

En internasjonal komparativ studie presentert i boken, ”School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy” (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel, 2010), omfatter undersøkelser i 12 land, hvor de finner igjen de samme mønstrene som i Norge. Gjennomstrømningen i videregående opplæring i disse landene er mellom 60 og 80 prosent. Dette følges av en gruppe mellom 20 og 40 prosent som skolesystemene ikke finner et godt nok tilbud til. Det omtales også at de studerte årsakene ser ut til å være gjennomgående i alle land (Markussen, 2010). I denne studien blir det fremhevet fire ulike forhold som kan forklare frafallet i videregående opplæring.

Den første årsaken er ulik sosial bakgrunn, hvor det er en bekreftet sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå, om de er i jobb, bor sammen og om de anser utdanning som viktig og om de støtter sine barn i skolearbeidet. En annen årsak er tidlige skoleprestasjoner som predikator for suksess i videregående opplæring. Jo bedre elevene har prestert som et resultat av det de har tilegnet seg av kunnskap og ferdigheter, desto bedre gjør de det i videregående opplæring.

En tredje årsak er elevenes faglige og sosiale engasjement, samt evne til å identifisere seg med skolen. Her viser undersøkelser fra mange land at sannsynligheten for å bestå videregående skole reduseres med stort fravær, problematferd og når elever gruer seg til å gå

på skolen. Derimot øker sjansene til å fullføre når elevene trives, når de er aktive i skoleaktiviteter og har høye utdanningsambisjoner. Dette er mål på identifikasjonsgraden elevene har med skolen. Dette samsvarer med funn hos Hadre og Reeve (2003) som sier at hvis skolen er et sted hvor elever trives, forstår og anser som personlig viktig, vil dette resultere i engasjement og identifikasjon som igjen øker sjansene for å fullføre. Elever som finner verdi i skolegangen, står i mindre fare for å formulere grunner til å slutte (Hadre & Reeve, 2003).

Den siste forklaringen er rettet mot den konteksten utdanningen foregår innenfor. Den har betydning fordi fylket, lokalsamfunnet, skolen, utdanningsprogrammet eller klassen kan variere i en slik grad at det kan medføre at en elev finner grunner til å slutte.

2.4 Tiltak for å redusere frafallet

Jeg vil i det følgende presentere de sentrale tiltakene i Kunnskapsdepartementets ”Ny GIV” som ble iverksatt høsten 2010 for å redusere frafallet i videregående skole. Jeg vil også trekke fram synspunkter fra St. meld. 11 og St. meld. 30. Jeg vil se disse tiltakene i lys av teoretikere som har en annerledes tilnærming til virkemidler mot frafallet.

Det å utvikle og gjennomføre tiltak for å redusere frafall og bedre gjennomføringen i skolesystemet, står høyt på den norske utdanningspolitiske dagsorden. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen mener at dette er jobb nummer en i skolepolitikken (se Kunnskapsdepartementets hjemmeside:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/videregaende-opplaring/nyheter-videregaende>).

Ved starten av skoleåret 2010 ble det derfor igangsatt en satsning, ’Ny GIV’, med en rekke konkrete tiltak. På Kunnskapsdepartementet hjemmesider finner man også henvisninger til rapporter fra Senter for økonomisk samfunnsforskning. En av disse er rapporten skrevet av Falch, Borge, Lujala, Nyhus, Strøm (2010) som jeg har omtalt ovenfor.

Myndighetene vil innføre obligatoriske kartleggingsprøver i elevenes første år på videregående skole. Disse vil kunne, i følge Kunnskapsministeren, gi skole og lærere oversikt over hvilke elever som har svake ferdigheter og som trenger tettere oppfølging. Det skal også gis bedre veiledning så elever ikke velger feil retning og fagsammensetninger. Det er i tillegg

rettet en del tiltak for tidlig innsats i grunnskolen, blant annet forsterket opplæring av grunnleggende ferdigheter, økt timeantall i sentrale fag og gratis leksehjelp. For å få bedre gjennomstrømming av elever gjennom de ulike skoleslagene, er det igangsatt tiltak som skal styrke samarbeidet mellom barne-, ungdoms- og videregående skole.

Det synes å være enighet mellom fagfolk at frafall ikke er ett problem, men at det skyldes mange årsaker og har flerfoldige løsninger. I rapporten "Gull fra gråstein" (2010) skrevet av Gudmund Hernes, peker han på at årsakene til frafallet er sammensatte, og at det ikke finnes noen enkel løsning som med øyeblikkelig virkning vil snu situasjonen. Det er snarere behov for innsats over en bred front, på alle nivåer i skolen og med bidrag fra alle som er involverte: elever, lærere, foreldre, skoleledelse, lærerorganisasjoner og myndigheter på alle nivåer.

Stortingsmeldinger

Jeg vil nå se litt på noen utdrag fra to stortingsmeldinger og hva disse sier om hvordan lærere skal motivere og engasjere elever.

I Stortingsmelding nr.30 som ligger bak L06, blir motivasjon listet opp i forbindelse med de fem basisferdighetene. Dette gjelder de helt grunnleggende ferdigheter som er tenkt som et tverrfaglig verktøy til bruk i alle fag. Her heter det at: "Kvalitetsutvalget definerer «basiskompetanse» som en del av en helhetlig kompetanse elevene skal mestre. Denne basiskompetansen defineres av utvalget som lese- og skriveferdigheter, regneferdigheter og tallforståelse, ferdigheter i engelsk, digital kompetanse, læringsstrategier og motivasjon (innsats og utholdenhet) og sosial kompetanse"(St.meld.nr.30:31). Meldingen fremholder videre at dette skal danne grunnlaget for elevenes orientering i verden og samfunnet. Her er motivasjon trukket frem som vesentlig, ikke bare for skolens aktiviteter, men også i et videre perspektiv. Det fremholdes at disse grunnleggende ferdighetene sammen skal fungere som nøkkel for den enkeltes tilegnelse av ny kunnskap og dannelse av egen identitet. Motivasjon defineres her som innsats og utholdenhet, og et annet sted i meldingen presiseres det at "en god opplæring benytter varierte pedagogiske metoder for å motivere eleven til å lære"(St.meld. nr.30:55). Det kan virke som om motivasjon ut i fra dette utdraget anses som innsats og utholdenhet og at det er noe læreren kan få til gjennom varierte pedagogiske metoder. Et annet eksempel på hvordan utdanningsmyndighetene ser på motivasjon er

gjennom relasjonskompetanse i Stortingsmelding nr. 11, som omhandler lærerens rolle og utdanning. Her hevdes det at fokuset på lærerens kompetanseområder utenom det faglige og klasseromsdynamikkens er av betydning for å fremme motivasjon og læring hos elevene. Relasjonskompetanse betyr i denne sammenhengen, kompetanse i forhold til elevaktivering, elevmotivering og evne til å ta hensyn til ulike elevforutsetninger. Denne relasjonskompetansen blir trukket frem som en av de tre mest betydningsfulle hovedkompetansene en lærer bør inneha. Det framholdes i meldingen at det er viktig at lærerne har kunnskap om elevene, og at de er i stand til å bruke denne informasjonen for å sikre fremgang og læring hos elevene.

En annen viktig kvalitet som trekkes frem i meldingen, er sosial kompetanse. Det innebærer å kunne omgås sine elever på en god måte. Meldingen framholder videre at klasseroms kvaliteten er en forutsetning for læring. Kvaliteten hevdes å betinges av tre faktorer: emosjonell støtte, organisering av klasserommet og læringsstøtte. Dette utdraget er tenkt å inngå i det nye og utvidede pedagogikkfaget: pedagogikk og elevkunnskap. Det vises her til fokuset på de grunnleggende ferdighetene i L06 (omtalt ovenfor), og man vil med dette forøke og styrke den praksisrettede delen av grunnskolelærerutdanningen ytterligere.

I planene for ny grunnskolelærerutdanning er relasjonskompetanse trukket frem som et overordnet fokus i det nye faget ”Pedagogikk og elevkunnskap” (St.meld.nr.11). Denne utdanningen skal utdanne grunnskolelærere og retter seg slik ikke mot videregående opplæring. *”Faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærer og instruktører, bruk av varierte, tilpassa arbeidsmåtar og høve til aktiv medverknad, kan være med på å gi lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av egne talent og framtidsutsikter”* (Utdanningsdirektoratet, Prinsipper for opplæringa, 2006). Erkjennelsen om at motivasjon er viktig og at intensjonen om at lærerne skal bidra til å utvikle og vedlikeholde elevenes lærerlyst er tydelig. Men hvordan en lærer skal motivere er mer utydelig. Jeg kan lese ut av de enkelte ulike bidragene at ulike læringsaktiviteter er det som skal holde elevene motiverte.

Gjennom Læringsplakaten forpliktes alle lærere, både grunnskole og videregående, til å stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. De skal stimulere elevene til selv å utvikle læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Det kreves videre at lærerne stimulerer eleven i sin personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse. Pensumlistene til lærerutdanningen på Universitetet i Oslo er som tidligere nevnt

mangelfulle og lite oppdaterte. Det kan derfor se ut som lærerne ikke har innblikk i motivasjonens vesen.

Det å motivere, engasjere og bygge relasjoner i klasserommet er noe som bør prege hele utdanningsløpet. Jeg tror elever i videregående trenger å oppleve å bli sett og respektert i like stor grad som det småskoleelever gjør. Pomeroy (1999) foretok en studie av ungdom som valgte å slutte sin skolegang på ungdomstrinnet. Gjennom intervjuene der Pomeroy var interessert i deres skoleerfaring, var relasjonen til læreren det emnet som ble nevnt av nesten alle og det temaet som tok opp mest tid under intervjuene. Hun viser i sin artikkel til tidligere undersøkelser som fremhever at lærerens evne til å knytte relasjoner til elevene er viktigere enn deres måter å presentere undervisningsstoffet på. Av gode lærerkvaliteter trakk elevene fram lærere som evner å ta elevenes perspektiv, som kjenner dem, bryr seg om dem og lytter. Av negative erfaringer trakk elevene i undersøkelsen fram opplevelsen av ikke å bli sett som individer og mangel på respekt og anerkjennelse. Læreren utgjorde for mange en sentral rolle i deres skolehistorie. Pomeroy's studie er fra ungdomsskoletrinnet, og kan ikke uten videre overføres til forhold i norsk videregående skole. Men som nevnt ovenfor, hevder Markussen (2010) at bestemmelsen om å slutte i skolen vokser fram over lengre tid og ut fra negative skoleerfaringer. Det er heller ingen grunn til å tro at det som er viktig for elevers motivasjon og trivsel endrer seg vesentlig fra ungdomstrinnet til videregående.

2.5 Oppsummering

Lærerne i norsk videregående skole er generelt en godt utdannet gruppe. Det store flertallet har formell pedagogisk kompetanse. På universitetets utdanningsprogram, PPU og Lektorprogrammets emnesider synes vektleggingen av motivasjon tydelig, men dette kommer i liten grad til uttrykk i pensum. Motivasjonspensumet synes spinkelt og utdatert.

Det er et økende antall elever som ikke fullfører videregående skole og i 2004 var frafallet på 18 %. Frafallsproblematikken er kompleks og det finnes mange årsaker og løsninger. Det synes å være en felles oppfatning at mangler i elevenes kunnskapsnivå er en viktig årsak til frafallet. Av andre årsaker blir sosial bakgrunn, opplevelse av identifikasjon med skolen og regionale forskjeller trukket fram. Gjennom Regjeringenes satsing høsten 2010, 'Ny GIV', er det iverksatt en rekke konkrete tiltak som skal redusere frafallet. Det sentrale her er flere timer i grunnskolen, styrking av samarbeidet mellom skoleslagene og fokus på veiledning.

I st.meld.nr.30 som omhandler grunnskolen, omtales motivasjon sammen med basisferdighetene, og man ser en styrket vektlegging av relasjonskompetanse.

Intensjonsdokumentet St.meld.nr.30, omtaler motivasjon sammen med basisferdighetene. I St.meld.nr.11 knyttes motivasjon opp mot relasjonskompetanse, noe som kan sees som en gryende bevissthet om betydningen av dette fra skolemyndighetenes side. Gryende bevissthet fordi det så langt ikke er formulert noe tilsvarende for videregående skole.

Læringsplakaten som ligger til grunn for alle skoleslagene er tydelig på lærerens ansvar for stimulering av blant annet læringslyst, nysgjerrighet og personlige utvikling. Men vi har sett at lærerne i liten grad utrustes på dette feltet. Min observasjon er at det i videregående skole er et misforhold mellom intensjonene og den faktiske satsingen på en forståelse av motivasjon og relasjonskompetanse.

Vi har sett at relasjonen mellom lærer og elev er viktig i for elevens formulering av årsaker til å avbryte skolegangen (jf. Pomeroy, 1999). De to neste kapitlene er viet SDT og denne teoriens tilnærming blant annet til nettopp relasjoner i klasserommet.

3 Selvbestemmelsesteori

I dette kapittelet vil jeg presentere selvbestemmelsesteorien, som utgjør det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. I det følgende vil jeg gjøre rede for det første delspørsmålet ”Hva er de sentrale elementene i SDTs forståelse av motivasjon?” Jeg vil begynne med å presentere selvbestemmelsesteoriens utvikling og anvendelsesområder. Videre presenterer jeg teoriens perspektiv på mennesket og dets forhold til verden. Deretter gjør jeg rede for de tre miniteoriene jeg har valgt som teoretisk grunnlag for å forstå min empiriske undersøkelse. Miniteoriene jeg presenterer er: ’Basic needs theory,’ ’Organismic integration theory’ og ’Cognitive evaluation theory’.

3.1 Selvbestemmelsesteori (SDT)

SDT er en motivasjonsteori som legger samspillet mellom mennesker i omgivelsene til grunn for menneskelig utvikling. SDT ble utviklet av psykologene Edward L. Deci og Richard M. Ryan, på 1970-tallet, som fikk anerkjennelse for teorien på 1980-tallet (Deci, 1995). Siden har teorien vært i en rivende utvikling og anvendes i dag på en rekke ulike områder som arbeidsliv, parforhold, sport, helse, oppdragelse, utdanning, virtuelle miljøer og psykoterapi (Deci & Ryan, 2008). I følge Shunk, Pientrich og Meece (2008) er SDT den mest omfattende og empirisk utprøvde av motivasjonsteoriene i dag. Det er avholdt flere internasjonale SDT-konferanser, hvor den siste ble holdt ved Universitetet i Ghent, Belgia 2010. Der deltok 550 personer fra hele verden, og 128 konferansepapirer ble presentert.

“Self-determination theory begins by embracing the assumption that all individuals have natural, innate, and constructive tendencies to develop an even more elaborated and unified sense of self” (Ryan & Deci, 2002:5).

Selvbestemmelsesteorien baserer sitt menneskesyn på humanistisk tenkning (Deci, 1995). Mennesket ses som en aktiv organisme, viljebestemt og initierende i sin atferd. Vi mennesker vil utforske, utvikle og oppsøke utfordringer i våre omgivelser (Deci & Ryan, 2002). Ved å tøyne våre grenser og uttrykke talenter, realiserer vi vårt menneskelige potensial. Integreringen av erfaringer man gjør seg, danner grunnlaget for konstituering av følelse av et ”selv”. I SDT beskrives selvet som en følelse av helhet gjennom aktivitet og utvikling innenfra (Reeve, 2006). Når mennesket oppnår en følelse av ”selv”, kan det handle i overensstemmelse med

sitt indre. Dette innebærer at nye erfaringen integreres og blir en del av individet. Dette vil i følge SDT gi en opplevelse av oppfylt indre helhet og harmoni (Deci & Ryan, 2002). Selve kjernepunktet i teorien er at menneskes utvikling virkeliggjøres i den sosiale verden (Deci, 1995).

“Inherent in human nature is the proactive tendency to engage one’s physical and social surroundings and to assimilate ambient values and cultural practices” (Niemic & Ryan, 2009:133). Her deltar mennesket i utgangspunktet aktivt fordi vi alle streber etter å inngå i en større sammenheng, og å få utvikle oss selv gjennom impulser fra omverdenen. Slik blir erfaring og utvikling et resultat av dialektikken mellom den aktive organisme, altså enkeltmenneskene, og den sosiale konteksten (Deci, 1995). Menneskets indre liv, følelser og tankemønster er grunnleggende faktorer som vi funderer våre valg av retning på (Deci & Ryan, 1985). At samhandlingen med omverdenen er selvbestemt, forutsetter at den foregår i overensstemmelse med individets vilje og valg, men disse kriteriene er ikke tilstrekkelige for å fange opp innholdet i SDTs forståelse av begrepet. Mennesket vil ikke finne tilfredsstillende nok i automatisk å få sine personlige mål oppfylt, uten først å ha bestemt hvordan de skulle oppnå dem (Deci, 1995). Først når dette kriteriet er oppfylt, utnytter mennesket sin vilje. (Deci, 1980). Dette krever at mennesket anerkjenner sine styrker og svakheter, er på vakt mot ytre kontrollerende krefter, treffer valg, og avgjør hvordan man skal få sine behov tilfredsstillt. For å være selvbestemt må en derfor reflektere over hvordan man handler i verden.

Det er ingen automatikk i at vi utvikler oss. Når vi går ut og deltar i omgivelsene trenger vi støtte og næring fra konteksten for å kunne inngå i effektive samspill med omgivelsene (Deci & Ryan, 2002). Vi trenger å få dekket våre grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (se punkt 3.2). Krefter i våre omgivelser vil enten fremme eller hemme utviklingen av disse, og dermed påvirke vårt naturlige engasjement og psykologiske vekst (Ibid.). Uten støtten for våre grunnleggende psykologiske behov vil vi stagnere, pasifiseres og demotiveres (Deci, 1995). Mennesket har derfor et behov for å knytte relasjoner til andre mennesker, for å kunne inngå i et godt samspill med omverden (Deci & Ryan, 2000).

SDT består av fem miniteorier som er utviklet av Deci og Ryan for å gi svar på en rekke motivasjonsbaserte fenomener som oppsto i praktiske forskning. (Deci, 1995). Deci & Ryan

har vært opptatt av å generere teori for praksis, og de har begge en psykologisk praksis hvor de har anvendt sine teorier (Deci, 1995).

Jeg starter med en kort beskrivelse av de utvalgte miniteoriene: 'Basic needs theory', 'Organismic integration theory', 'Cognitive evaluation theory', før hver av dem utdypes videre.

'**Basic needs theory**' beskriver hvordan tilfredsstillelsen av menneskets grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet er viktig for å kunne fungere effektivt i verden (Deci & Ryan, 1985). Fokuset i '**Organismic integration theory**' er utviklingen av selvet gjennom en internaliseringsprosess hvor ytre interesser og verdier blir internalisert over stadig stigende grad av autonom regulering. Til slutt retter '**Cognitive evaluation theory**' fokuset mot de handlingene, aktivitetene og sosiale betingelsene som er med på å regulere våre handlinger, og hvordan de påvirker vår motivasjon (Deci & Ryan, 2002).

Samlet sett vil disse tre teoriene gi perspektiver på samspillet mellom personer og miljøet som hjelper oss å forklare hvordan sosial påvirkning kan fremme eller hemme menneskets kapasitet for selvbestemmelse (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2009).

3.2 1. De grunnleggende psykologiske behov ('Basic needs Theory')

'Basic needs Theory' bidrar til å identifisere hva i menneskets omgivelser som hemmer eller fremmer deres utvikling og velvære (Deci & Ryan, 2000). De tre psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet spesifiserer de indre psykologiske ressursene som er essensielle for menneskets mulighet for vekst (Deci & Ryan, 2002). Støtten av behovene må komme fra individets omgivelser. De grunnleggende behovene ansees å være universelle, og for at individets motivasjon skal øke, må alle tre behovene tilfredstilles (Deci & Ryan, 2002). Man skal i følge SDT kunne forvente god utvikling og velvære i en kontekst som identifiserer og støtter individets behov, og stagnasjon og ubehag for individet i 'behovshemmende' omgivelser. Deci og Ryan (2000) sammenlikner menneskes behov for tilfredsstillelse med en plantes behov for vann. Hvis planten får vann og næring vil den blomstre, men uten vann vil den visne. Betydningen av støtten til autonomi, kompetanse og tilhørighet er avgjørende for å

legge til rette for menneskets indre motivasjon, internalisering av ytre verdier og interesser, og den livslange psykologiske veksten (Deci & Ryan, 2000).

3.2.1 Kompetanse

Kompetanse refererer til følelsen av å mestre samspill i sine omgivelser (Deci & Ryan, 2002). Dette oppleves gjennom å få mulighet til å uttrykke og gjøre bruk av sine iboende ressurser (Deci & Ryan, 2002). Kompetanse forstås i SDT ikke som en evne eller ferdighet, men en opplevd følelse av mestring og 'selvtillit' (Deci & Ryan, 2002). Vi mennesker har behov for å erfare at vi lykkes med ting vi deltar i. Behovet for kompetanse vil lede mennesket til å søke optimale utfordringer ut fra sin kapasitet (indre ressurser) og aktivt gå ut for å opprettholde, utvikle og utvide denne kapasiteten (Deci & Ryan, 2002). En elev vil derfor ønske å uttrykke sin kapasitet gjennom optimale utfordringer, noe læreren kan i møtekomme ved å legge til rette for å tilpasse aktiviteter og oppgaver ut fra elevenes kapasitet (Reeve, 2006).

3.2.2 Autonomi

Behovet for autonomi refererer til menneskets følelse av å være kilden til egne handlinger (Deci & Ryan, 2002). Autonome handlinger kjennetegnes av at de utføres av fri vilje og med en opplevelse av valg (Deci & Ryan, 2002). Mennesket handler da autonomt ut fra sine interesser og integrerte verdier. Å være autonom er det motsatte av å føle seg kontrollert av krefter utenfor seg selv (Deci & Ryan, 2002). Det å erfare autonomi gjør eleven i stand til treffe egne avgjørelser, og etter eget ønske engasjere seg i skoleaktiviteter (Niemic & Ryan, 2009).

3.2.3 Tilhørighet

Tilhørighet refererer til følelsen av å være knyttet til andre mennesker og til de omgivelsene man befinner seg i (Deci & Ryan, 2002). Dette behovet forutsetter en vekselvirkning mellom at man selv bryr seg om andre, og at andre igjen bryr seg om deg (Deci & Ryan, 2002).

Tilfredsstillelsen av dette behovet vil muliggjøre internalisering. Mennesket vil ønske å internalisere, det vil si, ta til seg verdier og perspektiver fra andre som de føler seg knyttet til eller ønsker å knytte seg til (Deci & Ryan, 2000). I klasserommet er følelsen av tilhørighet nært knyttet til at elevene opplever at læreren respekterer, liker og verdsetter dem. Ryan og Deci (2002) viser til en studie gjort av Anderson, Mangoogian og Reznic fra 1976 som fant at

barn viste lav motivasjon når de befant seg i en interessant aktivitet, i nærheten av en voksen som ignorerte deres forsøk på samhandling.

Som tidligere nevnt er det i følge SDT nødvendig å oppnå tilfredsstillende av alle de grunnleggende behovene for å fungere bedre og oppnå vekst. Dette bekreftes gjennom en studie utført av Reeve og Jang blant elever i Sør-Korea, hvor de fant en sammenheng mellom tilfredsstillende av autonomi, kompetanse og tilhørighet og utbytte av læringserfaringer og akademiske prestasjoner (Niemic & Ryan, 2009).

Elevene er i vesentlig grad prisgitt lærerens innsats i å legge til rette for deres trivsel og utvikling. Læreren må kunne se elevens behov og være villig til å realisere muligheter for læring og utvikling i klasserommet (Reeve, 2006).

3.3 'Organismic Integration Theory'

Sosiale krav og våre ulike roller vil etter hvert som vi kommer i tenårene og videre i voksenlivet, utgjøre en økende påvirkning på vår indre motivasjon. Dette betyr at vi stadig må forholde oss til og utføre handlinger som ikke er indre motiverte (Deci & Ryan, 2002).

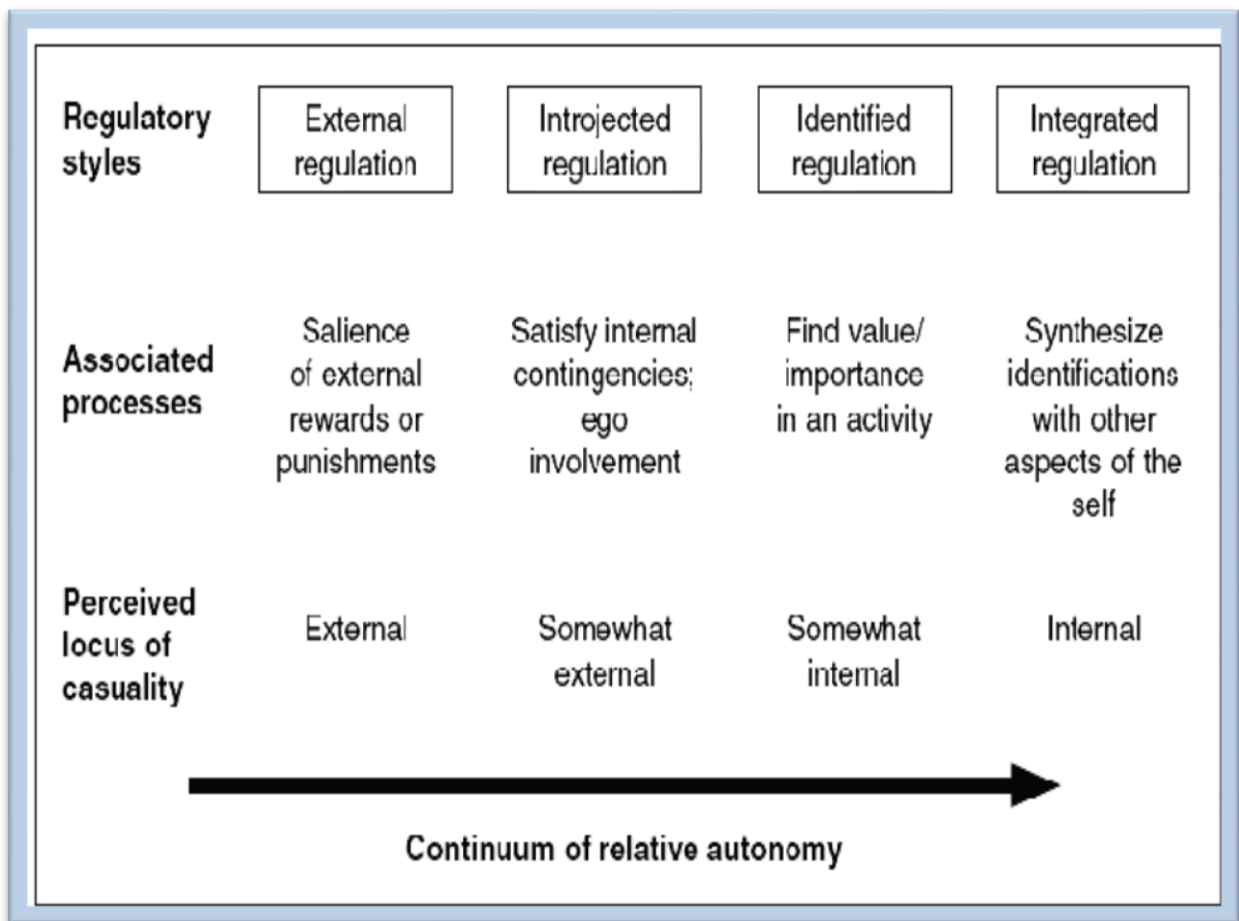
Ytre motivasjon er beskrevet som en handling utført med et ønske om å oppnå noe mer enn kun å fullføre oppgaven. Utsikter til å oppnå belønninger i form av for eksempel penger, godkjenning fra en fornøyd lærer eller å unngå straff, kan motivere (Deci & Ryan, 2008).

Men da er det ytre forhold som driver aktiviteten framover i motsetning til at aktiviteten drives fram av indre forhold. Ytre motiverte handlinger blir instrumentelle fordi de styres av ytre mål (Deci & Ryan, 2002). SDT ser mer nyansert på det å være ytre motivert. I stedet for å konkludere med at all ytre motivasjon er ikke-autonom, hevder teorien at ytre motivasjon kan variere i graden av autonomi (Deci & Ryan, 2000). Et eksempel på dette er en mastergradsstudent som arbeider hardt med oppgaven kun med tanke på å blidgjøre veilederen, og en annen mastergradsstudent som jobber hardt med oppgaven fordi det kan skaffe studenten jobben som forskningsassistent. Begge studentene er ytre motivert, i det de motiveres av instrumentelle betingelser. Men graden av autonomi er vesensforskjellig. Den første opplever lav autonomi fordi han er styrt av ytre krefter - veilederen. Den andre studenten arbeider derimot ut fra en egen målsetning om å bli forskningsassistent.

Utfordringen i skoleverket er derfor hvordan man kan motivere elever og studenter for aktiviteter som ikke i seg selv er interessante og gøyale (Jang, 2008). SDTs svar på denne

utfordringen er at læreren kan støtte elevenes internaliseringsprosess mot en høyest mulig grad av autonomi (Deci & Ryan, 2002).

Denne prosessen beskriver hvordan man internaliserer en ytre verdi eller interesse. Man ser for seg en prosess fra ytre regulering til en tilnærmet form for indre motivasjon. Med økning i graden av opplevd autonomi følger økende grad av engasjement og autonom motivasjon (Deci & Ryan, 2000).



Figur1: Internaliseringprosessen (Deci & Ryan, 2002)

Forklaring av de 4 ulike stadiene i internaliseringsprosessen:

1. Ekstern regulering er den minst autonome formen. Her vil menneskets atferd kun være styrt av ytre faktorer og begrenset til å handle om å oppnå fordeler eller unngå ulemper

(Deci & Ryan, 2002). Her vekkes og opprettholdes motivasjonen av tilstedeværelsen av ytre betingelser. En elev løser matteoppgaven fordi han frykter negative reaksjoner fra læreren dersom han ikke gjør den, og ha ingen opplevelse av eierskap til det å regne.

2. 'Introjected' regulering innebærer at handlinger er motivert ut fra en opplevelse av indre tvang i mennesket, som er knyttet til selvfølelsen. De handlingene menneske da foretar seg springer ut av et behov for å unngå skam, angst eller skyld. Det kan også handles for å oppnå forsterkende følelser, som for eksempel stolthet. I denne reguleringsformen er det selvfølelsen som styrer hva individet gjør. Den er mer autonom enn ekstern regulering fordi atferden iverksettes av individet selv, men den er likevel ikke autonom. Dette fordi det er et indre press som styrer individet, som gjør at handlingen ikke er selvvalgt (Deci & Ryan, 2002). Et eksempel på dette kan være en elev som har 'fått' rollen som en av klassens 'flinke gutter', og opplever et press for å oppfylle de kravene han føler denne rollen krever. Han arbeider derfor hardt for å prestere godt og oppfører seg fint, for å leve opp til å være en 'fink gutt'. Selv om han regulerer seg selv, oppleves ikke hans streben som fullt ut selvvalgt og fri (Deci & Ryan, 2002).

3. Identifikasjon er en autonomt regulerende form for motivasjon. Her reguleres den ytre motivasjonen gjennom identifikasjon. Når et menneske identifiserer seg med ytre interesser eller verdier gjøres det en bevisst validering av dette opp mot egne verdier og målsettinger, og internalisere interessen fordi den oppleves som personlig viktig (Deci & Ryan, 2008). Et eksempel på denne formen for regulering kan være en elev som bestemmer seg for å lese en bok fordi det vil gi han følelsen av å være en god elev. Eleven har her bestemt seg for å handle, fordi han synes at det å være en god elev er viktig. Eleven vil føle at han har valgfrihet, og at han til en viss grad handler i tråd med sine verdier og mål. Det å være en god elev er viktig for han, men å lese en bok er ikke nødvendigvis interessant, noe til at han vil ønske å lese for lesingen skyld.

4. Integreert regulering er den mest autonome formen for ytre motivasjon. Her er den ytre reguleringen tatt opp i og blitt en del av individet (Deci & Ryan, 2000). Handlinger som utføres med denne graden av autonomi, er derfor nokså lik indre motiverte handlinger. De integrerte handlingene er likevel ytre motivert fordi de utføres på grunn av sin

instrumentelle verdi, og ikke springer ut av spontan naturlig interesse. (Deci & Ryan, 2002).

Gjennom internaliseringsprosessen får elevene mulighet til selv å regulere tro, holdninger og atferd til egne personlig verdier (Deci og Ryan, 2002). I følge SDT er internaliseringsprosessen viktig for menneskelig utvikling, og internaliseringer av sosiale krav og normer er noe vi gjør gjennom hele livet (Jang, 2008). For at et menneske fullt ut skal internalisere en ytre verdi eller interesse, må vedkommende forstå dens relevans og se verdien av den for ens eget liv (Deci & Ryan, 2000). Det er i miljøer som støtter behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, at de ytre verdiene og interessene blir internalisert og integrert i mennesket.

3.4 'Cognitive evaluation theory'

I 'Cognitive evaluation theory' beskrives det hvordan det sosiale miljøet bidrar til å påvirke indre motivasjon. Indre motivasjon er en naturlig aktivitet innenfra (Deci & Ryan, 2002). Mennesker som er indre motiverte kjennetegnes ved at de handler ut fra egeninteresse og treffer valg i samsvar med egne verdier og overbevisning. Denne formen for motivasjon kommer fra personene selv, noe som fører til at handlingene oppfattes som belønning i seg selv (Deci & Ryan, 1985). I følge SDT er dette den sterkeste formen for motivasjon. Her spiller menneskets naturlige nysgjerrighet og læringslyst hovedrollen, med fravær av ytre belønning (Deci og Ryan, 2008).

Teorien hevder at mellommenneskelige forhold og struktur har innvirkning på menneskets indre motivasjon. Disse forholdene kan være belønninger, tilbakemeldinger og kommunikasjon (Deci & Ryan, 2002). Blir disse ytre insentivene innført med omtanke for individets behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet kan det forsterke og bidra til opplevelsen av støtte til vår læringslyst og engasjement, men innføres disse med bruk av press vil det svekke vårt indre driv (Niemic & Ryan, 2009). Dette underbygges i en av flere studier hvor SDT-forskere har sett på konsekvensene av å gi mennesker som i utgangspunktet er indre motivert for en aktivitet, en ytre belønning som for eksempel penger. Den ytre formen for belønning viste seg å svekke individenes indre motivasjon så lenge de var i aktiviteten

(Deci & Ryan, 2002). Dette var også tilfellet for innføring av tidsfrister, trusler, evalueringer og direktiver. I følge Deci og Ryan (2002) er det to kognitive prosesser disse ytre faktorene påvirker. For det første endres opplevelsen kontroll over og følelsen av eierskap til egne handlinger. For det andre påvirkes følelsen av kompetanse, som knyttet til det å oppleve mestring i de aktivitetene man deltar i. Reduksjon i opplevelsen av disse faktorene svekker graden av autonomi.

En økt følelse av kompetanse kan forsterke og bidra til indre motivasjon. Men hvis en føler en svekket opplevelse av kompetanse, vil den indre motivasjonen reduseres. I følge denne teorien vil positiv tilbakemelding bidra til å forsterke den indre motivasjonen, men bare hvis den er autonom og individet har respekt for aktiviteten i seg selv (Deci og Ryan, 2002).

En kan se for seg et eksempel hvor en elev sitter og løser en oppgave i naturfag, sitt "yndlingsfag", er i godt driv og mestrer oppgaven godt. Hva vil skje med elevens indre motivasjon hvis læreren plutselig vil premiere den som løser oppgaven "best"? I følge mange studier på området vil alle materielle belønninger redusere den indre motivasjonen så lenge aktiviteten varer. Deci & Ryan (2002) viser til en studie utført av Deci (1971) som fant at læreren kunne styrket den indre motivasjonen ved å gi eleven positiv tilbakemelding. Det er altså avgjørende for elevenes læringslyst og utbytte hvordan læreren benytter seg av motivasjonsinsentiver, og læreren må reflekterer over og bruke disse med omhu.

3.5 Oppsummering

Fokuset i selvbestemmelsesteorien er dialektikken mellom det aktive, vekstoriente mennesket og den sosiale konteksten. SDT beskriver hvordan de grunnleggende behovene i møte med de sosiale omgivelsene enten kan bli fremmet eller hemmet (Deci, 1995). Dette påvirker igjen hva slags motivasjon mennesket utvikler. Hvis krefter i miljøet fremmer dine iboende ressurser gjennom å tilfredsstillte grunnbehovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil du kunne utvikle en autonom motivasjon. En elev utvikler autonomi gjennom å oppleve at han eller hun har en stemme og et valg i klasseromsaktivitetene. Kompetanse kan elever få gjennom å mestre utfordringer ved at læreren tilpasser oppgaver og aktiviteter. Ved å oppleve tilhørighet kan elevene få tillit til omgivelsene på en slik måte at de trives og vil ønske å delta ('Basic needs theory'). Ved hjelp av å få støttet følelsen av autonomi,

kompetanse og tilhørighet kan eleven uttrykke og engasjere seg i klasserommet. Det vil vekke deres interesse for å lære seg, internalisere ytre verdier og interesser ('Organismic integration theory'). Det er også viktig å ta høyde for hvordan ytre insentiver som tilbakemeldinger og belønninger virker inn på elevenes indre motivasjon. Hvis læreren introduserer insentivene på en autonomistøttende måte gjennom å støtte elevenes behov, vil dette bidra til å fremme motivasjonene, men vil forringe motivasjonen hvis den blir introdusert på en kontrollerende måte ('Cognitive evaluation theory'). Befinner man seg derimot i et miljø hvor en ikke opplever støtt for sin utvikling, men isteden hindres og presses til å gjøre ting man ikke selv ser meningen i, vil man kunne utvikle en kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2008).

Gjennom innsikt i hvordan de psykologiske behov virker inn på mennesket kan vi oppnå forståelse for hvordan ulike sosiale krefter og mellommenneskelige forhold påvirker autonom versus kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2008). En kan se for seg at en lærer kan bruke innsikten til å vurdere om han skal gi elevene valgmuligheter, tilpassede utfordringer og på hvilken måte han eller hun skal introdusere ytre insentiver.

4 SDT i skolen

En elevs klasseromsmotivasjon reflekteres av både mellommenneskelige og indre prosesser (Reeve & Jang, 2006). Motivasjonen er et indre forhold i den forstand at elevene har indre personlige interesser, verdier og mål som påvirker deres motivasjon og prestasjon. Motivasjoner er mellommenneskelig på den måten at kvaliteten av elevenes iboende motivasjon i vesentlig grad avhenger av kvaliteten på relasjonen læreren legger opp til (Reeve, 2006).

Det er en stor utfordring for lærere å motivere og engasjere elever til å delta i læreberikende klasseromsaktiviteter. I hvilken grad lærere oppnår dette, reflekterer hans eller hennes motivasjonsstil (Reeve, 2011). Jeg vil i det følgende ha fokuset på læreren og se på hva læreren sier og gjør i klasserommet betyr for elevens akademiske og personlige utvikling. Jeg vil besvare hvordan SDTs miniteorier 'Basic Needs theory', 'Organismic integration theory' og 'Cognitive evaluation theory' virker inn i klasserommet, gjennom Reeves (2006) dialektiske modell, hvor han har 'oversatt' miniteoriene til klasseromskonteksten.

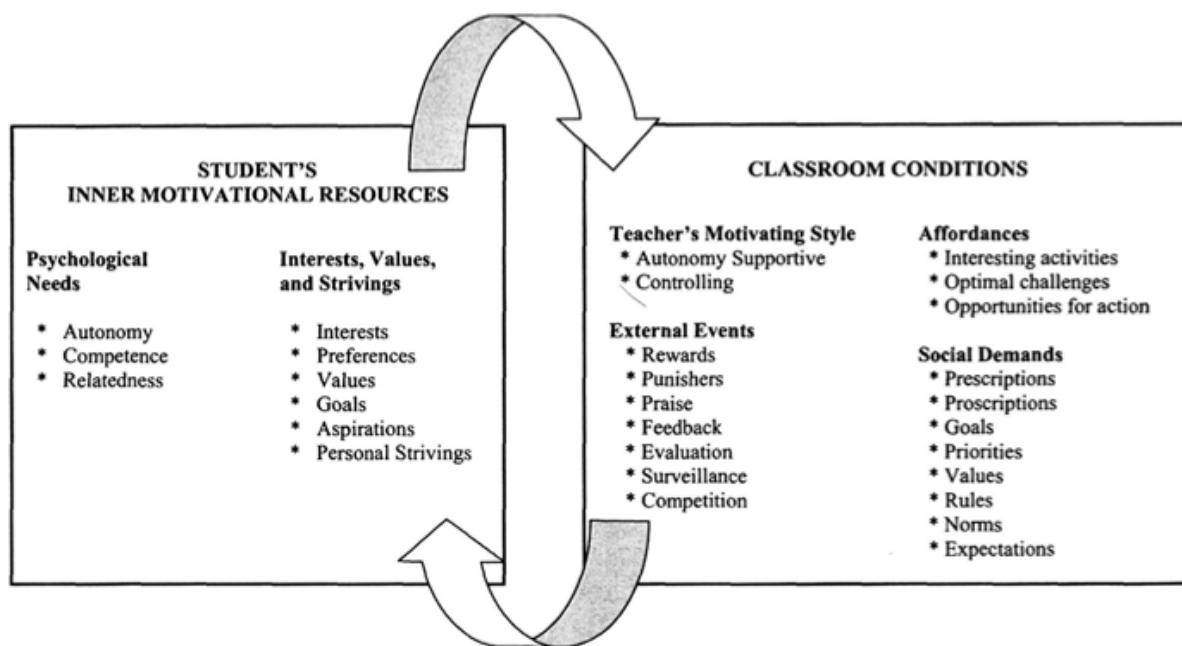
Gjennom Reeves (2006) dialektiske modell identifiseres elevenes indre ressurser og en ser hvordan disse kan fremmes eller hemmes i klasserommet. Videre tar jeg opp konsekvensene av at eleven får støttet sine grunnleggende behov til indre motivasjon og internalisering av nye verdier og interesser. Deretter presenteres autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil, gjennom eksempler på hva lærere sier og gjør i klasserommet som gir autonomistøtte eller kontroll. Jeg søker videre i litteraturen for å besvare følgende spørsmål: Hvorfor er lærere kontrollerende? Og finnes det mulighet for endring? Avslutningsvis vil jeg foreta en foreløpig oppsummering av SDT kapitlene og klargjøre spørsmål for empirisk forskning.

4.1 Reeves dialektiske modell for motivasjon i klasserommet

”Når SDT blir brukt i skolen har den til hensikt å styrke elevenes interesse for å lære, få elevene til å se verdien i undervisningen og en bevissthet og tro på egen kapasitet” (Hardre & Reeve, 2003: 347).

Ifølge SDT har alle elever indre motivasjonelle ressurser som kan realiseres og utvikles. Ressursene anses å være av universell karakter og gir derfor alle elever, uansett utgangspunkt, bakgrunn eller evner mulighet til å ta del i læringsaktiviteter og slik utvikle sin egen kapasitet (Reeve & Halusic, 2009). Noen av disse ressursene, som behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet, er iboende (se punkt 3.2). Andre ressurser fra omgivelsene må internaliseres og kan inkludere interesser, preferanser og verdier (jf. punkt 3.3) Sammen utgjør disse et motivasjonelt fundament for den enkelte elevs optimale virke, akademiske engasjement, konstruktive sosiale utvikling og personlig velvære (Reeve, 2002).

Som tidligere omtalt legger SDT stor vekt på individet og omgivelsenes gjensidige påvirkning. Elevenes ressurser aktiveres og utvikles i klasserommet, mens klasserommet igjen kan fremme eller hemme utviklingen av elevenes motivasjonelle ressurser. Kvaliteten av elevenes engasjement og motivasjon i klasserommet vil reflektere hvordan klasserommiljøet er i stand til å tilfredsstille elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. I Reeves modell (figur 2) identifiseres de ulike faktorene som må være tilstede for at elevene skal fungere godt i skolen. Den forklarer og beskriver videre samspillet eller interaksjonen, mellom elevene og læreren i klasserommet. Hvis dette samspillet skal skape engasjerte og motiverte elever, er det en forutsetning at omgivelsene gir næring til, og støtter elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet slik at de kan realisere og utvide sitt potensiale gjennom aktivitetene (Reeve, 2009).



Figur 2. Reeves dialektiske modell (2006)

Den øverste pilen viser hvordan de indre ressursene motiverer eleven til å uttrykke sin kapasitet gjennom å engasjere seg i klasseromsaktivitetene. Det er et uttrykk for elevenes ønske om å inngå i gode i klasseromssamspill.

Den nederste pilen viser til hvordan miljøet noen ganger beriker elevens indre ressurser og skaper et godt samspill, men andre ganger forstyrrer og hemmer disse indre ressursene og leder til et dårlig samspill. Det siste fører til at elevene ikke får like gode utviklingsvilkår som når samspillet mellom elev og klasseromsmiljø fungerer godt (Reeve, 2006).

I den venstre kolonnen beskrives elevenes indre ressurser. Elevene har et grunnleggende behov for å utvikle sin autonomi, kompetanse og tilhørighet for å kunne engasjere seg i klasseromsaktivitetene. I kolonnen til høyre framstilles faktorer i klasseromsmiljøet som kan være autonomistøttende, altså fremme elevenes indre ressurser, eller kontrollerende faktorer, som hemmer de samme ressursene. Det er her avgjørende hva læreren sier og gjør for å møte elevenes behov. Er samspillet godt, vil klasserommet med læreren som katalysator, fremme nye internaliserte former for ytre motivasjon som blir akseptert hos eleven, fordi han eller hun ser det som verdifullt (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2009). Dette står i sterk kontrast til utfallet Reeve (2009) ser for seg hvis kontrollerende krefter overkjører elevenes naturlige deltagelse. Dette kan føre til skjevhet i den dynamiske interaksjonen. Resultatet av dette kan i verste fall være at elevene melder seg ut av læringsaktivitetene, mister interessen og blir uinteressert i å

lære (Niemic & Ryan, 2009). Sentralt i SDT er, som det framgår over, forståelsen av lærerens rolle i det utviklende eller hemmende samspillet i klasserommet. Lærerens innstilling til og bevissthet på elevenes behov, og refleksjon rundt sin egen rolle og adferd har stor betydning for elevene. Rollen som formidler av fag og rollen som medmenneske er knyttet nært sammen. Læreren må ha selvinnsikt å vilje til å se og lære av sine elever, og på grunnlag av dette tilrettelegge og strukturere læringssituasjoner.

4.2 Konsekvensene av samspill i klasserommet

Jeg vil i det følgende holde fram med å beskrive de sentrale faktorene i Reeves dialektiske modell (2006). Først vil jeg beskrive konsekvensene av å støtte elevenes indre motivasjon og internalisering. Her vil viktigheten av teorien om grunnleggende behov og 'kognitiv evaluering' være sentrale. Videre vil jeg se på konsekvensene av lærerens valg av motiasjonsstil for elevenes motivasjon. Det er utfordrende å beskrive elementene i Reeves (2006) modell hver for seg og det må nødvendigvis bli noen gjentakelser.

4.2.1 Støtte av elevenes indre motivasjon

Grunnene til å støtte indre motivasjon i klasserommet bygger på SDTs forestilling om at læring kan være interessant og gøy (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2009). Videre ser SDT indre motivasjon som en naturlig prosess som blomstrer når klasseromsmiljøet dekker elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Prosessen gir elevene mulighet til å generere sine egne intensjoner som for eksempel: "Jeg vil lese denne boken fordi jeg vil lære mer om Romerriket". En elev som er indre motivert vil leke, utforske og delta i aktiviteter fordi han eller hun finner glede, utfordring og spenning i å gjøre det. Dette er i følge SDT en viktig erkjennelse for å forstå hvordan elever lærer og utvikler seg (Niemic & Reeve, 2009).

Gjennom SDT forskning har en funnet at i klasseromsmiljøer som støtter elevenes psykologiske behov, er det en større sannsynlighet for å finne elever som er indre motivert og mer villige til å engasjere seg i undervisningen. Med en høyere grad av frivillighet utviser elever bedre resultater og verdsetter i større grad det skolen tilbyr dem (Niemic & Ryan, 2009).

Det å støtte elevenes indre motivasjon betyr ikke å unngå lærerinitierte aktiviteter. Forskning SDT har gjort gjennom 'Cognitive evaluation theory, ' har vist at bruk av valgmuligheter, optimale utfordringer og kompetansefremmende tilbakemeldinger, opprettholder elevenes opplevelse av autonomi, støtter elevens kompetanse og bidrar til å støtte elevenes indre motivasjon (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2009). Det har også vist seg at å gi belønninger og å sette grenser har virket positivt på den indre motivasjonen, hvis det gjennomføres i en autonomistøttende kontekst. Introdusert i kontrollerende omgivelser vil disse virkemidlene medvirke til fravær av autonomiopplevelse for eleven, fordi læreren ut fra sin agenda vil bruke dem som verktøy for å tvinge eleven til å gjøre som han mener er best (Reeve, 2009).

Det å gi støtte til elevens autonomi vil skape elever som er mer villige til å investere tid og energi i skolearbeidet. Når elever lærer av glede og interesse, får de erfare det å være en aktør i klasserommet gjennom opplevelsen av eierskap til egne handlinger. Den motsatte erfaringen gir en følelse av å være brikke og man er styrt av krefter i omgivelsene (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2009). Indre motiverte elever lærer hva det betyr å delta i omgivelsene, mestre og å finne glede i utfordringer. Elevenes kompetanse vil kunne styrkes hvis de opplever at de mestrer utfordringer i skoleaktivitetene (Niemic & Ryan, 2009). Den autonomistøttende læreren vil også bidra til elevens behov for tilhørighet ved å ta ansvar for at elevene føler seg trygge og trives i klasserommet (Reeve, Bolt & Cai, 1999).

Et annet bidrag til å støtte elevenes indre motivasjon, vil være å berike læringsmulighetene ved å gjøre læringsaktivitetene mer interessante og relevante for elevenes egne målsettinger. Indre motiverte elever når sine målsettinger fordi de lærer å oppsøke, mestre og finne glede i optimale utfordringer. De lærer hva det betyr å handle i nær relasjon til og i harmoni med sine interesser og egne verdier (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2009).

4.2.2 Støtte elevenes internalisering av nye verdier og interesser

Det å støtte elevenes indre motivasjon er viktig, men man vil som elev møter på regler, idealer, verdier, mål, aktiviteter og krav som man ikke umiddelbart vil interessere seg for. Dette kan for eksempel være å skulle lære alle de menneskelige kroppsdeler, eller det å møte i tide til timen. I følge Jang (2008) vil dette møtet med uinteressante aktiviteter øke, jo lengre opp i utdanningssystemet eleven kommer. Dette fordi arbeidsmengden blir større og vanskeligere, karakterene blir viktigere og undervisningen blir mindre personlig. I

videregående får i liten grad elevene skrive oppgaver om håndballaget eller favorittdyr sitt slik de kunne gjøre i barneskolen.

Det er et faktum, i følge Jang (2008), at elevenes akademiske motivasjon reduseres fordi den indre motivasjonen i mindre grad er tilstede. Han viser til flere studier hvor elever rapporterer at aktivitetene i skolen mangler verdi og at de ikke nødvendigvis ser noen relevans i forhold til egne interesser eller mål. Elevene opplever aktivitetene som uinteressante, for komplekse og mer tidkrevende enn nødvendig. Dette svekker elevenes motivasjon og skaper en konflikt mellom elevens perspektiv og lærerens perspektiv. Her har læreren utfordringen med å løse hvordan han eller hun kan omforme den fra sitt perspektiv viktige aktiviteten, til også å bli viktig for elevene. Dette handler i vesentlig grad om å tydeliggjøre hva verdi og relevans den uinteressante aktiviteten kan ha for elevene. Hvis en ikke tar dette inn over seg vil læreren kunne forvente liten innsats, dårlig konsentrasjon, likegyldighet fra elevene.

I og med at det her ikke holder å støtte elevenes indre driv, må læreren finne ytre måter å få elevene motivert på (Niemic & Ryan, 2009). Læreren må i dette tilfellet støtte elevenes internaliseringsprosess. I 'Organismic integration theory' (punkt 3.3) ble det identifisert fire ulike typer av ytre motivasjon som varierer i graden av opplevd autonomi. Den autonomistøttende læreren vil forsøke å få elevene så autonomt motivert som mulig og vil derfor avstå fra press og tvang og heller støtte elevenes internaliseringsprosess (se punkt 3.3).

For å få elevene interessert i å internalisere eller omdanne skolens verdier og aktiviteter til sine egne (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2009), er det viktig at læreren støtter elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dette vil i følge Reeves (2006) modell være viktig for å få et godt samspill. Hvor godt eleven internaliserer den nye kunnskapen, graden av autonomi, avhenger av hvor godt læreren klarer å imøtekomme elevenes behov.

Elevenes autonomi kan støttes ved å gi eleven en opplevelse av å bli hørt og å ha valgmuligheter i forhold til klasseromsaktiviteter. Det er viktig at læreren tar ansvar for å gi gode forklaringer på hvorfor menneskets anatomi, skolereglementet eller abstrakte begreper kan være nyttige for eleven (Jang, Ryan, Reeve & Kim, 2009).

Behovet for kompetanse kan styrkes ved at lærere gir elever optimale utfordringer samt ved å utruste elevene med gode læringsstrategier og gi dem konstruktive tilbakemeldinger, slik at

elevene får tøyet og utvidet sin akademiske kompetanse (Reeve & Jang, 2006). Når læreren for eksempel gir tilbake på en prøve, kan han eller hun i tillegg til karakteren gi eleven tilbakemelding på hva som var bra og hva eleven bør jobbe mer med. Slik får eleven noe konstruktivt å arbeide videre med å forbedre.

I tillegg til å støtte elevenes autonomi og kompetanse, vil behovet for tilhørighet også være viktig for å realisere elevenes internaliseringsprosess (Niemic & Ryan, 2009).

Internaliseringen skjer når eleven ser verdien i atferden eller aktiviteten ved at de identifiserer seg med den og aksepterer den som sin egen. Den høyeste formen for internalisering av eksterne forhold, oppstår når alle internaliseringene tas fullt og helt opp i 'selvet' (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2009). I følge SDT vil elever være villige til å akseptere og internalisere atferd og verdier fra lærere som de føler seg knyttet til. Dette vil være utslagsgivende hvis eleven opplever at læreren liker og respekterer en. Hvis ikke eleven erfarer tilhørighet vil eleven ikke ønske eller ha mulighet til å internalisere det læreren ønsker, og kun svare på ytre kontroll og insentiver (Niemic & Ryan, 2009).

I følge SDT vil den høyeste formen for internalisering føre til vekst av selvets kompleksitet ved å utvikle nye interesser og kulturelle normer som sine egne (Deci & Ryan, 2008). En elev vil kunne komme til å anerkjenne for eksempel en viktig skoleregulering som å møte opp i tide til timene (Reeve, 2006). Når det i SDT pekes på viktigheten av å møte elevenes grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil dette føre til at elevene vil bli mer åpne for å internalisere sin motivasjon og bli mer autonomt engasjerte i skolearbeidet (Niemic & Ryan, 2009).

Niemic og Ryan (2009) viser til ulike studier i grunnskolen som har funnet at det er sammenheng mellom positive psykologiske og akademiske utfall, og autonomt motivert læring. Elever i videregående skole rapporterte i en studie at de ved å erfare en høy grad av autonom selvregulering opplevde en større grad av velvære (livstilfredsstillelse) og lavere grad av negative tilstander, som blant annet depresjon. En annen studie viste at universitetsstudenter som rapporterte en høy grad av autonomi for å lære kjemi, erfarte sterkere følelse av kompetanse, samt interesse for og glede av faget. Niemic & Ryan (2009) hevder at disse funnene viser at internalisering av lærestoffet er viktig for psykisk velvære og akademisk fremgang til elever på alle nivåer. Dette fordi internaliseringen styrker innsatsen og opprettholder vilje for aktiviteter som i utgangspunktet ikke skapte interesse (Niemic & Ryan, 2009).

Når grunnleggende behov blir møtt slik det beskrives i Reeves (2006) dialektiske modell (se figur 2), vil det utvikles gode relasjoner mellom læreren og elevene. Elevene vil som en konsekvens av dette bli interessert i å ta inn verdier og interesser fra læreren, fordi en opplever at man kan utfolde seg i trygge omgivelser, at dette miljøet gir en næring, lytter til en og tar ansvar for den retningen eleven beveger seg mot. I det følgende vil jeg redegjøre for lærerens viktige rolle i klasserommiljøet gjennom å presentere autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil. Samt utdype viktigheten av at autonomistøtten følges av en høy grad av struktur.

4.3 Autonomistøtte versus kontrollerende motivasjonsstil

Jeg vil i det følgende beskrive først den autonomistøttende motivasjonsstilen, samt redegjøre for viktigheten av struktur for å realisere autonomistøtte i klasserommet. Deretter beskriver jeg den kontrollerende motivasjonsstilen, før jeg viser til noe forskning på området og videre se på årsaker til at lærere er kontrollerende og om det finnes mulighet for endring.

Elevenes deltagelse og engasjement i klasseromsaktiviteter synes i stor grad å avhenge av kvaliteten på støtten som finnes i miljøet. Læreren er en viktig faktor for denne støtten (Reeve, 2006). Kontrollerende og autonomistøttende motivasjonsstil beskrives som to ytterpunkter på et bi – polart kontinuum og skal illustrere atmosfæren i klasserommet, der lærerens rolle er så viktig for å initiere og regulere elevenes motivasjon, engasjement og prestasjoner (Reeve, 2010). Læreres motivasjonsstil kan variere fra å være høyt kontrollerende over hva elever tenker, føler og gjør i undervisningen, via en som er relativt nøytral, til en som er høyt autonomistøttende. I følge Reeve (2009) er dette viktig begreper fordi det viser seg at elever av autonomistøttende lærere generelt sett fungerer bedre på skolen ved at de har vist seg å ha større psykologisk velvære, bedre kognitive strategier, sterkere utholdenhet og bedre karakterer (Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2009) enn elever av lærere med en kontrollerende stil. Elever med kontrollerende lærere utvikler dårlige læringsstrategier, overfladisk kognitiv prosessering, svak beslutningsdyktighet, presterer dårligere og mange faller fra (ibid.).

Jeg vil i det følgende se nærmere på hva som karakteriserer de to ulike stilene og hvordan de påvirker samspillet i klasserommet

4.4 Autonomistøttende motivasjonsstil

Målet med en autonomistøttende motivasjonsstil er å identifisere, gi næring til og støtte de indre ressursene som elevene naturlig er i besittelse av (Reeve, 2009). Det å støtte autonomi, kompetanse og tilhørighet begynner med en dypt forankret vilje og kapasitet i læreren til å ta, og å prioritere elevenes perspektiv i undervisningen. For læreren innebærer ofte dette å søke tilbakemeldinger fra elevene og reflektere over spørsmål som for eksempel: ”hvordan kan jeg gjøre denne undervisningstimen mer spennende?” og ”hvordan hadde jeg villet at læreren skulle gjøre det?” På grunnlag av dette vil den autonomistøttende læreren gjøre endringer og justeringer i undervisningen (Reeve & Halusic, 2009). Det er det todelte fokuset på å ta elevenes perspektiv og å vitalisere deres indre motivasjonelle ressurser som er det unike ved den autonomistøttende motivasjonsstilen (Reeve & Halusic, 2009). Med en slik måte å tenke om motivasjon på, ses elevenes motivasjon, engasjement og akademiske suksess som et produkt av en mellommenneskelig koordinert prosess mellom lærer og elever (Niemic & Ryan, 2009). Denne måten å drive undervisning på vil ikke bare ha fokus på den daglige oppfølgingen av elevene, men også veilede elevene til å generere og regulere motivasjon for å utvikle seg videre i livet (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2009).

En autonomistøttende lærer hjelper elevene med å utvikle en opplevelse av sammenheng mellom deres klasseromsaktivitet og deres indre ressurser, men kan ikke gi elevene en direkte opplevelse av autonomi. Lærerne må skape et klasseromsmiljø som oppmuntrer og lar elevene erfare autonomi, kompetanse og tilhørighet (Reeve & Jang, 2006). Et slikt ’behovs – støttende’ miljø er karakterisert av autonomistøtte, struktur og lærerens personlige engasjement. Jeg vil i det følgende utdype disse karakteristikene.

Reeve (2009) har gjennom observasjon identifisert fem karakteristiske undervisningsmetoder som er typiske for den autonomistøttende lærer.

1) **Støtte elevenes indre ressurser**

Her søker læreren å koordinere instruerte aktiviteter med elevenes preferanser, interesser, opplevelse av glede, utfordring, valgmulighet og tilhørighet. Dette er lærerens innsats for å gi næring til elevenes autonome motivasjon. En lærer kan ikke presse frem elevenes interesse, glede, eller opplevelse av utfordring, men gjennom å bygge klasseromsaktiviteter rundt elevenes indre ressurser og være reflekterende og interessert i å finne stadig bedre måter å

tilpasse undervisningen på. En autonomistøttende lærer vil for eksempel introdusere fotosyntesen gjennom ulike aktiviteter for å belyse økosystemets aspekter. Hvis den autonomistøttende læreren mislykkes i å fange elevenes interesse for en aktivitet, vil han eller hun prøve å tenke om igjen for å finne en presentasjon som fenger. Det er en kontinuerlig refleksjon og søken etter å finne fram til bedre metoder for å møte og inkludere elevenes indre ressurser (Reeve, 2006).

2) **Gi elevene rasjonelle forklaringer**

Det å gi rasjonelle forklaringer er viktig for å få elevene engasjert i aktiviteter som i utgangspunktet later til å være av liten interesse eller verdi. Her vil en autonomistøttende lærer gjøre en innsats for å identifisere og forklare bruken, altså verdien som legitimerer den tid og krefter aktiviteten trenger. Alle lærere vil ofte og nødvendigvis be elever om å gjøre ting som ikke er av interesse, blant annet å gjennomføre en prøve, lære seg matematiske formler, eller ta på seg vernebriller ved et laboratorieforsøk. I slike situasjoner forsøker den autonomistøttende læreren å generere selvbestemt motivasjon ved å spesifisere hvorfor aktivitetene er viktige. Når en lærer formulerer rasjonelle forklaringer som for eleven oppleves overbevisende og tilfredsstillende, vil denne forståelsen kunne igangsette internaliseringsprosessen i eleven, fordi det vil være noe eleven ønsker. Uten denne veiledningen fra læreren vil det være vanskelig for elevene å mønstre den motivasjonen og det engasjementet aktiviteten krever (Reeve, 2006; 2009).

3) **Kommunisere på et informativt språk**

Den autonomistøttende læreren vil kommunisere med elevene på en informativ og ikke-kontrollerende måte. Gjennom et informativt språk vil læreren gi elevene grundig informasjon og gode tilbakemeldinger som søker å styrke elevenes kompetanse. Hensikten er å identifisere og forklare hvorfor eleven gjør det bra eller viser fremgang (Reeve, 2006; 2009). Et ikke-kontrollerende språk handler om ikke å bruke kommunikasjon til å presse, tvinge eller drive elevene til å underkaste seg lærerens agenda. Målet er at språket skal brukes til å veilede eleven i å skape sammenheng mellom indre ressurser og aktiviteter (Reeve 2006; 2009).

4) **Være tålmodig**

Autonomistøttende lærere utviser tålmodighet i forhold til elevens behov for å lære eller jobbe i sitt eget tempo. De gir generell oppmuntring som ”dette klarer dere!” Læreren veileder

eleven ved å komme med forslag hvis elevene står fast i en oppgave, er tilgjengelig for spørsmål, kommentarer og forslag. Det er viktig for en autonomistøttende lærer å formulere tydelige forventninger til elevene, men deretter er det like viktig å gi dem tid til å forstå og løse dem. Det handler om å se elevene å hjelpe dem til å få uttrykt sine evner og ressurser i klasseromsaktivitetene (Reeve, 2006; 2009).

5) **Anerkjenne og akseptere negative følelser**

Klasserom har regler, krav og planer som ikke alltid svarer til elevenes umiddelbare interesser, og som kan utløse misnøye og motstand. Den autonomistøttende læreren tar elevenes perspektiv gjennom å anerkjenne og akseptere slike negative følelser. De ser reaksjonen som valid i situasjonen, fordi den er et svar på krav, grenser og oppgaver. Læreren identifiserer og utviser forståelse for problemer som oppstår når det blir stor avstand mellom hva eleven vil gjøre og det læreren ”trenger at elevene gjør”. For eksempel kan en lærer spør en elev om han kan lese ferdig et lesestykke. Eleven vil kanskje heller ta seg en brødkive og gir uttrykk for at han eller hun ikke ser poenget med å lese noe som er så gammelt. I stedet for å svare eleven med instruksjoner av typen ”skjerp deg, vent med brødkiva og kom i gang med lesinga!” vil den autonomistøttende læreren akseptere den negative holdningen, og invitere eleven til en diskusjon omkring lesestykket og hvorfor det er viktig å lese det. Fra et autonomistøttende ståsted er det viktig å ha et undervisningsmål der en forsøker å endre en aktivitet fra uinteressant til noe interessant for eleven.

I følge SDT vil lærere fremme autonom motivasjon når de skaper et miljø som realiserer elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Reeve & Halusic, 2009).

Læreren er en viktig sosial ”agent” i elevenes liv, og det er gjennom læreren eleven møter skolen, læreplanen med de krav og forventninger som stilles. Læreren kan opprettholde en elevs følelse av autonomi ved å optimalisere hans eller hennes mulighet til å ta initiativ, og respektere elevens meninger. Graden av struktur og veiledning balanseres med det å gi eleven opplevelsen av valg, frihet og ansvar for seg selv (Jang, Reeve & Deci, 2010). Læreren støtter elevens kompetanse ved å gi nyttig informasjon som gir elevene mulighet til å praktisere sin kunnskap, og gir elevene tilbakemeldinger slik at de kan utvikle seg. Både barn og voksne trenger nære, stabile og næringsrike forhold til sentrale autoritetsfigurer i omgivelsene. I klasserommet kan dette behovet imøtekommes ved at elever og lærere finner glede i å

etablere relasjoner. Det er bevist at elever som føler støtte og varme fra lærere vil oppleve å være mer indre motiverte. Det er også forskning som viser at elever i autonomistøttende klasserom i mindre grad vil formulere grunner til å slutte enn elever av kontrollerende lærere (Legault, Green – Demers & Pelletier, 2006). Vansteenkiste m. fl.(2009) viser til studier som alle dokumenterer at autonomistøttende undervisning er avgjørende for elevenes utvikling av selvbestemmelse. Jeg vil videre se hvilken plass struktur har i et autonomistøttende klasseromsmiljø.

4.4.1 Struktur i undervisningen

SDT understreker viktigheten av at en autonomistøttende motivasjonsstil følges av struktur i klasserommet. I følge Jang, Reeve & Deci (2010) hører struktur og autonomistøtte sammen fordi struktur gir læreren mulighet til å være autonomistøttende gjennom å gi undervisningen et godt rammeverk. Det gir også en mulighet til å kombinere lærer og elevperspektivet i undervisningen (Reeve, 2009).

I følge Reeve (2006) ville klasserommet uten struktur vært et kaotisk miljø. Autonomistøtte handler om å finne måter å styrke elevenes frihet til å koordinere sine indre motivasjonelle ressurser med hvordan de disponerer tiden sin i klasserommet og i følge Reeve (2006) krever dette struktur. Både høy struktur og høy autonomistøtte i undervisningen har vist seg å fremme elevens engasjement i klasserommet (Jang, Reeve & Deci, 2010). Engasjement refererer til graden av intensitet elevene mønstrer i aktivitetene.

Struktur handler om at læreren kommuniserer tydelig hva de forventer av elevene og gir dem gode strategier slik at de kan oppnå ønskede læringsmål (Jang, Reeve & Deci, 2010). Når læreren kommuniserer klare forventninger og retning, tar ledelsen i klasserommet, gir god veiledning, planlegger undervisningen, setter grenser for aktiviteter og formidler verdier og målsetninger på en god måte, lager han eller hun undervisning med en høy grad av struktur. Strukturen støtter elevens engasjement ved å holde ham eller henne fokusert i aktivitetene og en unngår kaos når en i klasserommet skifter fra en aktivitet til en annen. Kaoset forhindres fordi man har en god plan og oversikt over hva som skal gjøres (Reeve, 2006; 2009).

Det strukturerte lærere sier og gjør kan deles inn i tre kategorier:

- 1) Presenterer tydelige, forståelige og detaljerte instruksjoner i undervisningen

-
- 2) Tilbyr elevene veiledning gjennom aktiviteter, gir dem hjelp til å strukturere sitt arbeid slik at de kan nå sine planer og mål.
 - 3) Gir konstruktive tilbakemeldinger ved å hjelpe elevene med å diagnostisere og raffinere sine ferdigheter og opplevelse av kompetanse.

Disse aspektene av hva strukturerte lærere sier og gjør er viktige fordi forskning viser at elever med strukturerte lærere, sammenliknet med ”kaotiske lærere” har en mer positiv læring og utvikling (Jang, Reeve & Deci, 2010). For elevene kan struktur gi støtte til deres oppfatning av egen kompetanse gjennom styrket oversikt over egen kapasitet og selvregulerende læringsstrategier (Jang, Reeve & Deci, 2010). Struktur vil slik bidra til å dekke elevenes grunnleggende behov.

4.5 Kontrollerende motivasjonsstil

En kontrollerende motivasjonsstil refererer til en lærertype som kun tar sitt eget perspektiv og dirigerer elevenes tanker, følelser og handlinger i undervisningen for slik å kunne presse elevene til å tenke, føle og handle i tråd med sin lærersentrerte agenda (Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2009).

Reeve (2009) hevder at lærere ikke nødvendigvis bevisst er kontrollerende, men at de oppfatter motivasjon og engasjement kun ut fra sitt eget perspektiv og overser elevene. Å ta lærerperspektiv i undervisningen er ikke nødvendigvis kontrollerende i seg selv. Disse lærerne kan ofte anbefale elever konstruktive måter å tenke på, gjennom for eksempel læringsstrategier. De kan også gi konstruktive måter å føle og oppføre seg på. Anbefalingene blir kontrollerende bare hvis elevenes perspektiv overses via instruksjoner og press.

1) Ytre kilder til motivasjon

I undervisningen vil en kontrollerende lærer gjenkjennes ved at hun eller han benytter seg av ytre kilder til motivasjon. Dette kan være ulike typer belønning som for eksempel at elevene får en gullstjerne når oppgaven er gjennomført. Kontrollerende lærere får elevene til å legge bort sine indre ressurser for å følge den lærersentrerte agendaen (Reeve & Jang, 2006).

2) **Kontrollerende språk**

Kravene de stiller til eleven kommuniseres på et kontrollerende språk som: ”les den siden”; ”gjør den oppgaven”. De vil også gjøre bruk av kritikk gjennom å fremkalle skyldfølelse hos elevene. Hvis elevene ikke følger disse instruksjonene, får de gjerne negative konsekvenser. For eksempel kan en lærer true sine elever med at ”hvis dere ikke jobber godt i denne timen, vil dere få ekstra mye hjemmelekser til i morgen, og da blir det flaut å komme hjem til mor og far”(Reeve, 2009; Reeve & Halusic, 2009).

3) **Overse behovet for rasjonelle forklaringer**

En kontrollerende lærer vil, i motsetning til en lærer som utøver autonomistøtte, i liten grad vie tid til å forklare hvorfor de underviser over et bestemt tema eller hva som er hensikten med en gruppeoppgave. Det forventes her at elevene bare skal gå i gang med oppgavene og løse dem, uten mer diskusjon eller forklaring (Reeve, 2009).

4) **Utviser liten tålmodighet**

Når elevene møter utfordringer, vil den kontrollerende læreren i liten grad utvise tålmodighet, og gi rom eller støtte for at elevene skal finne egne løsninger. De vil gjerne forklare hva som er riktig fremgangsmåte, uten tanke på hvordan eleven opplever utfordringen. En kan se for seg en mattetime hvor en elev sitter og løser en ligning. Læreren kommer forbi, ser på elevens arbeid og synes han har brukt for lang tid på å løse mattestykket, det er ennå tre sider igjen å regne for eleven denne timen. Læreren griper elevens penn og skriver ned løsningen. En kontrollerende lærer vil ikke være interessert i elevens opplevelse av utfordringene med ligningen, og om eleven mestret denne utfordringen eller ikke (Reeve, 2009; 2006).

5) **Tolererer ikke negative følelser**

Lærere kan uttrykke en kontrollerende motivasjonsstil på to måter; gjennom direkte (ytre) kontroll eller indirekte (indre) kontroll (Reeve, 2006). Direkte kontroll utøves eksplisitt og forsøker åpent å motivere elever ved å skape ytre tvang til handling. Dette gjøres gjennom bruk av blant annet tidsfrister og muntlige direktiver. Her kan eleven bli kommandert til å gjøre hjemmeleksen om igjen.

Indirekte kontroll innebærer at læreren benytter seg av subtile og tildekkede forsøk på å motivere elever ved å prøve å skape indre tvang til handlinger, som skam, skyld eller angst.

Det kan trues med å tilbakekalle oppmerksomhet eller godkjenning ved å linke en måte å tenke, føle eller handle på opp til elevenes selvtillit. Ved å introdusere perfektionerte standarder eller selv – representasjoner, eller tilby 'betinget aktelse', påvirkes og reduseres elevens indre kontrollerte regulering. Her er prisen, hvis eleven ikke gjør slik han eller hun får beskjed om, høy å betale, i form av skyld, skam, tap av aktelse og omsorg, at opplevelsen av et reelt valg ikke er tilstede. Her vil en elev kunne få kommentaren: ”en flink elev ville vel gjort den hjemmeleksen en gang til” (Reeve, 2009).

Niemiec og Ryan (2009) mener at læring under slike forhold fører til fravær av den glede, entusiasme og interesse eleven naturlig besitter, og erstattes med opplevelse av angst, kjedsomhet eller fremmedgjøring. Konsekvensene for elevene med å være gjenstand for en seg på en undervising der eleven skal gjøre og ikke gjøre, vil kunne være at de ikke får muligheten til å utvikle sine egne tankemåter, følelser og handlingssett fordi de overkjøres av lærerens overbevisning. Dette hindrer elevenes utvikling av selvbestemmelse og fremmedgjør dem fra sine indre behov (Reeve & Jang, 2006).

4.6 Forskning på kontrollerende og autonomistøttende motivasjonsstil

Empirisk forskning har vist at elever med autonomistøttende lærere, sammenliknet med elever med kontrollerende lærere, erfarer ikke bare økt opplevelse av autonomi, men at de også fungerer bedre på skolen i form av klasseromsengasjement, emosjonalitet, kreativitet, indre motivasjon, psykologisk velvære, bedre konseptuell forståelse, akademiske prestasjoner og utholdenhet i skolen (Reeve & Jang, 2006). Det er foretatt mye empirisk forskning. Reeve (2009) konkluderer med at felles for all forskningen på autonomistøttende motivasjonsstil er at alle viser at elever drar fordeler av en denne motivasjonsstilen. Han peker på positive bidrag på flere områder, som elevenes motivasjon, engasjement, utvikling, læring, prestasjoner og psykologisk velvære. På grunnlag av hva forskningen viser, er det et paradoks at lærere er såpass kontrollerende i stilen (Reeve, 2009).

4.7 Hvorfor er lærere overveiende kontrollerende?

Forskning basert på SDT har identifisert flere krefter som påvirker graden av kontroll hos læreren. Noen av disse er implisitt eller eksplisitt påført læreren av ytre faktorer gjennom skolepolitikk, administrasjon, foreldre, sosiale forventninger eller normer (Reeve, 2009). Andre krefter oppstår i klasseromssituasjoner, som elevenes reaksjon til undervisningen og oppførsel i timene. Til slutt skriver Reeve (2009) om krefter som oppstår i læreren selv, gjennom lærerens personlighet og oppfatninger om hvordan man motiverer elever. Han setter de ulike kreftene i tre ulike kategorier; press ”ovenfra”, press ”nedenfra” og press ”innenfra”(Reeve, 2009).

4.7.1 Press “ovenfra”

Lærere med dobbelt ansvar

I følge Reeve (2009) blir lærerne stilt til ansvar for at elevene har de nødvendige kunnskapene læreplanen setter, og at de presterer godt. Det økte fokuset på nasjonale og internasjonale kartleggingsprøver av elevenes kunnskaper er med å bidra til dette. Dette er noe en kan se for seg at rektor vil være opptatt av. Fordi hvor mange og hvilke elever som vil søke seg til skolen vil påvirkes av hvor godt skolen skårer på disse prøvene. I tillegg til dette ansvaret ovenfra, har læreren ansvaret for det samme overfor elevene. Dette kan utgjøre et press som fører til at lærere overfører noe av presset på sine elever. Læreren blir kontrollerende fordi han eller hun vil sikre at de oppfyller den doble ansvarsbyrden. Det resulterer i mindre fleksibilitet og tålmodighet i undervisningen og mer detaljoppfølging og prestasjonsfokus (Reeve, 2009).

Kontroll er kulturelt verdsatt

Reeve (2009) hevder at i den amerikanske kulturen er lærere som benytter seg av kontrollerende læringsstrategier ansett som mer kompetente enn lærere som benytter autonomistøttende strategier. Kontroll blir ansett som den beste måten å motivere elever på og få fram de beste prestasjonene. Dette kan også etablere seg normativt i skolemiljøet når utdanningsadministrasjonen innfører prestasjonstester, konkurranser, evalueringer, overvåkning og belønning. Motivasjon synes å sees på som noe som inntreffer i umiddelbare

situasjoner, for eksempel under en naturfagsprøve og de negative langtidseffektene slike tester og ytre kilder til motivasjon kan ha for elevene, virker ikke til å tas i betraktning.

Det er vanskelig å si noe om hvorvidt bruken av kontrollerende læringsstrategier er verdsatt blant lærere i norsk videregående skole, ettersom det i liten grad er forsket på denne teorien hos oss. Men det er et faktum at undervisningsmyndighetene de senere år har innført en økt grad av prestasjonstester, kartleggingsprøver og andre vurderinger i skolen. Dette kan i følge Reeve (2009) føre til at et kontrollerende perspektiv har etablert seg i skolemiljøene i Norge.

Lærere setter likhetstegn mellom struktur og kontroll

Reeve (2009) hevder at mange lærere feilaktig assosierer kontrollerende undervisningsstrategier med struktur. Han argumenterer videre for at struktur ofte blir forstått som krav, sanksjoner og rigide regler (Jang, Reeve og Deci, 2010), og ikke som tydelige direktiver etterfulgt av gode læringsstrategier utført av en autonomistøttende lærer som veileder elevene slik at de selv får kontroll over sin egen kapasitet. Struktur i klasserommet er ikke avhengig av en kontrollerende motivasjonsstil, og vil derfor ikke styrke elevenes innsats og engasjement i læringsaktivitetene, slik struktur og autonomistøtte viser seg å gjøre (Reeve, 2009).

4.7.2 Press ”nedenfra”

Elevenes passivitet fører til en kontrollerende stil hos læreren

Elevenes fraværende holdning og uro kan også føre til at en lærer blir mer kontrollerende. Dette kan henge sammen med lærerens syn på elevene. Hvis man ser elevene som ytre motivert, med lav motivasjon eller engasjement har lærere lett for å utøve kontrollerende instruksjoner. Dette vil forsterkes om læreren oppfatter elevene som vanskelige og negative i sin atferd. Dette viser at eleven har en innvirkning på lærerens motivasjonsstil (Reeve, 2009).

4.7.3 Press “innenfra”

Lærerens egne kontrollorienterte holdninger og oppfatninger

Voksne ser på kontrollerende strategier som de mest effektive, og benytter det når de vil få gode prestasjoner og fremme elever interesser og indre motivasjon. Det er i følge Reeve

(2009) fordi man framelsker 'the maximal – operant principle of motivation', som bunner i troen på at sannsynligheten for å produsere langtidinteresse i akademisk arbeide er antatt å variere positivt med størrelsen av gevinsten. Troen på at belønninger kan aktivere motivasjonen hos elever, overses av det faktum at belønninger kan svekke motivasjonen. Dette hindrer elevene i selv å generere motivasjon for læring. Lærere som ikke selv drives av autonom motivasjon, vil heller ikke være i stand til å formidle og gjøre bruk av en autonomistøttende stil.

Lærere som naturlig er autoritære eller strengt konservative, vil mest sannsynlig opptre kontrollerende i klasserommet. For eksempel vil lærere med kontrollerende disposisjon, ha en høy terskel for å bytte perspektiv eller å være åpen for å prøve ut nye metoder (Reeve, 2009). I følge Reeve (2010) vet vi for lite om presset innenfra. Reeve (2010) tok i sin presentasjon i Ghent, til orde for at det er nødvendig å en søke videre forståelse av det indre presset, som hindrer lærere i å være mer autonomistøttende. Hvilke oppfatninger bidrar til feil valg av motivasjonsstil? Det å forstå mer om mulige læreroppfatninger som utgjør et press 'innenfra', er derfor en viktig oppgave for videre forskning (Reeve, 2010). Dette er et fokus jeg jobber videre med i min empiriske undersøkelse.

4.8 Er endring mulig?

Det er mulig å lære seg å bli en mer autonomistøttende (Reeve, 2006; 2009). Reeve (2009) viser blant annet til en studie utført av Reeve, Jang, Carrell, Jeon og Barch (2004) i videregående opplæring. Her introduserte de en autonomistøttende motivasjonsstil og lot lærerne prøve ut autonomistøttende tiltak i undervisningen. Den eksperimentelle gruppen ble guidet i hvordan de skulle være mer autonomistøttende. Studien ble utført i en serie av 3 klasseromsobservasjoner hvor de "trente" lærerne ble målt i graden av autonomistøtte gjennom deres måte å hjelpe og påvirke sine elever på. Kontrollgruppen fikk ingen introduksjon eller konkrete autonomistøttende tiltak. Funnene viste tydelig at de "trente" lærerne utviste en høyere grad av autonomistøttende atferd enn kontrollgruppen. De fant også at jo høyere grad av autonomistøttende atferd læreren utviste, jo mer engasjerte var elevene. Ut fra disse ulike studiene synes i følge Reeve (2009) læring av autonomistøtte å kretse rundt to ulike oppgaver: å bli mindre kontrollerende, og ønske om å støtte elevenes autonomi. Jeg vil nå se litt nærmere på disse.

Bli mindre kontrollerende

Den første oppgaven i forsøk på å bli mindre kontrollerende, er å unngå å være kontrollerende i språk og atferd. Det er viktig å gjøre seg refleksjoner omkring hva som påvirker og styrer ens motivasjonsstil. I denne prosessen vil det være viktig å se på de ulike formene for press (nevnt i punkt 4.6), identifisere dem og skjønne hvordan de påvirker en. Denne innsikten må læreren bruke til å utvikle strategier som gjør det mulig å unngå at presset gir utslag av kontroll i undervisningen. Dette kan gi lærerne mulighet til å få oversikt over årsakene til og konsekvensene av sin måte å motivere på, for så å kunne vinne kapasitet til å innta en mer fleksibel og autonomstøttende stil (Reeve, 2009).

Ønske å støtte elevenes autonomi

Det å ha fått innsikt i hva som påvirker ens motivasjonsstil og hvilke konsekvenser det har for undervisningen, vil kunne føre læreren inn i neste trinn mot å bli mer autonomstøttende. Her starter arbeidet med å lære hvordan man kan støtte elevenes autonomi etterfulgt av en nødvendig beslutning om å gjøre bruk av autonomistøtte i klasserommet. Det er viktig å la autonomistøtten slå rot, og blomstre gjennom å ta elevenes perspektiv på undervisningen. Det betyr å ønske elevenes tanker, følelser og handlinger velkommen i undervisningstimene, og å støtte elevenes motivasjonelle utvikling for selvbestemmelse (Reeve, 2009).

4.9 Sammenfatning av teori og presentasjon av presiserte problemstillinger

For at en lærer skal kunne oppnå målet om å engasjere og motivere elever så nær som mulig, er det ikke mengden i antall timer eller tester som er det avgjørende, men at han eller hun har den riktige kvaliteten i anstrengelsen av å initiere og regulere elevenes klasseromsmotivasjon, engasjement og prestasjon (Reeve, 2010).

Min intensjon med denne oppgaven har vært å studere hvordan læreren kan bidra til å engasjere og motivere elevene i klasserommet. SDT vil inkludere elevene i gode læringsprosesser gjennom å støtte deres indre ressurser. Like viktig er at dette utrunder elevene for videre personlig utvikling.

Jeg har sett på sentrale elementer i SDT og videre hvordan disse fungerer i klasserommet gjennom Reeves (2006) dialektiske modell. Denne beskriver hvilke prosesser som er sentrale

for å utvikle elevenes motivasjon i klasserommet. Her framkommer det tydelig at lærerens motivasjonsstil er viktig for elevenes motivasjon. Her har jeg beskrevet Reeves (2006) bipolare begrepspar, autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil. Jeg har redegjort for hvilke konsekvenser de to ulike stilene har for elevenes motivasjon, og videre for deres utvikling og velvære. En autonomistøttende lærer vil ønske at elevene skal internalisere skolens verdier og interesser med høyest mulig grad av autonomi. Slik blir elevenes motivasjon autonom, noe som innebærer at elevene vil kunne gjøre skolens interesser og verdier til sine, gjennom å se verdiene og interessenes relevans for sine liv. Hvis læreren gir tilbakemeldinger og belønninger med tanke på å støtte elevenes indre ressurser, vil læreren kunne bidra til å opprettholde elevenes læringslyst og interesse.

Selv om det finnes mye forskning på at en autonomistøttende motivasjonsstil er fordelaktig for elevene er de fleste lærere likevel betydelig kontrollerende i sin atferd (Reeve, 2006; 2009, 2010). Reeve (2009) har forsøkt å kartlegge årsakene til dette. Han har identifisert tre typer av press lærerne er utsatt for: press fra skolemyndigheter og skoleledelse (press ovenfra), press fra elever og foreldre (press nedenfra) og press fra lærerens holdninger og oppfatninger (press innenfra). Funnene fra undersøkelser av disse forklaringene kunne bare til en viss grad forklare lærernes motivasjonsstil. Reeve (2010) valgte å snu på spørsmålet og heller finne ut hvorfor ikke lærerne er mer autonomistøttende. I den forbindelse vil det være interessant å gå dypere inn i lærernes press fra eget tankegods og se på mulige oppfatninger som kan ligge til grunn for deres praktiserte motivasjonsstil.

Etter gjennomgang av det teoretiske grunnlaget er min innledende problemstilling; 'Hvordan kan man som lærer i videregående skole motivere elevene og på den måten bidra til å skape et godt læringsmiljø?' presisert til følgende to forskningsspørsmål:

- 1) Hvilken motivasjonsstil dominerer en gruppe norske lærere i videregående skole ut fra Reeves begreper om autonomistøtte versus kontroll?
- 2) Hvilke oppfatninger ser ut til å ligge til grunn for deres motivasjonsstil?

En ytterligere presisering av dette spørsmålet er: På hvilken måte predikerer oppfatninger om gjennomførbarhet, effektivitet, og normativitet lærernes motivasjonsstil? Disse forklaringen er utarbeidet av Reeve (2010) for å studere press innenfra.



5 Metode

I dette kapittelet presenterer jeg metodevalgene jeg har ansett som best egnet for å besvare problemstillingene mine knyttet til norske læreres syn på egen evne til å motivere og engasjere elever. Disse er presisert i følgende to forskningsspørsmål; Hvilken motivasjonsstil dominerer en gruppe norske lærere i videregående skole ut i fra Reeves autonomistøtte versus kontroll? Og hvilke oppfatninger ser ut til å ligge til grunn for deres motivasjonsstil?

Jeg vil begynne med å beskrive formålet med undersøkelsen og videre begrunne valget av metode og forskningsdesign, før jeg går gjennom klargjøringen av spørreskjemaet. Deretter vil jeg si noe om utvalg og gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Avslutningsvis vil jeg beskrive analyse og tolkning av data, for så å diskutere pålitelighet og gyldighet, før jeg gjør meg noen etiske betraktninger over eget forskningsarbeid.

5.1 Formål

Gjennom dette forskningsarbeidet håper jeg å få et innblikk i hvordan en gruppe norske lærere i videregående skole tenker om autonomistøtte og kontroll for å motivere og engasjere sine elever. Videre ønsker jeg å se om oppfatninger som 'gjennomførbarhet', 'effektivitet' og 'normativitet', i forhold til autonomistøtte og kontroll, kan ligge til grunn for overordnet motivasjonsstil. Det er ikke tidligere utført denne formen for undersøkelser i Norge, og jeg ser viktigheten av å skape bevissthet rundt faktorer som bidrar til bedre relasjoner til elevene. Undersøkelsen kan bidra til å belyse motivasjonsproblematikken til elever i norsk videregående skole, og bidra til forståelsen av hvordan skolen kan få flere elever til å gjennomføre skolegangen.

5.2 Valg av forskningsmetode og design

I undersøkelsen valgte jeg en kvantitativ tilnærming, da jeg ved hjelp av et spørreskjema ønsket å få frem lærernes tanker om å motivere elever basert på Reeves (2009) betraktning av

autonom eller kontrollerende motivasjonstilnærming. Designet kan beskrives som ikke-eksperimentelt, eller deskriptivt design, og kjennetegnes ved at forskeren studerer tingenes tilstand slik de er, uten noen form for påvirkning (Kleven, 2002). Formålet mitt er å studere lærernes oppfatninger, eller erfaringer om motivasjonsstil, slik de fremstår. Designet gir meg muligheten til å studere sammenhenger mellom variabler som danner grunnlaget for tolkninger av hva som kan ligge til grunn for lærerens praktisering av motivasjonsstil. Studien kan beskrives som en tverrsnittstudie ettersom den samler informasjon på en planlagt måte i et definert utvalg på et gitt tidspunkt (Hellevik, 2002).

5.3 Klargjøring av spørreskjema: oversetting og tilpassning

Min undersøkelse er en del av et internasjonalt prosjekt, og jeg bruker derfor det spørreskjemaet som den internasjonale studien anvender. Dette spørreskjemaet var skrevet og validert på engelsk og måtte derfor oversettes til norsk. Fra ledelsen i den internasjonale forskergruppen fikk vi en prosedyre på hvordan oversettelsen skulle gjennomføres. Prosedyren var bygget på 'Brislins metode' (1980) i kapittelet "Translation and Content analysis of oral and written materials". Denne metoden er utarbeidet for "taking into account the emic and etic elements of written messages, stories, folktales, and myths." (Brislin:1980: 391). Slik jeg tolker dette, er det å ta høyde for metodologiske utfordringer forskere står overfor når de skal oversette mellom ulike språk. Det må tas høyde for kulturelle særegenheter, vokabular, kontekst og ordrikdom (ibid.). I følge Brislin (1980) er oversettelse en av de mest komplekse oppgavene man kan ha i forskning. Kleven (2002) presiserer viktigheten av at språket i spørreskjemaene fremstår entydig og gir mening for respondentene som skal lese og besvare dem.

Det første steget i prosedyren er å utføre en 'profesjonell oversetting' fra engelsk til norsk. Det skal gjennomføres av en som har gode kvalifikasjoner i både engelsk og norsk, og som har erfaring med oversetting av forskningsbaserte spørreskjemaer. Videre skal det i forhold til prosedyren foretas en 'back translation' fra den norske teksten tilbake til engelsk, av to personer som behersker begge språk godt. Disse skal diskutere seg fram til en engelsk versjon som de mener er den mest dekkende. Denne tilbakeføringen til engelsk, sammenliknes så med den originale versjonen, man diskuterer eventuelle uoverensstemmelser og på bakgrunn av

dette gjøres endringer i den norske varianten. Som et siste ledd tilrådes en pilotstudie med utprøving av det reviderte spørreskjemaet for å vurdere hvorvidt begrepsbruken er forståelig for lærergruppen som skal besvare den.

Oversettelsen som er brukt i dette arbeidet er først oversatt av en tidligere mastergradsstudent som også har jobbet som forskningsassistent på Pedagogisk forskningsinstitutt. Hun behersker begge språk, meget godt. Deretter er dette utkastet sammenholdt med en oversettelse foretatt av en annen mastergradsstudent (undertegnede). Det reviderte utkastet er videre drøftet med forskere ved Universitetet i Oslo (ILS), som har erfaring med å oversette instrumenter, og som har erfaring med forskning på lærere og deres begrepsbruk. Disse har fungert som såkalt 'committee approach' og utarbeidet en 'back translation' (Brislin, 1980). Oversettelsen er senere prøvd ut på fire lærere som jobber i det norske skoleverket, først ved å gjennomføre spørreskjemaet og deretter gi professor Bodil Stokke Olaussen tilbakemeldinger på om spørsmålene var klare og forståelige gjennom samtale. Oversettelsesprosessen har vært administrert av Bodil Stokke Olaussen som leder den norske deltagelsen i det internasjonale prosjektet.

Her er et eksempel på oversettingen, først den originale engelske versjonen, etterfulgt av den endelige norske oversettelsen:

Engelsk: "Does this approach to teaching describe what you do on a daily basis to motivate and engage your students?"

No, not at all 1 2 3 4 5 6 7 Yes very much

Norsk: "Beskriver dette scenarioet hva du gjør på daglig basis for å motivere og engasjere dine elever?"

Nei, ikke i det hele tatt 1 2 3 4 5 6 7 Ja, svært mye

Min del av arbeidet har vært å oversette spørreskjemaet fra engelsk til norsk og videre gjøre meg kjent med den endelige versjonen av skjemaet, samt å vurdere forståelighet og begrepsvaliditet. Det har vært både interessant og krevende å få et innblikk i hvordan internasjonale undersøkelser arbeides frem.

5.3.1 Spørreundersøkelsen

I datainnsamlingen har jeg brukt et strukturert spørreskjema, der spørsmål og svaralternativer er fastlagt på forhånd (vedlegg 2). Spørreskjemaet består av tre sider hvor den første siden informerer lærerne generelt om skjemaets formål, og de blir bedt om å gi opplysninger vedrørende kjønn, etnisk bakgrunn, skoleslag og skolens beliggenhet, alder og antall års erfaring i skolen.

Selve spørreskjemaet består av to sider hvor en side presenterer et høyt autonomistøttende undervisningsscenario, etterfulgt av 11 spørsmål som refererer til senarioet. På den andre siden presenteres et høyt kontrollerende undervisningssenario etterfulgt av de samme spørsmålene som refererer til dette senarioet (se vedlegg 2). Jeg vil presentere scenarioene før jeg presenterer hvert enkelt spørsmål.

5.3.2 Undervisningsscenarioene

For å studere lærerens motivasjonsstil ble det utarbeidet to lærer undervisningsscenarioier hvor det ene uttrykker en høyt autonomistøttende motivasjonsstil og det andre en høyt kontrollerende motivasjonsstil. Dette bygger på Reeves (2009) operasjonelle definisjoner av de to stilene. Det autonomistøttende senarioet identifiserer tre karakteristiske kvalitetstegn i undervisningen: 1) Å ta elevenes perspektiv, 2) å lytte til deres tanker, følelser og atferd og innlemme dem i undervisningen, 3) støtte deres motivasjonsmessige utvikling og deres kapasitet for autonom – selvregulering. Senarioet består videre av fem typiske undervisningstrekk som går igjen hos autonomistøttende lærere: Støtte elevenes indre motivasjonelle ressurser, gi rasjonelle forklaringer, støtte seg til informativt språk, utvise tålmodighet for å la læring skje og å anerkjenne og akseptere elevenes negative følelser (vedlegg 2).

Det kontrollerende senarioet viser tre motsatte trekk i undervisningen. 1) Læreren har lærerperspektiv, 2) forstyrrer elevenes tanker, følelser og atferd og 3) presser elevene til å tenke, føle og handle i tråd med lærerperspektivet. Videre beskriver senarioet fem motsatte undervisningstrekk: Støtter seg til ytre kilder til motivasjon, gir ikke rasjonelle forklaringer, bruker et kontrollerende språk, har ingen tålmodighet til å vente på at elevene selv skal komme opp med riktig svar og avviser og underkjenner elevenes negative følelser (vedlegg 2).

5.3.3 Spørsmålene

Lærerne skulle så besvare de 11 spørsmålene til hvert av scenarioene. De ulike svaralternativene er presentert i en Likertskala (intervallskala), fra 1 - 7. Her er utgangspunktet en rekke påstander forskeren mener er relevante for holdningene som skal undersøkes (Hellevik, 2002). Slik representerer hvert av skårene i Likertskalaen en påstand deltakerne får uttrykke graden av enighet eller uenighet i (Clark – Carter, 2010). Skåren 1 vurderes til høy uenighet, skåren 4 uttrykker en mer nøytral holdning, og skåren 7 uttrykker høy grad av enighet. Dette gir respondenten mulighet til å gi uttrykk for nyanser ved å merke av det tallet som best gjenspeiler hans eller hennes oppfatning (Clark – Carter, 2010). Det var viktig at lærerne besvarte spørsmål 1 på begge spørreskjemaer slik at jeg kunne fange inn deres overordnede motivasjonsstil. I det følgende vil jeg presentere spørsmål 1 og forklare hva som menes med en overordnet motivasjonsstil.

5.3.4 Presentasjon av overordnet motivasjonsstil

For å få klarhet i hvordan norske lærere karakteriserer sin egen motivasjonsstil i klasserommet, er jeg interessert i den overordnede motivasjonsstilen. Reeve (2011) omtaler overordnet motivasjonsstil som en sammensatt størrelse, et 'bipolartbegrep', hvor en ser for seg at vi beveger oss mellom å være autonomistøttende eller kontrollerende i ulike situasjoner. Den overordnede motivasjonsstilen vil dermed vise hvor tyngdepunktet ligger i forhold til hvor autonomistøttende eller kontrollerende lærerne er. I det første spørsmålet etter beskrivelsen av hvert scenario blir lærerne bedt om å vurdere i hvilken grad de identifiserer seg med scenarioenes beskrivelse av å motivere på. Spørsmålet lyder:

1. Beskriver dette scenarioet hva du gjør på daglig basis for å motivere og engasjere elever?

Nei, ikke i det hele tatt 1 2 3 4 5 6 7 Ja, svært mye

med svaralternativene ”nei, ikke i det hele tatt” til ”ja, svært mye”, på en skala fra 1 – 7. I denne sammenhengen var det viktig å få lærerne til å vurdere begge scenarioene, fordi overordnet motivasjonsstil blir et uttrykk for en overordnet tendens av lærernes motivasjonsstil. Skåren på hvorvidt man ser seg som kontrollerende er trukket fra skåren på egen oppfatning av hvor autonomistøttende man er for å få en skåre for overordnet motivasjonsstil (autonomistøttende motivasjonsstil – kontrollerende motivasjonsstil =

overordnet motivasjonsstil). Her følger jeg anvisningene fra den internasjonale forskningsgruppen.

5.3.5 Presentasjon av variablene for mulige forklaringer av motivasjonsstilen: 'gjennomførbarhet', 'effektivitet' og 'normativitet'

Gjennom spørsmålene 2-11 ble læreren bedt om å uttrykke sine oppfatninger av de to scenarioene. Spørsmålene representerer tre ulike antatte forskningsoppfatninger som skal bidra til å forklare den overordnede motivasjonsstilen.

For å forstå mulige læreropfatninger som kan være årsaker til varierende motivasjonsstil, vil jeg se hvor gjennomførbart, hvor effektivt og hvor normativt lærerne betrakter de ulike undervisningsscenarioene. Jeg vil i det følgende orientere om hvordan disse variablene er konstruert. På samme måte som fokus i denne studien ligger på overordnet motivasjonsstil, vil det også i forhold til forklaringsvariablene konstrueres overordnede variabler som vil utgjøre differansen mellom autonomistøttende og kontrollerende perspektiv (stil) på gjennomførbarhet, effektivitet og normativitet. Disse variablene vil gi et bilde av overordnede oppfatninger av gjennomførbarhet, effektivitet og normativitet, som mulig kan forklare den overordnede motivasjonsstilen, på samme måte som overordnet motivasjonsstil utgjør differansen mellom hvorvidt lærerne er autonomistøttende og kontrollerende.

'Gjennomførbarhet' er en variabel som består av differansen mellom gjennomsnittet (mean) av tre 'item' fra scenario 1 (autonomistøtte) fratrukket gjennomsnittet fra tilsvarende utsagn for scenario 2 (kontrollerende); Det består av spørsmål 2,3 og 4 (se vedlegg 2)'item'2; "Kan de fleste lærere undervise på denne måten, eller er denne tilnærmingen å be om for mye av lærere?", med svaralternativer 1 - til 7, fra "Nei, dette er å be om for mye av læreren," til "Ja, de fleste lærere kan gjøre dette". 'Item'3;"Hvor realistisk og praktisk (vs. naivt og upraktisk) er denne tilnærmingen for din situasjon?" med svaralternativ på en skala fra 1 – 7, fra "Ekstremt naivt, upraktisk", til "Ekstremt realistisk, praktisk". 'Item' 4. Hvor lett og enkel (vs. tung og vanskelig) er denne undervisningstilnærmingen for de fleste lærere? Med svaralternativ på en skala fra 1 – 7, fra "Ekstremt tungt, vanskelig å gjøre" til "Ekstremt lett,

enkelt å gjøre”(vedlegg 2). Denne variabelen fikk en Alpha – skåre på $\alpha = .77$, noe som kan anses som relativt moderat skåre (Christophersen, 2006).

’Effektivitets’ variabelen er dannet på samme måte som ”gjennomførbarhetsvariabelen”. Den er dannet av gjennomsnittet av ’item’ 5,6 og 7 tilhørende scenario 1, fratrukket gjennomsnittet fra tilsvarende utsagn for scenario 2; ’item’5; ”Liker du og tenker du positivt om denne tilnærmingen, eller misliker du og tenker negativt om den”? med svaralternativ fra ”Misliker det, tenker negativt om det” til ”Liker det, tenker positivt om det”. ’Item’6; ”Hvor effektiv ville denne tilnærmingen være med tanke på å motivere og engasjere elevene dine”? ”fra Ekstremt ineffektivt, det vil ikke virke” til Ekstremt effektivt, det vil absolutt virke.’Item’7; ”Hvis du underviste på denne måten, hvor mye ville dine elever vinne med tanke på læring og måloppnåelse”? med svaralternativ på en skala fra 1 – 7, fra ”Ingen gevinst overhodet” til ”Mye å vinne”(se vedlegg 2). Effektivitet har en Alpha – skår på $\alpha = .94$. Denne må kunne anees å være svært tilfredsstillende med hensyn til indre konsistens (Christophersen, 2006).

’Normativitets’ variabelen er konstruert av gjennomsnittet til ’item’ 8,9,10 og 11 tilhørende scenario 1, fratrukket gjennomsnittet fra tilsvarende utsagn for scenario 2. ’Item’ 8; ”Beskriver dette undervisningsscenarioet hva andre lærere du kjenner og arbeider med gjør som lærere”? Med svaralternativ på en skala fra 1 -7, ”Nei, ikke i det hele tatt” til ”Ja, i stor grad”.9. ”Hvordan ville andre (andre lærere, foreldre, elever) reagere hvis du underviste på denne måten”? med svaralternativ på en skala fra 1 – 7, ”Veldig negativt, de ville ikke oppmuntre til det til ”Veldig positivt; de ville oppmuntre til det”.10 ”Beskriver dette scenarioet hva andre (lærerkolleger, foreldre, elever) forventer at du gjør som lærer”? Med svaralternativ på en skala fra 1 -7, ”Nei, det er ikke hva de forventer” til Ja, det er hva de forventer” Item 11;”Hvor typisk, eller vanlig er denne undervisningstilnærmingen for lærere du kjenner og arbeider med?” med svaralternativ på en skala 1-7 fra ”Ekstremt utypisk, uvanlig” til ”Ekstremt typisk, vanlig”(se vedlegg 2). Normativitet har en Alpha – skåre på $\alpha = .88$ som er svært tilfredsstillende med tanke på indre konsistens (Christophersen, 2006).

Hvis en studerer Alpha – skårene kan en se at alle er relativt høye ettersom de alle er over .69. I følge Christophersen varierer Alpha – skåren mellom 0 og 1, der verdier nær 1 indikerer høy indre konsistens (Christophersen, 2006). Hvis en studerer forskjellene av Alpha skårene på de ulike ’itemene’ er det tydelig lavere koeffisient på ’gjennomførbarhet’ .69 og .77 enn på de

andre to konstruerte variablene, 'effektivitet' og 'normativitet', som er høyere enn .88. I den internasjonale undersøkelsen hadde 'gjennomførbarhet' en Alpha – skår på $\alpha = .70$, 'effektivitet' viste $\alpha = .89$ og 'normativitet' hadde en Alpha – skår på $\alpha = .82$. Sammenliknet med mine skårer er alle skårene lavere, men anerkjent av forskergruppen (Reeve, 2011). Jeg tolker derfor at dette gir en indikasjon på at reliabiliteten er tilfredsstillende.

5.3.6 Pilotstudie

Pilotstudien gav oss gode tilbakemeldinger på om spørreskjemaets innhold var begripelig, i tillegg til at besvarelsene gjorde det mulig for meg å bli kjent med relevante analyseverktøy i SPSS.

5.4 Utvalg og kontekst

Jeg vil i det følgende kort presentere hvordan kontakten med utvalgsskolen ble opprettet for deretter å kommentere utvalgsprosedyren.

5.4.1 Skolen

Kontakten med den aktuelle skolen fikk jeg via en bekjent i skolens personale. Etter en positiv samtale med skolens rektor, hvor jeg forklarte kort hva undersøkelsen dreide seg om og spurte om det var mulig for meg å foreta en slik undersøkelse ved denne skolen, ble jeg invitert til et av skolens ukentlige fellesmøter. På dette møtet, 25. november 2010, ble det avsatt 30 minutter til gjennomføring av spørreundersøkelsen. Kontakten jeg har hatt med skolen har vært god. De ansatte utvist stor interesse for temaet og min deltakelse.

Skolen ligger i et tettbebygd strøk, i det sentrale Østlandsområdet. Skolen blir beskrevet som populær, noe som kan bekreftes gjennom de høye søkertallene. I 2009 var det 840 elever fordelt på tre studieprogram. Det er totalt 105 personer ansatt i større eller mindre lærerstillinger ved skolen. Av disse er 65 kvinner og 40 menn. Blant lærerne har 91,4 % lektor eller adjunktutdanning og av disse har 76 % tilleggsutdanning. Den resterende delen

består av lærere med utdanning fra lærerhøyskole, samt lærere som tar pedagogisk tilleggstudning.

5.4.2 Utvalgsmetode

Utvalget til denne studien ble foretatt ved såkalt såkalt 'convenience sampling', det vil si de lærerne som var tilgjengelige. Ideelt sett skulle utvalget blitt utført ved hjelp av sannsynlighetsutvelgning og slik romme flere lærere fra ulike videregående skoler under ulike geografiske – og sosioøkonomiske forhold.

Utvalget er lite (N= 52) for en kvantitativ undersøkelse, noe som kan være et problem for graden av representativitet, samtidig med at alle kommer fra samme skole. Utvalgsstørrelsen gjør at jeg ikke uten videre kan gjøre generaliseringer fra utvalget til andre norske lærere. Den internasjonale undersøkelsen hadde ett mål om å samle minst 40 lærere fra hvert land, og stiller ingen ytterligere krav. I tillegg til disse lærerne inngår to grupper lærere fra grunnskolen i det norske utvalget for i den internasjonale studien.

5.5 Gjennomføringen av undersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble gjennomført den 25. november 2010, i siste halvtimen av skolens ukentlige fellesmøte. Av skolens 105 ansatte lærere ble jeg forespeilet at det kunne forventes opptil 80 lærere på dette møtet. Den dagen jeg deltok, var det kun 60 deltakere.

Jeg presenterte meg selv og prosjektet og ytret et sterkt ønske om alles deltagelse. Lærerne hadde tidligere i møtet hatt en opphetet debatt, med krasse ytringer vedrørende en lærerevaluering. 'Temperaturen' i møterommet var ganske høy, og mange av lærerne var trolig preget av misnøye og frustrasjon da jeg tre kvarter senere gjennomførte spørreundersøkelsen. De fikk kake og sjokolade mens de besvarte skjemaet, noe som bedret stemningen noe. Lærerne fikk ingen godtgjørelse i penger, men ble lovet en orientering om hva studien går ut på, hvorfor den gjennomføres og hva resultatene ble, hvis de var interessert i å høre om det på et senere tidspunkt.

Majoriteten av lærerne var likevel positive, og jeg opplevde at flere av lærerne gjerne ville diskutere temaet og var interessert i hvilke resultater jeg ville få. Jeg fikk samlet 45 utfylte skjemaer den dagen. I tillegg ble de resterende spørreskjemaer lagt ut i hyllene til lærere som ikke deltok på fellesmøtet, hvorav 7 responderte. Her ble det lagt ved et informasjonsskriv med opplysninger om prosjektet og frivillig deltakelse. Det endelige tallet av informanter ble av $N = 52$, en svarprosent på 49,52 % av alle ansatte ved skolen. Fordelingen av menn og kvinner blant respondentene var: 53, 8 % menn og 46, 2 % kvinner.

5.6 Analyse

I analysen vurderte jeg først tallmaterialet for bruk av parametrisk statistikk. Dette innebærer at jeg foretok en gjennomgang mulige manglende verdier og 'outliers'. Her vurderte jeg om de manglende verdiene kunne sies å være tilfeldige eller om de kunne anses for å være systematiske. Videre så jeg på sammensetningene av utvalget og vurderte om fordelingen av skårer for hver enkelt variabel varierte fra normal fordeling, ved å studere mulige skjevheter og kurtosis for variablene. Dette var viktig å gjøre grundig fordi et lite utvalg vil være mer sensitivt for skjevheter og andre uregelmessigheter.

For å besvare spørsmålet "I hvilken grad anser norske lærere i videregående skole sin motivasjonsstil i klasserommet som autonomistøttende?" vil jeg ta i bruk deskriptiv statistikk. Jeg vil vurdere lærernes skårer på overordnet motivasjonsstil gjennom å se på differansen av gjennomsnittene, mellom hvor autonomistøttende læreren anser seg å være, og hvor kontrollerende de anser seg. Videre vil jeg utføre t - test for å avgjøre om differansen er signifikant.

For å besvare spørsmålet "Hva kan være mulige forklaringer på lærernes motivasjonsstil?" vil jeg vurdere i hvilken grad oppfatningene 'gjennomførbarhet', 'effektivitet' og 'normativitet' kan forklare den overordnede motivasjonsstilen. Det er her nødvendig å studere flere forhold, som graden av korrelasjon mellom forklaringsvariablene og mellom den overordnede motivasjonsstilen og de ulike læreropfatningene. For å måle graden av korrelasjon vil jeg benytte Pearsons r. Spørsmål 2 besvarer jeg gjennom hierarkisk multipl regressjon.

5.7 Undersøkelsens gyldighet og pålitelighet

Krav til gyldighet og pålitelighet skal man være bevisst på gjennom hele forskningsprosessen (Lund, 2002). I det følgende vil jeg kommentere det hensynet jeg tar i forhold til studiens validitet og reliabilitet.

5.7.1 Validitet

Graden av validitet avgjøres av om instrumentet som brukes måler det det har til hensikt å måle, og om de slutningene forskeren trekker på grunnlag av resultatet er gyldige (Hellevik, 1999).

Ettersom jeg har lånt spørreskjemaet jeg benytter meg av i denne oppgaven, har jeg ikke selv kunnet ta personlig del i utviklingen av spørreskjemaet. Surveyen er imidlertid utviklet av en aktiv forsker innen SDT, og deretter validert av 6 andre aktive forskere hvorav alle har lang forskningserfaring i feltet. Lederen av gruppen har selv utviklet begrepene som måles og studien er drøftet innad i forskningsmiljøet i SDT. Pilottester har blitt gjennomført og har ført til små justeringer i rekkefølgen på spørsmål og endringer i språket i den originale versjonen (Reeve, 2011). Jeg har høy tillit til utarbeidelsen og valideringen utført av den internasjonale forskningsgruppen (Reeve, Vansteenkiste & Jang mfl.).

Mitt bidrag til validering av undersøkelsen har vært gjennom aktiv deltagelse i oversettelsesarbeidet med spørreskjemaet. I dette arbeidet fikk jeg satt meg godt inn i begreper og formålet med spørreskjemaet. Gjennom pilotstudien fikk jeg vært med på å styrke begrepsvaliditeten ved å gjøre språket og begrepene forståelig for lærere. Dette styrker påliteligheten av det norske spørreskjemaet, hvorvidt det er representativt for å måle innholdet i begrepene autonomistøttende - og kontrollerende motivasjonsstil.

Spørreskjemaet er selvrappporterende. Det vil si at det kjennetegnes ved at det inneholder informasjon om menneskers tanker og tolkninger av egne handlinger og forklaringer av kognitive og metakognitive prosesser forskere ikke kan observere. En vanlig måte å studere dette på er å be respondentene om å si noe generelt om sine handlinger. De blir ikke bedt om å referere til spesifikke enkelthendelser eller situasjoner (Winnie & Perry, 2000). Den viktigste svakheten ved å be folk gi opplysninger om seg selv, er at vi er avhengige av at de både har tilstrekkelig selvinnsikt og tilstrekkelig vilje til å gi riktig svar (Kleven, 2002). Dette er

vurdert i forholdt til gjennomgang av data (se punkt 6.1). Hvor jeg vurderer mulige ”outliers”, og manglende verdiers innvikning på oppgavens validitet, for å klargjøre dataene for videre analyser.

Den ytre validiteten i denne studien vil være hvorvidt man kan generalisere funnene til populasjonen, norske lærere i videregående skole. Ut i fra mitt snevre utvalg kan jeg ikke konkludere med at alle lærere i videregående skole er som lærerne på min utvalgsskole. Undersøkelsen er et eksempel på hva noen lærere fra en stor skole i Østlandsområdet tenker om å motivere og engasjere elever. Gjennom min deltagelse i et større forskningsprosjekt har jeg mulighet til å studere mine funn i forhold til en gruppe norske grunnskolelærere, samt foreløpige resultater fra den internasjonale gruppen.

5.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til at forskningen må være utført med god nøyaktighet, slik at ulike forskere skal kunne komme fram til samme resultat hvis de etterprøver den empiriske undersøkelsen (Hellevik, 1999).

For å unngå systematisk varians i lærerens skårer ble det gjennomført ’counterbalancing’ av spørreskjemaene. Dette er en metode som tar høyde for at lærerne kan bli påvirket av det scenarioet de leste først, og at dette vil kunne føre til systematiske feil i resultatene. I praksis ble dette tatt hensyn til gjennom å gi den ene halvparten av lærerne scenario1 (autonomistøtte) som side 2, mens andre halvdel fikk scenario 1 som side 3.

For å sjekke undersøkelsens indre konsistens benytter jeg Cronbachs Alpha (α) på de enkelte delskårene. Skårene ble presentert og kommentert ut fra resultater av Alpha skårene i den internasjonale undersøkelsen. Denne analysen viste god reliabilitet.

5.8 Etske betraktninger

De viktigste etske hensyn i denne oppgaven var at lærerne deltok frivillig, og at jeg behandlet besvarelsene med respekt for privatlivets fred. Dette er i tråd med Norsk samfunnsfaglige datatjenestes (NSD) retningslinjer. Før jeg delte ut spørreskjema gav jeg lærerne informasjon

om at deltakelsen var frivillig og at besvarelsene var anonyme. Lærerne fikk i forkant opplysning om at tallmaterialet skulle inngå i en større internasjonal spørreundersøkelse.

Jeg har siden behandlet og oppbevart besvarelsene på en forsvarlig måte i henhold til NSD krav. Mitt mastergradsprosjekt ble meldt til NSD den 13.oktober 2010, og ble godkjent 22.oktober samme år (se vedlegg 1).

5.9 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for mine valg av metoder for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Formålet med forskningsarbeidet er å få et innblikk i hvordan et utvalg lærere i norsk videregående skole tenker om sin måte å engasjere og motivere elever på ut fra Reeves (2009) begreper om autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil. Forskningstilnærmingen er kvantitativ med et ikke – eksperimentelt design. Det er brukt et spørreskjema som er oversatt og tilpasset til norsk i henhold til det internasjonale prosjektets prosedyrer. Deretter har jeg gjennomgått spørreskjemaet og presentert den avhengige variabelen, overordnet motivasjonsstil og de tre mulige forklaringsvariablene, 'gjennomførbarhet', 'effektivitet' og 'normativitet' og vurdert Alphaskårene opp mot de internasjonale skårene. Utvalget i denne undersøkelsen er lærere (N = 52) på en videregående skole i Akershus. Det er 28 menn og 24 kvinner blant respondentene. Undersøkelsen ble gjennomført 25.november 2010, og de lærerne som ikke var til stedet den dagen, fikk mulighet til å besvare skjemaet senere. For å besvare de empiriske spørsmålene vil jeg bruke deskriptiv statistikk og hierarkisk multippel regresjonsanalyse.

6 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra spørreundersøkelsen av en gruppe lærere (N = 52) i videregående skole. Her var jeg ute etter å undersøke følgende forhold:

- 1) Hvilken motivasjonsstil dominerer en gruppe norske lærere i videregående skole ut fra Reeves begreper om autonomitøtte versus kontroll?
 - a) Er det forskjell mellom kvinnelige og mannlige lærere i deres motivasjonsstil?
 - b) Forskjell mellom unge og eldre lærere?
 - c) Forskjell mellom lærere med kortere og lengre erfaring?

Dette reiser videre spørsmål om mulige årsaksforklaringer til hvor for de domineres av den ene eller andre motivasjonsstilen:

- 2) Hvilke oppfatninger ser ut til å ligge til grunn for deres motivasjonsstil?

Presisert gjelder dette spørsmålet: På hvilken måte predikerer oppfatninger om gjennomførbarhet, effektivitet og normativitet lærernes motivasjonsstil?

Jeg vil begynne med en gjennomgang og klargjøring av data for videre analyser. Deretter vil jeg se nærmere på den demografiske informasjonen jeg har innhentet. Her vil jeg karakterisere utvalget og se det i en større sammenheng ved å sammenlikne med populasjonen lærere i fylket (Årsrapport for Akershus Fylkeskommune, 2010) og for hele landet (SSB, 2005;SSB, 2009). Jeg har valgt å trekke inn dette fordi jeg har et relativt lite utvalg, og vil ved hjelp av de eksterne kildene vil jeg kunne se sammensetningene av utvalget i en større sammenheng. Videre vil jeg gå gjennom deskriptiv statistikk, og vurdere frekvensenes form. Jeg vil besvare den første problemstillingen ved hjelp av deskriptiv statistikk. Deretter vil jeg besvare den andre problemstillingen ved bruk av hierarkisk multippel regresjon. Til slutt vil jeg kort oppsummere resultatene som skal drøftes i kapittel 7.

6.1 Gjennomgang av data

I det følgende vil jeg gå igjennom innsamlede data og se etter eventuelle manglende verdier og 'outliers', skjevheter i fordelingene vil diskuteres under punkt 6.3.

6.1.1 Manglende verdier

Noen få informanter har manglende svarverdi på noen spørsmål. For hele tallmateriale mangler det totalt fire svarverdier. Ifølge Tabachnick og Fidell (2001) er manglende verdier et av de mest gjennomgripende problemer i dataanalyse, og hvis de er systematisk spredd utover datamatriksen kan dette utgjøre en vesentlig trussel for reliabiliteten (Hellevik 2002). Dette er ikke tilfellet i mitt materiale, hvor de manglende verdiene ser ut til å være tilfeldig spredd utover matriksen, og kan derfor ikke svekke reliabiliteten i noen vesentlig grad. Når jeg likevel har valgt å estimere gjennomsnittsskåre (M) for de manglende verdiene, er dette i tråd med prosedyrer den internasjonale studien (mine data inngår i) har fulgt. I følge Tabachnick og Fidell (2001) kan man ved å erstatte manglende verdier med gjennomsnittet (M) gir den mest sannsynlige verdien svaret skulle hatt når data er normalfordelt.

6.1.2 'Outliers'

En univariat 'outlier' er et svar med en så ekstrem verdi på en variabel at den forstyrrer statistikken (Tabachnick & Fidell, 2001). Jeg har ett slikt tilfelle i datamateriale. I utvalget er spriket mellom en lærer med 33 års erfaring og to andre lærere med kun 1 års fartstid i skolen ganske stort. Selv om dette kan kalles ekstremverdier, vil det likevel gjenspeile virkeligheten i skolen. Jeg har derfor valgt å la de stå urørt.

Et annet tilfellet av 'outlier' er en respondent som har verdien 7 på samtlige spørsmål. Dette omtales i forskningslitteraturen som en multivariat 'outlier'. "Multivariat outliers are cases with an unusual combination of two or more scores" (Tabachnick & Fidell, 1989: 67). Dette tyder på at respondenten ikke har vært seriøs i sin deltagelse, og besvarelsen vil ikke gi relevant og riktig informasjon til undersøkelsen. Med et såpass lite utvalg (N=52) vil denne respondenten påvirket den samlede gjennomsnittsskåren (m) til både den autonomistøttende - (a1) og den kontrollerende (c1)- motivasjonsstilen. Men dette ville ikke påvirket den overordnede motivasjonsskåren (a1-c1) fordi respondentens skårer ville gått i 0. Jeg har likevel valgt å fjerne respondenten fra utvalget. Utvalget er nå (N=51).

6.2 Demografisk informasjon

Ved den videregående skolen hvor jeg gjennomførte spørreundersøkelsen er det totalt 105 lærere og av disse deltok 52 lærere i undersøkelsen. Frafallet i uvalget ser ikke ut til å være systematisk, ettersom det er god spredning i sammensetningen av kjønn, alder og erfaring i utvalget (N = 51).

6.2.1 Kjønn og alder

Av det totale utvalget (N=51) var det 27 mannlige lærere. Dette utgjør 53,8 % av utvalget. Videre responderte 24 kvinner, som da utgjør 46,2 % av utvalget (se tabell 1). I følge tall fra Akershus fylkeskommunes årsrapport, 2010, er kjønnsfordelingen henholdsvis 53,5 % kvinner og 46,5 % menn av i alt 3177 lærere. På landsbasis var det i 2002 var det 55 % menn og 45 % kvinner (SSB, 2008). Utvalget i studien min korresponderer godt med tallene fra SSB, men sammenliknet med tallene fra fylkeskommunen har jeg en høyere andel mannlige lærere enn fylket samlet sett. I følge SSB (2009) går utviklingen i videregående skole mot at det blir flere kvinnelige og færre mannlige lærere.

Tabell 1. Kjønn

	Frekvens	Prosent
Menn	27	52.9
Kvinner	24	47.1
Total	51	100

Når en ser på lærernes alder, er det god spredning. Den yngste er 25 år og den eldste er 59 år. Totalt sett er 28 lærere i mitt utvalg under 42 år og 23 lærere over 42 år (se tabell 2). Sammenliknet med landsgjennomsnittet er dette å betrakte som en relativt ung lærerstab. Tall fra SSB (2009) viser at over halvparten av lærere i videregående opplæring er over 50 år. I tillegg er en av seks lærere over 60 år. Det blir derfor interessant å se på tendensene i forhold

til motivasjon blant de eldre lærerne ettersom det er denne gruppen i følge tall fra Statistisk sentralbyrå (2009) som dominerer i dagens skole.

Tabell 2. Unge og eldre lærere

	Under 42 år	Over 42år	Totalt
Kvinner	10	14	24
Menn	18	9	27
Totalt	27	23	51

Jeg valgte å dele opp lærerne i to aldersgrupper, det er delt ved gjennomsnittet (M), avrundet til 42 år. Hvis en ser på aldersspredningen blant kvinner og menn, er 10 av 24 kvinner under 42 år. Det betyr at 14 er over 42 år. Videre er 18 av mennene under 42 år og 9 menn over 42 år.

Tabell 3. Aldersgjennomsnitt

	M	SD
Menn	40.78	9.04
Kjønn		
kvinner	44.63	8.56
Totalt	42.59	8.94

Aldersgjennomsnittet for lærerne er 42,59 år. Gjennomsnittet for menn er 40,8 år og noe høyere for kvinner med 44,6 år (se tabell 3). Standardavviket indikerer at det er stor variasjon i alder både blant kvinner og menn.

6.2.2 Etnisk bakgrunn

Det er kun fire mannlige lærere (7,7 % av respondentene) som oppgir at de har en annen etnisk bakgrunn enn norsk.

Tabell 4. Etnisitet

	Frekvens	Prosent
Norsk	47	92.2
Annet	4	7.84

Jeg anser dette som en marginal gruppe og derfor uegnet til å si noe om innvirkning av etnisitet. Opplysningen om etnisitet er tatt med i forbindelse med den internasjonale undersøkelsen tallmateriale mitt inngår i, hvor dette studeres.

6.2.3 Erfaring

Når det gjelder erfaringen til lærerne i utvalget, er det bare 11 som har mer enn 10 års erfaring som lærere i skoleverket, mot 40 med 10 år eller mindre (se tabell 5). Utvalget har samlet sett et relativt lav gjennomsnitt på 8,96 år. Dette må sees i sammenheng med at lærerstaben kan karakteriseres som forholdsvis ung. De minst erfarne har ett år og læreren med den mest erfarne læreren har vært i skolen i 33 år. Hvis en her kontrollerer for ekstremverdien (33 års erfaring) er gjennomsnittet 8,48 år. Hvis en ser på erfaring fordelt på kjønn ser en av tallene at ekstremverdiene gjør seg mest gjeldene for kvinnene som da i gjennomsnitt får 9,92 år. Mennene har i gjennomsnitt lavere erfaring med 8,11 år (se tabell 5). Samtidig skal en ikke glemme at kvinnene har en høyere gjennomsnittsalder enn menn, så forholdet mellom kjønnenes erfaring stemmer relativt godt. Kontrollert for kvinnenes ekstremverdi er dette gjennomsnittet på 8,9 år.

Tabell 5. Erfaring i skolen

	M	SD
Menn	8.11	6.56
Kvinner	9.92	8.03
Totalt	8.96	7.27

6.2.4 Skolens omgivelser og lærerkvalifikasjoner

Når det gjelder skolens beliggenhet, er det en utfordring å skulle plassere den inn i ett av spørreskjemaets tre kategorier ; 'byskole', 'drabantby' eller 'distrikt'. Rektoren vil karakterisere sin skole som en byskole, men jeg ser at noen få lærere har krysset av for både distrikt og drabantby. Hvis en går inn på kommunens hjemmeside, omtaler de skolens nærområde som kommunens administrative - og handelssentrum. Tettstedet ga seg selv bystatus for snart 10 år siden etter lange debatter i kommunestyret. Jeg velger derfor å følge rektors uttalelser og karakteriserer skolen som byskole.

Sosiokulturelle forhold i skolens kommune og fylke

Andelen mennesker over 16 år med høyere utdanning i denne kommunen er 43,2 %. Det er 13,2 prosentpoeng over gjennomsnittet i Akershus fylke og 17,3 prosentpoeng høyere enn landsgjennomsnittet (SBB, 2009). Bruttoinntekten for en gjennomsnittlig borger er 478 200kr. Dette er høyere enn både fylkesgjennomsnittet som er 399 200 kr og landsgjennomsnittet på 345 300kr (SBB, 2008). Dette indikerer at det sosioøkonomiske nivået i skolens kommune er relativt høyt sammenliknet med fylket og landet generelt.

Akershus fylkeskommune har i alt 34 videregående skoler fordelt på tre ulike regioner. Fylket har flest søkere til videregående opplæring i Norge med 23278 søkere til skoleplass og læreplass våren 2010 (Akershus fylkeskommune, 2010). "Utvalgsskolen" fikk til opptaket høsten 2010 898 søknader og kunne tilby 805 elever plass. Skolen hadde det høyeste søkertallet av 12 skoler i sin region (Akershus fylkeskommune, 2010).

Lærernes kvalifikasjon og utdanningsnivå tilsier at lærerne ved denne skolen er godt kvalifiserte, 91,4 % har lektor eller adjunkt utdanning, og av disse har 76 % tilleggsutdanning.

De høye elevsøkertallene og lærernes høye utdanningsnivå har mye å si for miljøet i og utenfor klasserommet. I en artikkel bygget på tallmateriale om skoleressurser fra SSB skrevet av Hægeland, Kirkebøen, Raaum og Salvanes i 2005, hevdes det at mye tyder på at lærere med høy kompetanse underviser på skoler med elever som har ”gunstige familiebakgrunn”. Noe man kan si at er tilfellet for denne skolen.

Samlet sett består utvalget av noen flere menn enn kvinner. Det er en høyere andel lærere under 42 år enn i fylket og i landet generelt. Det er få lærere som har en annen etnisk bakgrunn og lærerne i studien er godt utdannet med relativt lav fartstid i skolen.

6.3 Deskriptiv statistikk og frekvensfordelingens form

For å vurdere mulighet for bruk av parametriske statistikk i analysen, vil jeg i det følgende vurdere mulige skjevheter og kurtosis ved frekvensfordelingene.

Tabell 6. Deskriptiv statistikk

Scenario 1	M	SD	Range	Skjevhet	Kurtosis	Alpha(α)
Autonomistøttende	4,90	1,63	6,00	-.76	-.06	
Gjennomførbar	4.86	1.21	6.67	-.72	.40	.71
Effektiv	5.37	1.59	5.67	-.85	-.22	.94
Normativ	4.89	1.20	5.75	-.77	.58	.88

Scenario 2

Kontrollerende	4.59	1.64	6.00	-.35	-.97	
Gjennomførbar	4.87	1.14	4.67	-.67	.18	.69
Effektiv	4.50	1.66	6.00	-.37	-.61	.94
Normativ	4.48	1.27	5.25	-.44	-.53	.92

Tabell 6 viser blant annet skjevhet, ('skewness') som sier noe om frekvensfordelingens form. Positive og negative verdier indikerer at fordelingene er henholdsvis høyre eller venstre skjeve. Verdier fra -1 til 1 indikerer at skjevheten er liten (Christophersen, 2006). I min tabell er alle variablene venstreskjeve eller negativt skjeve fordi den har en lang "hale" i x - aksens negative retning. De varierer fra -.85 til -.35. 'Gjennomførbarhet i det kontrollerende scenarioet er den variabelen som er mest negativt skjev med -.85. Skjevhetene holder seg innenfor sjiktet -1 til 1 og kan dermed regnes som forholdsvis god og nær opptil normalfordelingen (Hellevik, 1999).

'Kurtosis' viser om fordelingen er spissere eller mer flattrykt enn normalfordelingen (Christophersen, 2006). Resultatene mine varierer fra $-.97$ til $.58$ det vil si at alle verdiene er innenfor det som kan karakteriseres som normalt (-1 til 1). Kurtosisverdier over null indikerer en fordeling med to spisser med korte tykke haler og kurtosis verdier under null indikerer en for flat fordeling (Tabachnick & Fidell, 2001). Den negative verdien $-.97$ på variabelen 'kontrollerende motivasjonsstil' indikerer at fordelingen er noe flattrykt.

Tabell 7. Overordnet motivasjonsstil og tre forklaringer angående lærernes oppfatning

Overordnet	M	SD	Range	Skjevhet	Kurtosis
Overordnet motivasjonsstil	.27	2.87	-6 til 6	-.24	-.29
Gjennomførbart	-.01	1.74	7.33	.20	-.33
Effektivt	.87	2.71	11.67	-.27	-.14
Normativt	.41	2.71	9.50	.18	.23

Tabell 7 viser at skjevheten av de konstruerte variablene holder seg innenfor -1 til 1 og vitner slik om kun små skjevheter. Kurtosis holder seg også innen for skjiktet -1 til 1 og kan derfor karakteriseres som normalt (Tabachnick & Fidell, 2001). Etter å ha vurdert fordelingen skjevheter, kurtosis og deres Alpha skårer (se diskusjon, punkt 5.3.5) vil jeg konkludere med at alle befinner seg innenfor tilfredsstillende krav for å gjennomføre de planlagte analyser ved bruk av parametrisk statistikk.

En liten tilleggskommentar til tabell 7, er gjennomsnittsverdien som ble regnet ut i SPSS av den overordnede motivasjonsstilen (se punkt 6.4) er $.27$, men blir $.31$ hvis man regner manuelt. Dette skyldes desimalmengden av tallene som inngår i utregningen. Dette har så liten praktisk betydning, at jeg her følger SPSS : overordnet motivasjonsstil = $.27$.

6.4 I hvilken grad anser norske lærere videregående skole sin motivasjonsstil i klasserommet som autonomistøttende?

Jeg vil i her besvare hovedspørsmål 1 ved å vurdere lærernes skåre på overordnet motivasjonsstil (differansen mellom hvor autonomistøttende lærerne betrakter seg å være, scenario 1 og hvor kontrollerende de ser seg selv, scenario 2). Denne variabelen gir et overordnet bilde av motivasjonsstilen lærerne mener karakteriserer deres undervisning. For å få en dypere forståelse av om det skjuler seg forskjeller i utvalget, for eksempel mellom kvinnelige og mannlige lærere, vil jeg deretter splitte utvalget for å foreta nye analyser.

6.4.1 Overordnet motivasjonsstil

Slik denne forskningstradisjonen karakteriserer motivasjonsstil, er begrepet 'bipolart' i den forstand at lærerne verken er kun autonomistøttende eller kontrollerende i sin undervisning. Man beveger seg på et kontinuum, og overordnet motivasjonsstil gir uttrykk for hvor tyngdepunktet ligger. Differansen på autonomistøttende og kontrollerende atferd, tipper så vidt over i fordel for autonomistøtte i dette materialet. Overordnet gjennomsnittsskåre for (autonomistøttende stil, $M = 4.90$, $SD = 1.63$ og for kontrollerende stil $M = 4.59$, $SD = 1.64$) for samlet utvalg ($N = 51$). Dette gir en differanse på $.27$ (se diskusjon punkt 6.3). Det vil si at tyngdepunktet veier litt til fordel for autonomistøttende motivasjonsstil. Når man tester signifikante forskjeller mellom gjennomsnittet av autonomistøtte mot kontrollerende ('independent t- test'), så er forskjellene mellom disse gjennomsnittene likevel ikke signifikante.

$t(51) = .68$ er ikke signifikant, $p < .05$. Selv om det er identifisert en differanse på gjennomsnittet mellom den autonomistøttende motivasjonsstilen og den kontrollerende, er ikke denne differansen stor nok til at det kan fastslås med 95% sikkerhet at den (differansen) ikke kan tilskrives tilfeldigheter i utvalget.

De to motivasjonsstilene er negativt korrelert $r(51) = -.51$, $p < .05$. Dette betyr at lærerne som rapporterer at de er autonomistøttende i sin motivasjonsstil i liten grad samtidig sier at de er kontrollerende i sin motivasjonsstil. Dette styrker den konstruerte variabelen overordnet motivasjonsstils validitet, gjennom å bekrefte at den ser til å gi ("riktig") mening for respondenten.

For å utdype mulige interessante funn ved den overordnede motivasjonsstilen har jeg i det følgende valgt å se på variabelen overordnet motivasjonsstil i forhold til forskjeller i kjønn, alder og erfaring.

6.4.2 Forskjellen mellom kvinnelige og mannlige lærere

Når jeg splitter utvalget mellom kvinner ($n = 24$) og menn ($n = 27$) viser gjennomsnittsverdiene, $M = .50$ med et $SD = 2.67$ for kvinner og for menn $M = .07$ med et $SD = 3.07$. Dette viser at kvinner er gjennomsnittlig mer autonomistøttende enn menn. Når en tester for signifikante forskjeller mellom gjennomsnittet av kvinnelige mot mannlige lærere ('independent t- test'), er forskjellene mellom disse gjennomsnittene likevel ikke signifikante.

$t(51) = -.53, p < .05$, det er dermed ingen signifikant forskjell mellom kvinner og menn i hvordan de betrakter sin motivasjonsstil. Men den er veldig nært å være signifikant.

6.4.3 Forskjellen mellom yngre og eldre lærere

På samme måte som for kvinnelige og mannlige lærere har jeg undersøkt om det er forskjell i overordnet motivasjonsstil blant yngre og eldre lærere. Skillet mellom yngre og eldre er satt ved 42 år, da dette sammenfaller med medianen i utvalget. Yngre lærere utgjør en gruppe på $n = 27$ viser $M = .25$ med $SD = 2.86$ og eldre utgjør en gruppe på $n = 24$ viser gjennomsnittet, $M = .30$ med $SD = 2.95$. Når jeg tester for signifikante forskjeller mellom gjennomsnittene for yngre og eldre lærere på variabelen overordnet motivasjonsstil er ikke forskjellen signifikant.

Signifikanstesten viste $t(51) = -.07, p < .05$, det vil si at alder heller ikke har en signifikant forskjell på hvordan lærerne betrakter sin egen motivasjonsstil.

6.4.4 Forskjellen mellom kortere og lengre erfaring

I likhet med undersøkelsen av forskjeller av kjønn og alder har jeg også splittet erfaring. Som nevnt tidligere (se punkt 6.2.3) har dette utvalget lærere gjennomsnittlig lav fartstid i skolen, men med (naturlig) stor spredning. Jeg har derfor valgt å dele ved 10 år selv om gruppenes

frekvensfordeling blir ujevne, men jeg har gjort dette som et forsøk på å fange opp mulige forskjeller. Jeg har derfor delt mellom erfaring under 10 år ($n = 40$) og over over 10 år ($n = 11$) viser gjennomsnittsverdiene, $M = .35$ med et $SD = 2.94$ for lærere med under 10 års erfaring og for lærere med over 10 års erfaring, $M = .00$ med et $SD = 2.72$. Dette viser at lærere med mindre erfaring enn 10 år er gjennomsnittelig mer autonomistøttende, enn lærere med over 10 års erfaring. Når en tester for signifikante forskjeller mellom gjennomsnittet av lærere under 10 års erfaring mot lærere med over 10 års erfaring ('independent t- test'), er forskjellene mellom disse gjennomsnittene likevel ikke signifikante.

$t(49) = .36, p < .05$, det vil si at erfaring ikke utgjør en signifikant forskjell på hvordan lærerne betrakter sin egen motivasjonsstil.

Selv om forskjellene i materialet ikke er signifikante, kan en likevel se svake tendenser til forskjeller når det gjelder overordnet motivasjonsstil. Når en splitter gruppen lærere inn i ulike grupper for å se nyanser i forhold til den overordnede motivasjonsstilen er det en svak positiv tendens i retning av at lærerne foretrekker den autonomistøttende motivasjonsstilen over den kontrollerende.

Hvis en ser på gjennomsnittet er det ingen signifikante forskjeller, men tallmaterialet viser i gjennomsnitt at kvinner er mer autonomistøttende enn menn. Mellom de ulike gruppene innenfor kjønn, alder og erfaring er det ingen signifikante forskjeller, men kvinner er i gjennomsnitt mer autonomistøttende enn de mannlige lærerne, de yngre lærerne er i gjennomsnitt en anelse mer autonomistøttende, og jo mer erfaring dess mer kontrollerende viser denne gruppen lærere seg å være. Imidlertid er ikke tallmateriale stort nok til at jeg med sikkerhet kan hevde at disse funnen ikke skyldes tilfeldigheter i utvalget.

6.5 Hva kan være mulige forklaringer på lærerens motivasjonsstil?

For å vurdere om gjennomførbarhet, effektivitet og normativitet kan være oppfatninger som forklarer lærerens overordnede motivasjonsstil, bruker jeg multippel regresjonsanalyse for å se hvor stor del forklart varians hver av disse variablene bidrar med i å forklare overordnet motivasjonsstil, som avhengig variabel.

Jeg vil i det følgende først se på korrelasjon mellom de ulike forklaringsvariablene, gjennomførbarhet, effektivitet og normativitet, og hvordan disse korrelerer med overordnet motivasjonsstil. For å foreta korrelasjonsanalysene vil jeg benytte meg av Pearsons r . Videre anvender jeg standard multipl regresjon, for å se på det samlede forklaringsbidraget, og deretter vil jeg supplere med en hierarkisk multipl regresjon, for å studere det unike bidraget de ulike oppfatninger kan ha på motivasjonsstilen.

6.5.1 Pearsons r korrelasjoner mellom forklaringsvariablene

Samvariasjonen mellom forklaringsvariablene er viktige å vurdere for en nærmere forståelse av variablene og forholdet mellom dem, blant annet til å vurdere multikolinearitet. Multikolinearitet oppstår når variabler korrelerer veldig høyt med hverandre og kan bidra til økte verdier blant annet på korrelasjoner og i forklart varians (Tabachnick & Fidell, 2001).

Tabell 8 viser at det er relativt høy positiv korrelasjon mellom de tre forklaringsvariablene. Dette kan antyde at de er noe sammenfallende i sin forklaringsverdi og det utgjør igjen en viss fare for multikolinearitet (Tabachnick & Fidell, 2001).

Tabell 8. Korrelasjon mellom forklaringsvariablene i blant lærerne i norsk videregående skole

	Gjennomførbar	Effektiv	Normativ
Gjennomførbar	.	.79	.76
Effektiv	.	.	.66
Normativ	.	.	.

Tabell 8 viser at det er relativt høy korrelasjon mellom alle variablene. Gjennomførbarhet og effektivitet, $r = .79$ korrelerer høyest. Gjennomførbarhet og normativitet korrelerer også relativt høyt, $r = .76$ og det samme er tilfellet for effektivitet og normativitet som korrelerer med, $r = .66$. Det er fare for at de tre variablene forklarer mye av det samme ved fenomenet, lærernes overordnede motivasjonsstil. Man vil av dette også kunne forvente at de overlapper hverandre

i forklart varians av overordnet motivasjonsstil. Det er en svakhet at variablene forklarer det samme ved fenomenet (multikollinearitet) og ikke bidrar til å utfylle hverandre (Tabalnick & Fidell, 2001).

6.5.2 Pearsons r korrelasjoner mellom forklaringsvariablene og overordnet motivasjonsstil

Tabell 9 viser som forventet at de tre forklaringsvariablene korrelerer høyt med den overordnede motivasjonsstilvariabelen. Tabell 9 beskriver en relativt høy positiv korrelasjon mellom gjennomførbarhet og overordnet motivasjonsstil $r = .78$. Effektivitet korrelerer også positivt høyt med overordnede motivasjonsstil. Normativitet er noe lavere korrelert, men korrelasjonskoeffisienten kan likevel betraktes som høy. I følge Andy Field (2009) er alle korrelasjoner $+ - .5$ å betrakte som sterke. Jeg minner om at forklaringsvariablene gjennomførbarhet, effektivitet og normativitet også består av differansen mellom lærernes vurdering av det autonomistøttende scenarioet og det kontrollerende scenarioet for hver av disse variablene (se punkt 6.4). På samme måte som overordnet motivasjonsstil regnes som et 'bi - polart' begrep, regnes også læreres oppfatninger uttrykt gjennom forklaringsvariablene som størrelser på et kontinuum hvor jeg er interessert i hovedtendensene lærerne viser.

Tabell 9. Korrelasjon mellom overordnet motivasjonsstil og de aktuelle forklaringsvariablene for lærere i videregående skole

	Overordnet motivasjonsstil
Gjennomførbar	.78
Effektiv	.89
Normativ	.64

$p < .05$

En sammenlikning med den Belgiske gruppen (se tabell 10) i den internasjonale studien viste at korrelasjonene for Belgia er langt lavere, men også moderat sterke i forhold til Fields (2009) forskning.

Tabell 10. korrelasjon mellom overordnet motivasjonsstil og de aktuelle forklaringsvariablene for lærere i Belgia

	Overordnet motivasjonsstil
Gjennomførbar	.53
Effektiv	.52
Normativ	.48

6.5.3 Multippel regresjon

For å få en dypere forståelse av det relative bidraget hver enkelt forklaringsvariabel kan ha på lærernes overordnede motivasjonsstil, vil jeg utføre to ulike multiple regresjonsanalyser. I følge Clark – Carter (2010) er regresjonsanalyse en måte å beskrive og evaluere sammenhenger mellom en avhengig og en til flere uavhengige variabler. Jeg vil først utføre en standard multippel analyse (Pallant, 2010), hvor alle forklaringsvariablene går inn i analysen på en gang. Denne analysen gir grunnlag for å diskutere om gjennomførbarhet, effektivitet og normativitet samlet sett kan sies å forklare lærernes oppfatninger. I tillegg har jeg valgt å utføre en hierarkisk regresjon, fordi den gir meg mulighet til å få et klarere bilde av hva hver enkelt variabel bidrar med av forklart varians i overordnet motivasjonsstil (den avhengige variabelen). Dette er også et nyttig analytisk grep, da faren for multikolinaeritet foreligger i materialet (se punkt 6.7.1)

I tabell 11 vises forklart varians av hvor mye de uavhengige variablene, gjennomførbarhet, effektivitet og normativet bidrar med å forklare den overordnede stilen samlet sett.

Tabell 11. Multipl regressjon (standardanalyse) med variabelen overordnet motivasjonsstil som avhengig variabel

	R^2
Gjennomførbar	
Effektiv	
Normativ	.81

Den overordnede modellen forklarer 81 % av variansen på den avhengige variabelen. Denne modellen er signifikant med $F(3,47) = 66.26$, $p < .05$, ($R^2 = .81$).

Dette indikerer at gjennomførbarhet, effektivitet og normativitet kan forklare lærernes overordnede motivasjonsstil med styrke på 81 %. Jeg er interessert i å se på hvor mye hver enkelt forklaringsvariabel bidrar med.

6.5.4 Hierarkisk multipl regressjonsanalyse

For å få en nærmere forståelse av hver enkelt variabels bidrag, og for å studere mulig multikolaritet i materialet, har jeg utdypet analysen ved å gjennomføre en hierarkisk multipl regressjon og vurdere hva betaverdiene kan gi av mer utfyllende karakter.

Betaverdien er en regressjonskoeffisient som viser hvor mye motivasjonsstilen endres når for eksempel effektivitet endres med en skalaenhet og gjennomførbarhet og normativitet holdes konstante (Christophersen, 2006).

Når forklaringsvariablene er så høyt korrelerende har jeg valgt først å foreta en separat regressjonanalyse for hver av forklaringsvariablene. Resultatet av denne analysen vises i tabell 12.

Tabell 12. Multipl regressjonsanalyse hvor alle tre forklaringsvariabler er satt inn hver for seg

Overordnet motivasjonsstil		
	Beta (β)	R^2
Gjennomførbar	.78	.61
Effektiv	.89	.79
Normativ	.64	.41

Tabell 12 viser at de alle hver for seg bidrar til å forklare lærernes overordnede motivasjonsstil. Effektivitet gir den høyeste forklaringsstyrken etterfulgt av gjennomførbarhet. Normativitet gir den svakeste forklaringsstyrken. Dette vekker interessen videre for å se hvor mye de hver for seg bidrar med i en felles forklaringsmodell.

I den hierarkiske multipl regressjonsanalysen kan forskeren styre variablene ved at hun kan velge, på teoretisk grunnlag, i hvilken rekkefølge variablene skal gå inn i modellen (se tabell 13). Jeg har valgt 'effektivitet' som første variabel fordi denne viste den sterkeste forklaringsstyrken i tabell 12. Den første kolonnen viser betaverdiene, hvor mye de ulike variablene bidrar med hver for seg. Den andre kolonnen viser hvor mye 'effektivitet', 'gjennomførbarhet' og 'normativitet' bidrar med akkumulert. Tallet i den første raden (.79) i den andre kolonnen viser hvor mye 'effektivitet' bidrar med alene. Tallet i den neste raden (.81) viser hvor mye effektivitet og gjennomførbarhet sammen bidrar til å forklare, og tallet i den siste raden (.81) viser hvor mye alle tre variablene samlet sett kan bidra til å forklare den overordnede motivasjonsstilen.

Tabell 13. Hierarkisk multipl regressjon med overordnet motivasjonsstil som avhengig variabel

	Beta(β)	R^2
Effektiv	.72	.79
Gjennomførbar	.21	.81
Normativ	.00	.81

$p < .05$

Tabell 13 viser at gjennomførbarhet og effektivitet overlapper hverandre i forklart varians. Det er tydelig (i R^2 kolonnen) at gjennomførbarhet, hvis den står alene, forklarer mye av variansen. Men mye av den forklaringsstyrken avtar når det kontrolleres for effektivitet. Hvis en ser på betaverdiene (β) i tabell 13 forklarer effektivitet mye av det gjennomførbarheten i utgangspunktet gjorde, men fordi effektiviteten også har den desidert største forklaringsstyrken alene, får den $\beta = .72$, og er i følge t- testen den eneste av forklaringsvariablene som har et signifikant bidrag. Vi ser også at normativitet ikke bidrar unikt til den samlede forklaringsstyrken. Denne situasjonen kan skyldes den høye graden av korrelasjon mellom disse variablene, slik vi så det i tabell 8.

6.5.5 Kan effektivitet predikerer den overordnede motivasjonsstilen?

Effektivitet gir den sterkeste prediksjonen for lærernes prefererte motivasjonsstil. Vi ser av den hierarkiske multiplere regresjonsanalysen at effektivitet gir en forklaringskraft på $R^2 = .79$. Det vi si at den forklarer 79 prosent av lærernes overordnede motivasjonsstil. Dette betyr at det ligger 21 prosent utenfor denne forklaringen. Sammenhengen mellom effektivitet og overordnet motivasjonsstil er signifikant ($\beta = .72$, $p < .05$). Dette betyr at differansen av oppfatning av effektivitet (se punkt 5.3.5) gir en god indikasjon på om lærerne benytter en autonomistøttende motivasjonsstil eller en kontrollerende motivasjonsstil. Siden sammenhengen er positiv, betyr dette at lærerne oppfatter den autonomistøttende motivasjonsstilen som mer effektiv for læring enn den kontrollerende.

6.5.6 Kan gjennomførbarhet predikere den overordnede motivasjonsstilen?

I tabell 12 kan en lese av at den totale forklaringsstyrken øker med 2 prosentpoeng når man legger til gjennomførbarhet ($R^2 = .81$). Dette betyr at effektivitet og gjennomførbarhet til sammen gir en forklaringsstyrke på 81 prosent til lærernes overordnede motivasjonsstil. Gjennomførbarhetens påvirkningsgrad på den overordnede motivasjonsstilen er 21% ($\beta = .21$), men denne faktoren (mellom gjennomførbarhet og overordnet motivasjonsstiler) er likevel ikke signifikant ($p < .05$). Dette betyr at gjennomførbarhet ikke gir et unikt signifikant forklaringsbidrag, når den overlappede effekten av variabelen effektivitet tas bort. Differansen av oppfatningen av gjennomførbarhet gir en indikasjon på om læreren 'foretrekker' den

autonomistøttende motivasjonsstilen fremfor den kontrollerende, men man kan ikke utelukke at denne sammenlikningen er tilfeldig. Ut fra dette kan man konkludere med at gjennomførbarhet neppe er avgjørende for forklaringen av den overordnede motivasjonsstilen.

6.5.7 Kan normativitet predikere den overordnede motivasjonsstilen?

Tabell 12 viser at normativitet ikke bidrar til den totale forklaringsstyrken, men Betaverdien for normativitet er $\beta = .00$ (se tabell) og ikke signifikant ($p < .05$). Den gir derfor ikke noe unikt bidrag til forklaringen av den overordnede motivasjonsstilen. Differansen av oppfatningen av effektivitet gir ingen indikasjon på om lærerne 'foretrekker' en autonomistøttende motivasjonsstil over en kontrollerende stil.

6.6 Oppsummering

Samlet sett besto utvalget av $N = 51$ lærere etter klargjøringen av data. Det er noen flere menn enn kvinner og en høyere andel under 42 år og lærerne er godt utdannet med relativt kort fartstid i skolen.

Frekvensfordelingenes skjevheter og kurtosis viser kun små skjevheter og befinner seg godt innenfor grensene for tilfredstillende krav til datagrunnlaget for å kunne gjennomføre de planlagte analysene ved bruk av parametrisk statistikk.

Hva er da svaret på det første presiserte forskningsspørsmålet for denne oppgaven: "Hvilken motivasjonsstil dominerer en gruppe norske lærere i videregående skole ut fra Reeves begreper om autonomistøtte versus kontroll"?

Det viser seg at lærerne i utvalget er svakt autonomistøttende ($M = .27$). Imidlertid er skårene av en slik sammensetning at resultatet i seg selv ikke er signifikant med mitt utvalg på 51 respondenter. Undersøkelsen gir imidlertid en indikasjon på at lærerne samlet sett ligger rundt midten på kontinuumet mellom autonomistøtte og kontroll.

Videre til det andre presiserte forskningsspørsmålet: ”Hvilke oppfatninger ser ut til å ligge til grunn for deres motivasjonsstil”?

Samlet sett korrelerer gjennomførbarhet, effektivitet og normativitet høyt med hverandre og med lærernes overordnede motivasjonsstil sett gjennom Pearsons r . (Tabell 8 og Tabell 9)

Den totale forklaringsvariansen ($R^2 = .81$) var høy, noe som kunne indikere et sterkt innslag av flere av forklaringsvariablene. Men gjennom hierarkisk multippel regresjon ble det klart at det er effektivitet som utgjør det sterkeste og eneste signifikante enkeltbidraget med forklaringsstyrken ($\beta = .72$).

Selv om det ved denne referanseskolen, ut fra utvalget, ikke kan fastslås om det er noen tendens i forhold til hvilken motivasjonsstil som benyttes, har jeg gjort svært interessante funn i forhold til hva det er som indikerer den enkelte lærers overordnede motivasjonsstil. Det åpenbart mest interessante er at en oppfatning av effektivitet gir en svært god indikasjon på om en lærer har en autonomistøttende eller en kontrollerende motivasjonsstil. Her er sammenhengen, selv med dette relativt begrensede utvalget, signifikant, på den måten at de som opplever høyere effektivitet benytter autonom motivasjonsstil.

Som alternativ til denne analysetilnærmingen kunne jeg ha trukket flere variabler inn i regresjonsanalysen, som for eksempel kjønn, alder og erfaring. Dette ville gitt en høyere forklaringsgrad, men siden utvalget er så begrenset, ville det samtidig ført til større usikkerhet til regresjonen.

7 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg ta for meg resultatene fra undersøkelsen og diskutere funn og tendenser i materialet. Først vil jeg se på hva det innebærer at lærerne befinner seg rundt midten av kontinuumet. Deretter vil jeg drøfte hvilken betydning lærernes oppfatninger kan ha for den motivasjonsstil de velger, og så hvordan dette er å forstå i lys av tidligere forskning. Videre vil jeg sammenlikne mine resultater med en tilsvarende undersøkelse utført i grunnskolen, for så å kommentere de norske resultatene i forhold til de andre landene som er med i den internasjonale studien. Disse resultatene er ikke innlemmet i teori, da de først de siste dager er blitt tilgjengelige. Videre vil jeg kommentere konsekvenser for pedagogisk praksis og videre forskning. Til slutt vil jeg gjøre noen avsluttende refleksjoner.

7.1 Lærernes tanker om egen motivasjon: vurdering av autonomistøtte

Som vi har sett er svaret på spørsmålet om lærernes overordnede motivasjonsstil i seg selv ikke et signifikant funn (se punkt 6.4.1). Dette betyr ikke at lærerne verken tenderer mot autonomistøtte eller kontroll. ”...a none-significant result should never be interpreted (despite the fact that it often is) as ‘no difference between means’ or ‘no relationship between variables’” (Field, 2009). Sett i lys av Reeves (2009) empiriske konklusjon om at lærere er overveiende kontrollerende i sin motivasjonsstil, kan utfallet av min undersøkelse ses på som positivt ved at Reeves påstand ikke bekreftes. Siden det svake utslaget er i retning autonomistøtte, vil man for praktiske formål kunne utelukke at lærerne i undersøkelsen i noen betydelig grad er kontrollerende i sin motivasjonsstil. Ut fra teoretiske forventninger betrakter jeg det faktum at lærerne plasserer seg med noe høyere skåre på autonomistøtte enn kontroll, som positivt i praktisk pedagogisk øyemed. I Reeve et. al.s (2011) tolkning av de norske dataene i den internasjonale studien, karakteriseres også de norske lærerne som autonomistøttende i sin overordnede motivasjonsstil. Den norske gruppen i denne studien består i tillegg til lærerne i videregående skole av en gruppe lærere fra grunnskolen. Grunnskolelærernes gjennomsnitt var marginalt høyere mot autonomistøtte.

Dette resultatet må tolkes i lys av Reeves (2010) bipolare forståelse av autonomistøtte og kontroll, som bevegelse på et kontinuum (se punkt 5.3.4). I praksis betyr dette at lærerne varierer mellom å være autonomistøttende og kontrollerende i ulike situasjoner, men slik jeg har valgt å tolke funnet tipper tyngdepunktet så vidt over på autonomisiden av kontinuumet (Reeve, 2009). Sett fra et SDT- perspektiv, er dette oppmuntrende, særlig siden norske lærere, ut fra pensumplaner for lektorprogram og PPU, har lite formell kompetanse og kunnskaper innen motivasjonsfeltet. Denne positive tendensen kan og bør fremmes fordi et autonomistøttende miljø, viser seg å være fordelaktig på en rekke områder (Reeve, 2006).

Målet med en autonomistøttende motivasjonsstil er å se elevenes indre ressurser og det iboende vekstpotensialet som ligger i dem (Reve & Halusic, 2009). For å realisere elevenes ressurser må læreren forstå de tre grunnleggende behov som er avgjørende for elevenes utvikling, nemlig autonomi, kompetanse og tilhørighet. Læreren må så ha vilje og evne til å legge til rette for vekst gjennom å støtte elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet i undervisningen (Reeve, 2009). Lærerne i undersøkelsen kan styrke sin autonomistøtte gjennom en bevisstgjøring av hvorvidt det de sier og gjør i klasserommet fremmer eller hemmer elevenes naturlige tendens mot internalisering og indre motivasjon (Reeve, 2006).

Lærernes plassering nær midten av kontinuumet, innebærer at både autonomistøttende og kontrollerende stil praktiseres i stor grad. Sistnevnte i sin mest ekstreme form kjennetegnes, i følge SDT, som en stil hvor læreren tar kontroll over elevenes tanker, følelser og handlinger, og styrer dem i en retning læreren ut fra sin virkelighetsforståelse synes er riktig (Reeve, 2009). Satt på spissen er elevene lærerens marionetter, uten egen vilje og styring. Høy grad av kontroll gjør elevene usikre, og lite selvstendige slik at de mistrives på skolen og finner argumenter for å slutte skolegangen (Hadre & Reeve, 2003). Dersom mine funn ved referansskolen er representative for hele populasjonen av lærere i videregående må man regne med at kontrollerende motivasjonsstil påvirker læringen i negativ retning.

I resultatene i min undersøkelse var det ingen signifikant forskjell på graden av autonomistøtte mellom mannlige og kvinnelige lærere. Men tallene viste likevel at kvinnene var noe mer autonomistøttende enn sine mannlige kollegaer. Sammenliknet med en tilsvarende undersøkelse fra grunnskolen, utført av Bodil Stokke Olaussen med 73

grunnskolelærere, var også disse i likhet med lærerne i videregående svakt autonomistøttende. Men kvinnene viser seg i dette skoleslaget å være langt mer kontrollerende enn sine mannlige kollegaer, samt også mer kontrollerende enn mannlige og kvinnelige lærere i videregående. De kvinnelige lærerne i grunnskolen er altså de mest kontrollerende, mens kvinnene i videregående var noe mer autonomistøttende enn de mannlige lærerne. Disse funnene må sies å være noe overraskende, men ikke enkle å kommentere eller forklare. Kan det være at lærere mener at yngre elever må styres for å lære, og at derfor utviser en høyere grad av kontroll med elevene? Men hvorfor finnes det da ikke slike forskjeller blant mannlige lærere? Det finnes heller ikke stort materiale som omhandler kjønnsforskjeller i forhold til motivasjonsstil i SDT-litteraturen. Resultatene viser ellers at forskjellen mellom yngre og eldre lærere eller forskjeller mellom kortere og lengre erfaring i skolen ikke er signifikante. Hvorfor da kvinnene skiller seg ut i to ulike retninger i de to ulike skoleslagene, kan således være et interessant tema for en undersøkelse i seg selv.

Resultatene fra den internasjonale undersøkelsen, hvor det samlede norske tallmaterialet inngår (51 lærere i videregående og 73 lærere fra grunnskolen), omfatter 7 land og til sammen 9 kulturelle grupperinger. Her viser det seg at det er kun i Singapore lærerne samlet sett har en overordnet kontrollerende motivasjonsstil. Mine (og Olaussens) resultater plasserer Norge ganske midt på skalaen med lignende resultater som Belgia, Jordan og Korea. Lærerne som skiller seg mest ut er Montessorilærerne i USA, som har en meget høy grad av autonomistøtte. Dette må sies å være forventet, siden Montessoripedagogikken er kjent for å fokusere på barnas egenverdi, frihet og på gjensidig respekt mellom lærer og elev. Deretter følger de 'tradisjonelle lærerne' i USA og så de to kulturelle gruppene fra Israel.

Både USA og Israel er land hvor SDT er godt kjent, og man kan tenke seg at en større andel lærere kjenner til den autonomistøttende motivasjonsstilens fordeler. Fra Belgia kommer en av SDTs framstående forskere, Maarten Vansteenkiste, og landet var også vertskap for den fjerde internasjonale SDT – konferansen i mai 2010. Man kunne sånn sett forvente at Belgia utmerket seg noe mer i undersøkelsen, men det er knapt tilfelle. Belgia skårer bare noe høyere enn Norge på graden av autonomistøtte.

Skåren på graden av autonomistøtte for Norges del, er ikke noe man fra et SDT perspektiv kan si seg fornøyd med. Resultatene er ikke nedslående, men forbedringspotensialet er betydelig og det burde jobbes med bevisstgjøring og kompetanseheving på motivasjonsområdet. Der er viktig å bevisstgjøre lærere i forhold til motivasjon generelt, og

fra et SDT synspunkt på en autonomistøttende motivasjonsstil spesielt. For å kunne spre kunnskap og fremme autonomistøtte, trenger man å forstå årsakene som påvirker eller betinger lærernes motivasjonsstil (Reeve, 2009).

7.2 Læreroppfatninger og motivasjonsstil

Vi vet at krav både fra skolemyndigheter og skoleledelse (press ovenfra) og fra elever og foreldre (press nedenfra), bidrar til å påvirke lærerens måte å motivere og engasjere elever på (Reeve, 2009). Dette er også tilfellet for krav og press hos læreren selv (press innenfra). Denne studien utforsker nærmere hva 'press innenfra' består i gjennom å se på hvilke oppfatninger lærerne har til en autonomistøttende versus en kontrollerende stil.

Gjennomførbarhet - effektivitet - normativitet

Lærerne oppfatter den autonomistøttende motivasjonsstilen som effektiv for læring, det vil si oppfatningen av stilens effektivitet ser ut til å ligge til grunn for graden av autonomistøtte. Primært var det autonomistøttende scenarioet ansett mer effektivt enn det kontrollerende. Lærernes vurdering av det autonomistøttende scenarioets gjennomførbarhet eller enkelhet forklarte mindre grad motivasjonsstilen. Lærerne var ikke av den oppfatning at bruken av autonomistøttene motivasjonsstil var utstrakt i deres skolemiljø.

Den sterke korrelasjonen mellom oppfatning av effektivitet og praktisering av autonomistøtte, er et interessant funn. Denne korrelasjonen viser at de lærerne som opplever at de har en effektiv undervisning i stor grad er autonomistøttende. Korrelasjonen går også andre veien ved at lav effektivitet predikerer kontrollerende motivasjonsstil. En praktisk implikasjon av dette er at om man ønsker å ha en effektiv undervisning, kan man utøve autonomistøtte. Dersom mitt utvalg skulle vise seg å være representativt for hele populasjonen av lærere i videregående skole, ligger det i et sånt funn en betydelig sprengkraft. Hvis autonomistøtte er effektivt for læring, tegner det seg et stort forbedringspotensiale siden undersøkelsen ellers gir grunn til å tro at lærerne i sum, kun i liten grad er autonomistøttende. En satsing på autonomistøtte kan ut fra dette ventes å ha en, muligens stor, positiv effekt i skolen. Dette funnet og refleksjonen rundt det samsvarer også med tidligere forskning (Reeve, 2009).

Av spørsmålene som ligger bak den overordnede oppfatningen av effektivitet, framgår det at lærerne liker og tenker positivt om den autonomistøttende motivasjonsstilen. Det å anerkjenne denne stilen er i følge Reeve (2009) et viktig grunnlag for å bli mer autonomistøttende. Lærernes svar viser også at de tror elevene ville vinne læringsmessig om autonomistøtte ble praktisert i klasserommet. SDT hevder at dette er oppfatninger man må fokusere på for å utvikle en mer autonomistøttende stil, ellers vil disse oppfatningene være 'bremseklosser' for elevenes akademiske og personlige utvikling (Reeve, 2006). Dette danner i følge Reeve (2006:2009) et grunnlag for å øke graden av autonomistøtte i undervisningen. Sammen med god struktur danner autonomistøtte et godt grunnlag for å utvikle et godt klasserommiljø i følge Reeves (2006) dialektiske modell.

Det kan knyttes noen kommentarer til hvorvidt lærerne ser autonomistøtte som enkel å gjennomføre, selv om oppfatningen av dette ikke gir et unikt signifikant bidrag til forklaring på den overordnede motivasjonsstilen. Skårene innebærer likevel en tendens som antyder at lærerne ikke er pessimistiske med tanke på gjennomførbarheten av autonomistøtte. Dette bidraget kunne godt tenkes å bli signifikant med et større utvalg.

Skulle lærerne anse autonomistøtte som lite gjennomførbart kan konsekvensen være frykt blant lærerne for at ett undervisningsmål må ofres for å oppnå et annet. Det kunne være en utfordring i forhold til det å bli mer autonomistøttende og det ville være av verdi med en undersøkelse som kunne fastslå holdningen til dette med sikkerhet.

Oppfatningen av normativitet bidrar ikke til å forklare den overordnede motivasjonsstilen. Skårene viser imidlertid at lærerne i svært liten grad oppfatter autonomistøtte som normativt for sitt miljø. Dette er nedslående fordi det berører et helt sentralt, for ikke å si det sentrale, punkt i SDT (Deci, 1995). Teorien vektlegger nemlig støtte i miljøet som den viktigste faktor for menneskelig utvikling, herunder også en lærers utvikling mot autonomistøttende undervisning (Deci & Ryan, 2000). Denne forståelsen ligger også bak Reeves (2009) påstand om at lærere generelt sett er kontrollerende, fordi deres omgivelser har et kontrollerende perspektiv. De normative føringene kan sies å reflektere en kulturs mål, verdier, standarder og sosiale strukturer (Reeve, 2011). Dette vil legge føringer på lærerens virksomhet og tilnæringsmåte. Reeve hevder at holdningene til effektivitet og gjennomførbarhet er relativt lette å påvirke i positiv retning, mens det er vanskelig å oppnå endringer i oppfatningen av normativitet (Reeve 2010).

For at den autonomistøttende motivasjonsstilen skal kunne slå rot og blomstre i norsk skole, vil det være av avgjørende betydning at skoleledelsen er opptatt av å fremme autonomistøtte generelt i skolen. Hvis man ser dette i et større perspektiv, vil det også være viktig at de som setter skolepolitisk dagsorden også er klar over det presset som er på lærerne. I følge Deci (2009) vil en utdanningsreform være suksessfull når administrasjon, lærere og elever internaliserer verdien av å forbedre undervisning og læring på grunnlag av de prosedyrer, strukturer, innhold og ønsket atferd som ligger implisitt i reformen. Dette vil kreve at det gjennom læreplanen gis rom og ressurser til at skolepersonale og elever skal kunne oppleve å få dekket sine behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci, 2009).

7.3 Pedagogiske konsekvenser

På bakgrunn av foregående kapitler er det åpenbart at læreren har en sentral rolle i elevenes autonome utvikling. Det er et faktum at lærere er gjenstand for press fra flere hold (Reeve, 2009), og det er viktig at lærere identifiserer hvor presset kommer fra og på hvilken måte det påvirker det han eller hun sier og gjør i klasserommet. Siden SDT- forskningen er lite kjent i Norge, er følgelig bevisstheten om fordelene ved autonomistøtte liten. Reeve (2009) hevder at hvis lærere bevisstgjøres på hvordan deres motivasjonsstil påvirker elevene gjennom økt kunnskap om fordelene ved autonomistøtte, vil lærerne ønske å bli mer autonomistøttende. Resultatet av bedre autonomistøtte vil være en mer velfungerende utdanning for elever i form av økt motivasjon, engasjement, utvikling, læring, prestasjon og trivsel. Flere studier basert på SDT har konkludert med at alle kan lære å bli mer autonomistøttende (Reeve & Halusic, 2009).

Resultatene mine viste som tidligere nevnt, at lærerne i undersøkelsen er svakt autonomistøttende. Dette er en positiv tendens som i følge SDT-teorien kan forsterkes ved bevisstgjøring på det presset man daglig utsettes for, slik at man kan utvikle seg i en mer autonomistøttende retning (Reeve, 2009). I tillegg til fordelene for elevene, vil også læreren tjene på å velge en autonomistøttende motivasjonsstil. I følge Reeve (2010) vil lærere kunne få en sterkere opplevelse av personlig prestasjon fra sin undervisning. De vil føle seg mindre utslitt etter endt skoledag og de vil få mer tilfredsstillelse fra de gode relasjonene med sine

elever (Reeve, 2010). Elevenes økte engasjement og lærerens tilfredsstillelse ved dette vil i gjensidig vekselvirkning utvikle læringsmiljøet i positiv retning (Reeve, 2006).

Som vi har sett vil en slik positiv utvikling ha sitt utgangspunkt i lærerens innstilling til elevene. Utdanningssystemet setter læreren i en maktposisjon (Reeve, 2009), som han eller hun ikke kan gi avkall på uten at klasserommet blir et retningsløst kaos. Lærerens ansvar er å bruke denne autoriteten til å bygge sunne og motiverende relasjoner til elevene. Her er vi ved kjernepunktet i min problemstilling, nemlig hvordan lærerne kan utvikle disse gode relasjonene. Ifølge SDT må læreren støtte elevenes autonomi, kompetanse og tilhørighet slik det tidligere er nevnt og grundigere beskrevet.

En nærliggende misforståelse kunne være at SDTs tilnærming vil føre til svak struktur og tilnærmet kaos i klasserommet (Jang, Reeve & Deci, 2010). Teorien legger som vi har sett, vekt på at autonomistøtte forutsetter en sterk grad av struktur, som grunnlag for en oversiktlig læringssituasjon. Læreren skal altså ikke gi avkall på sin autoritet, men vokte seg for å innta en rolle der denne autoriteten misbrukes slik at elevene demotiveres gjennom fremmedgjøring og overstyring. I følge SDT vil autonomistøtte styrke elevenes autonomi og kompetanse og sammen med struktur rette fokus mot det faglige (Jang, Reeve & Deci, 2010).

Autonomistøtten kan anvendes på alle elever uansett hva slags kapasitet eller kompetanse de må besitte (Reeve & Hallusic, 2009). Dette følger av SDTs menneskesyn og grunntanke som innebærer at alle mennesker kan utvikle seg akademisk ut fra sine forutsetninger.

Det er også påpekt at læreren selv må være autonom for å kunne være autonomistøttende overfor sine elever (Reeve, 2009). Denne forutsetningen innebærer flere utfordringer, som jeg vil forsøke å reflektere over i det følgende.

Ifølge Reeve (2009) kan alle lærere bli mer autonomistøttende. På det personlige plan kan det rimeligvis oppleves utfordrende dersom man i utgangspunktet er overveiende kontrollerende. Det er lett å tenke seg at en autonomistøttende stil oppleves å stå i motsetning til vesentlige personlighetstrekk, forventninger fra omgivelsene og vane. Men prinsippene i SDT er relativt enkle å forstå og kan omsettes til praksis med støtte fra omgivelsene.

Siden SDT innebærer et menneskesyn som må karakteriseres som optimistisk med tanke på læring og personlig utvikling (Deci & Ryan, 2002), kan man vanskelig se for seg at kontrollerende lærere kan bli mer autonomistøttende bare rent profesjonelt, altså i den tiden

vedkommende er på jobb. Endringen i perspektiv må nødvendigvis internaliseres og kan få følger for lærerens relasjoner også på det private plan. Her er vi ved en av de viktige forutsetningene i SDT, nemlig at også læreren må være autonom ved at væremåten overfor elevene er internalisert ut fra overbevisning om de positive effektene (se punkt 3.2). Lærerens selvbestemmelse forutsetter også et handlingsrom fra myndigheter og skoleledelse som tilfredsstillende hans eller hennes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Læreren vil måtte reflektere over om undervisningen er interessant for elevene, og tilby forklaringer som gir elevene legitime grunner for å engasjere seg i stoffet (Reeve, 2006). Min studie viser at lærerne syntes at den autonomistøttende motivasjonsstilen var effektiv for læring, men fant den ikke særlig gjennomførbar og i alle fall ikke normativ i lærerkollegiet. Som tidligere nevnt må også lærerne drives av autonom motivasjon, og her er det viktig at skoleledelsen er seg bevisst presset de øver på lærerne. Ledelsen må tilrettelegge for, og satse på tiltak som bidrar til å dekke lærernes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Niemic & Ryan, 2009).

Kan så autonomistøtte i klasserommet bidra til å redusere frafallet i videregående skole, slik jeg i oppgavens tittel stiller spørsmål om? Ut fra denne studiens funn og annen forskning er det grunn til å tro at dette kan være tilfellet. Forskere innen SDT kan med styrke hevde at en autonomistøttende lærerstil vil ha positive effekter på læring og måloppnåelse i skolen (Reeve & Halusic, 2009). Hvis utfallet av min undersøkelse skulle være representativt for hele populasjonen av lærere i den videregående skolen, er det rimelig å trekke den slutning at økt autonomistøtte kan få betydning for gjennomføringsprosenten i den videregående skolen. Dette på bakgrunn av at undersøkelsen indikerer at graden av autonomistøtte samlet sett ikke er høy i utgangspunktet, og at stilen oppleves effektiv av de som praktiserer den.

Som nevnt i kapittel 2, er intensjoner om fokus på motivasjon til stede både i Stortingsmeldinger, Læringsplakaten og PPU samt lektorprogrammets emnesider. Det viser seg imidlertid at oppfølgingen i pensumlistene er tynn slik at lærernes kompetanse på området må regnes med å være mangelfull. Nøkkelpersonene i skoleverket mangler altså verktøyet for å arbeide bevisst og målrettet med elevenes motivasjon. Får de dette verktøyet er utsiktene til en ny giv mot frafallet lovende. Det kan imidlertid nevnes flere forhold som kan motvirke at forbedringspotensialet realiseres, noe jeg vil komme tilbake til i avsluttende refleksjoner.

7.4 Kritisk blikk på egen forskning

Utvalg størrelsen på 51 lærere kan en stille seg kritisk til. Det er et lite utvalg i kvantitativ sammenheng, noe som gjør generalisering umulig. Samtidig er det viktig å understreke at utvalgets sammensetning har en god spredning av kjønn, alder og erfaring. Sammenligningen med statistikk fra nasjonal - og fylkesnivå viser at mitt utvalg er rimelig representativt.

SDT og økt forståelse av og fokus på motivasjon alene, kan ikke løse frafallsproblemet, som er et komplekst problem. Men SDT kan likevel ha en betydning og en fruktbar tilnærming til utfordringene. Det er viktig å ha klart for seg at SDT i utgangspunktet gir en generell tilnærming til positiv utvikling av læringsmiljøet, og at mange elever i med risiko for å falle fra trenger tiltak utover det en kulturendring kan bidra med. Men en utvikling i retning av mer autonomistøtte kan forhåpentligvis redusere behovet for spesialundervisning.

Undersøkelsen i seg selv har visse svakheter jeg er oppmerksom på. For det første er den selvrappporterende formen utsatt for informantenes helt menneskelige ønske om å komme godt ut av det hele. Selv om undersøkelsen er anonym og helt uten betydning for den enkelte informant, må man regne med at enkelte vil være tilbøyelige til å farge sin poenggivning i retning av det vedkommende antar sees på som positivt. Dette kan også gjøre seg gjeldende i forhold der informanter har idealer som samsvarer dårlig med deres praksis, altså at svarene farges av det informanten selv ser som positivt, uten at det nødvendigvis stemmer med faktiske forhold.

I spørsmålet som gjelder hvordan informantene oppfatter kolleger og skolen (normativitet) kan nok lignende mekanismer virke i motsatt retning. I den grad informanter identifiserer seg med et autonomistøttende ideal, kan det tenkes at de vil rapportere i overkant negativt på normativitet. Det kan synes som enkeltmennesker har en tendens til å oppfatte seg selv som mer dynamiske enn systemer de er en del av, en oppfatning som kan ha en viss betydning for svaret i denne type undersøkelser.

En annen svakhet i studien er at forklaringsvariablene 'gjennomførbarhet' og 'effektivitet' langt på vei ser ut til å forklare mye av det samme ved fenomenet. De korrelerer også høyt med hverandre, dette kan komme av svakheter i oversettelsen av spørreskjemaet.

7.5 Videre forskning

Det ville vært interessant å forske videre på frafall i videregående skole, med et større utvalg fra flere videregående skoler. Dette kunne gi mer entydige resultater, flere nyanser mellom grupper og grunnlag for generalisering.

Det ville vært svært spennende å drive innovasjonsarbeid basert på SDT i en videregående skole med høyt frafall. Ettersom det har vist seg å være høyest fravær i de yrkesrettede studieprogrammene ville den type skole egne seg for forsøk for å se om positive resultater kunne oppnås. Gjennom å bevisstgjøre lærerne om fordelene ved å gi autonomistøtte i undervisningen. I så fall kunne det være aktuelt å ta i bruk SDT training interventional programs (Reeve, 2010) som har til hensikt å hjelpe lærere å bli mer autonomistøttende, og etter øke elevenes motivasjon for å trives og derfor ikke formulere grunner til å slutte. I tilknytning til dette ville det være naturlig å intervjuer elevene i forkant, for å se effekten av programmet.

7.6 Avsluttende refleksjoner

Alle mennesker er naturlig interessert i verden, så hvorfor ikke gi næring til den trangten gjennom å støtte hverandre? (Deci, 1995)

Motivasjon må forstås som et komplekst fenomen. Det hører med til de sider ved mennesket som ikke kan utforskes uten noe kjennskap til menneskets indre liv. Det er krevende både å forstå og å formidle en forståelse av motivasjon. Men hva som motiverer elever, og hvorfor bør være interessant i lys av at motivasjon fremholdes som en av undervisningens grunnleggende virksomheter for å skape engasjement for læringsaktivitetene, og slik oppnå trivsel og lærelyst blant elevene(Stort.meldnr.30). ”Har vi solid kjennskap til motivasjon, kan handlingene våre være bli mer overveiende og systematiske”(Lillemyr, 2007)

Det er en slående forskjell mellom SDTs tilnærming til skolen og de ofte instrumentelle og samfunnsøkonomiske trekk man finner i norske skolemyndigheters publikasjoner. SDT er en av de ledende teorier innen motivasjonfeltet, og dens fokus på eleven og mennesket står i

kontrast til kvantitative tiltak som timetall, målstyring og evalueringer. Som det tidligere er vist, kan det synes å være en gryende forståelse for motivasjonskompetanse fra skolemyndighetene. Et uttrykk for dette er stortingsmelding 22 (2011), Motivasjon – Mestring – Muligheter som ble publisert tidlig i mai. Her foreslås tiltak for å øke elevmotivasjonen på ungdomstrinnet. Meldingen viser til flere forhold som også SDT vektlegger. Uten at det her er mulig å gå i detalj, kan nevnes relevans for elevenes virkelighet, og gode relasjoner som viktige faktorer for motivasjon. I forbindelse med meldinger er Kunnskapsminister Kristin Halvorsen gjengitt på følgende uttalelse: ”Nå er det nok tester og obligatoriske prøver. Nå gjelder det å få opp motivasjonen til ungdomsskoleelevene.” (utdanningsforbundet.no, 4. mai)

Her berører Kunnskapsministeren et spenningsfelt, nemlig spørsmålet om evaluering som nasjonale prøve og PIZA har noen verdi utover å kartlegge nivå i skolen. Fokuset på disse prøvene er til tider massivt, noe endatil lokal boligprisutvikling kan reflektere. (Dagsrevyen, 7.april 2011). Forskning viser at vurderinger i form av nasjonale kartleggingsprøver og eksamener virker styrende på lærernes og elevenes læringsarbeid (Engelsen, 2009).

Troen på at målstyring og hyppige kontroller er veien til de beste resultater har gjennom de ulike reformene på 90-tallet kommet sterkt til uttrykk, og et hyppig omtalt virkemiddel er økt timetall, noe som også er uttrykt i regjeringens satsing mot frafall, ny GIV. Et sånt kvantitativt tiltak vil det i lys av SDT være rimelig å stille seg kritisk til. Hvis elevene ikke lærer nok i de timene de har, vil de da lære mer bare ved å øke mengden undervisning? Som det er pekt på innledningsvis, synes motløshet og resignasjon som følge av manglende mestring å være en viktig årsak til frafallet fra skolen. Man kan ikke se bort fra at overfor allerede frustrerte og demotiverte elever, vil en økning av timetallet bidra til ytterligere frustrasjon og frafall.

Frafallsproblemet i skolen er etter alt å dømme et kompleks av årsaker, hvor manglende motivasjon er én viktig faktor. Videregående elever kan velge bort skolegangen fordi de har, relativt sett, gode alternativer, i det minste på kort sikt. For den betydelige andelen av elever som slutter uten å ha alternativer, er det snakk om å mislykkes, heller enn å velge bort.

Samfunnet har et ansvar for at skolen fungerer for alle ungdommer slik at de møter voksen – og arbeidslivet godt utrustet med solid kunnskap. Dette ansvaret innebærer å forstå grunnene elever formulerer for å slutte og sette inn relevante tiltak mot årsakene til frafallet. SDT representerer ett bidrag til forståelse av årsakene, og tilbyr en lovende tilnærming for å møte problemet.

"Instead of asking, 'How can I motivate people?', we should be asking, 'How can I create the conditions within which people will motivate themselves'?"(Deci,1995:10).

Litteraturliste

Aftenposten, nettutgave, 14. 09.2010, ” Vet ikke hvor 10 000 elever er” URL:
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3811015.ece> [lesedato: 14.09. 2010]

Akershus Fylkeskommune.(2010). Årsrapport: URL:
<http://www.akershus.no/fylkeskommunen/arsrapport/> [lesedato: 30.01 2011]

Baumeister, R. F. & Leary,M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 3, 497- 529.

Brislin,R.(1980).Translation and Content Analysis of Oral and Written Materials.I: H.Triandis & J.Berry (Eds.). *Methodology, Handbook of Cross – Cultural Psychology*, Boston: Allyn and Bacon Inc.

Byrhagen,K.N, Falch,T, & Strøm,B.(2006). Frafall i videregående opplæring: Betydningen avgrunnskolekarakterer, studieretninger og fylke. *SØF – rapport 8*

Cai,Y, Reeve,J & Robinson,T. (2002). Home Schooling and Teaching Style: Comparing the Motivating Styles of Home School and Public School Teachers. *Journal of Educational Psychology* 2,372-380.

Clark- Carter, D.(2010). *Quantitative Psychological Research*. New York: Psychology Press.

Danielsen, A. G., Gjelstad, L., Høstaker, R. & Skauge, T. (2009). Bergens Tidende, URL:
<http://www.bt.no/meninger/kronikk/Frafall-i-videregaende-skole-1929998.html>

[lesedato 05.03.2011]

Deci, E.L. (1980). *The psychology of self – determination*. Lexington, D.C. Heath.

Deci, E.L. (1995). *Why we do what we do. Understanding self – motivation*. New York.
Penguin Group

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York-London, Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being across Life's Domains. *Canadian Psychology* 1, 14 – 23.

Deci, E.L. (2009). Large – scale school reforms as viewed from the self – determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 244 – 252.

Englesen, B., U. (2006). *Kan læring planlegges? Læreplanarbeid - hva, hvordan og hvorfor*. Oslo. Gyldendal akademisk.

Falch, T. & Nyhus, O. H. (2009). Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne. *SØF – rapport nr. 7*

Falch.T., Borge, L. E., Lujala, P., Nyhus. O. H, & Strøm, B. (2010). Årsaker og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring, *SØF – rapport 3*.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London. Sage Publication LTD.

Hardre, P. L., Reeve, J. (2003). A motivational Modell of rural Student's intention to persist in, versus drop out of, high School. *Journal of Educational Psychology*, 2, 347 – 356.

Hagen, A, Nyen, T. (2009). Kompetanseutvikling for lærere. I: *Utdanning 2009*, Statistisk sentralbyrå. Oslo.

Hamre, B. K. & Pianta R.C. (2001). Early Teacher – Child relationship and the trajectory of Children's School outcomes through eight grade. *Child Development*, 2, 625 – 638.

Hamre, B.K. & Pianta R.C. (2005). Can instructional and Emotional Support in the first – grade classroom make a differens for Children at risk of School failure? *Child Development*, 5, 949 – 967.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta – analyses relating to achievement*. New York. Routledge.

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G.(1999). *Elevenes verden. Innføring I pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.

Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 4, 798 - 811

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean Students? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661.

Jang, H, Deci, E.L & Reeve J. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 3, 588 – 600.

Johannessen, A., Tuft P. & Kristoffersen. L. (2004). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag.

Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Legault, L., Pelletier, L. & Green – Demers I. (2006). Why do high School Students lack motivation in the Classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 3, 567 – 582.

Lamb, S., & Markussen, E. (2010). School Dropout and completion: an international Perspective. I: S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel, (Eds.), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht. Springer Verlag.

Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo. Universitetsforlaget.

Lund, T.(2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

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

Markussen, E. (2011). Frafall I videregående opplæring – I Norge og andre land. *Bedre skole*, 1, 10 – 15.

Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding B. & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse. *NIFU STEP, rapport nr.13*. Oslo

Niemic, C. P. & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the Classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7, 133-147.

Pallant, J. (2010). *SPSS, Survival Manual*. Berkshire: Open University Press

Pomeroy, E. (1999): The Teacher- Student Relationship in Secondary School: insight from excluded students. *British Journal of Sociology of Education* 4, 465-482.

Reeve, J. (2002). Self – Determination Theory Applied to Educational Settings. I: E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University Of Rochester PressRochester.

Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What autonomy – supportive Teachers do and why their Students benefit. *The Elementary School Journal* 3, 225 – 236.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist* 44, 159 – 175.

Reeve, J. (2010). Teachers are not autonomy supportive: an unfortunate truth. *Paper presented at the Forth International conference on Self – Determination Theory*, Gent, Belgium, May 13 – 16, 2010.

Reeve, J. (2011, *draft in preparation*). “Teachers’ motivating styles toward Students: A multinational cross – cultural analysis on why Teachers endorse one style rather than another”

Reeve, J., Bolt, E. & Cai. Y. (1999). Autonomy – supportive Teachers: How they teach and motivate Students. *Journal of Education Psychology* 3, 537 – 548.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch. (2004). Enhancing Students’ engagement by increasing Teachers’ autonomy support. *Motivation and Emotion*, 2, 147 – 166.

Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers say and do to support Students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational psychology* 1, 209 – 218.

Reeve, J. & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self- determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education* 7, 145 - 154.

Reeve, J. Ryan, R. M, Deci, E. L. & Jang, H. (2009). Understanding and promoting autonomous Self-Regulation: A self – Determination Theory Perspective. I: D.H. Schunk, B.J. Zimmerman, (Eds.), *Motivation and Self- regulated learning; Theory, research and applications*, NewYork: Routledge.

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

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An Organismic -dialectical perspective. I: E. L. Deci & R. M, Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University Of Rochester PressRochester.

Ryan, R. M. & Deci. E.L. (2008). Self- Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 3: 183-185.

Schunk, D. H, Pintrich, P. R, Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education. Theory, Research and applications*. Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Statistisk Sentralbyrå. (2008). Videregående opplæring, tjenestetall.

http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&PLanguage=0&tilside=selectvarval/define.asp&Tabellid=06942

Stortingsmelding nr. 30(2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings – og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr.11(2008-2009): *Læreren - rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 22 (2010 – 2011): *Motivasjon – mestring – muligheter*. Kunnskapsdepartementet.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate Statistics*. New York. HarperCollinsPublishers.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

Utdanning 2005: Deltakelse og kompetanse. Statistisk sentralbyrå. URL: http://www.ssb.no/emner/04/sa_ utdanning/arkiv/sa74/

Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipper for læring*. <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Prinsipp-for-opplaringa/Post.aspx?pageNumber=3&extendedMenu=true> [lesedato: 30.04.2011]

Utdanningsforbundet. URL:

<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/Utfordret-kunnskapsministeren/> [lesedato: 15.05.2011]

Vallerand, R. J., Guay, F. & Fotier, M. S. (1997). Self – determination and persistence in a real – life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and social Psychology* 5, 1161 – 1176.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005). ‘Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents’ academic achievement’, *Child Development* 76, 483–501.

Vansteenkiste, M, Soenens, B, Sierens, Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self – determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 3, 617 – 688.

Winne, P. H & Perry, N. E. (2000). Measuring self – regulated learning. I: *Handbook of self – regulation*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & Zeidner (Eds.). San Diego. Academic press.

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Bodil Stokke Olaussen
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 22.10.2010

Vår ref: 25240 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.10.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25240	<i>Kvalitet i relasjonen mellom elev og lærer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bodil Stokke Olaussen</i>
<i>Student</i>	<i>Iselin Viggen Opsahl</i>

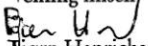
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen/

Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Iselin Viggen Opsahl, Vetlandsfare 16 A, 0684 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Vedlegg 2 Spørreskjema

INSTURKSJONER

På de neste to sidene blir et undervisningsscenario presentert på toppen av siden. Jobb med en side om gangen. Begynn med å lese undervisningstilnærmingen som er beskrevet på toppen av siden, og bruk så et øyeblikk for å tenke igjennom denne tilnærmingen. Så kommuniserer du dine inntrykk av denne tilnærmingen ved å svare på de 11 spørsmålene listet opp på den andre halvdelen av siden. For hvert spørsmål; sirkle inn tallet fra 1 til 7 som best uttrykker omfanget av din enighet eller uenighet med utsagnet. Det er ingen rette eller gale svar. Isteden er vi interessert i hva lærere generelt tenker om disse to tilnærmingene med tanke på å motivere og engasjere elever.

DEMOGRAFISK INFORMASJON

KJØNN

Kvinne
 Mann

ETNISK/KULTURELL BAKGRUNN

Norsk
 Annet
Hvis annet, hvilken: _____.

ALDERSNIVÅ

Førskole
 Barneskole
 Ungdomsskole
 Videregående skole

SKOLEN JEG UNDERVISER PÅ

MIN Byskole
SKOLES Drabantby
BELIGGENHET Distrikt

ALDER: _____ år gammel.

ANTALL ÅRS ERFARING SOM LÆRER: _____ år.

UNDERVISNINGSSCENARIO # 1: Mens du planlegger og forbereder en kommende undervisningstime, tenker du på hva elevene dine ønsker seg og trenger. Du undrer på om elevene vil synes timen er interessant og relevant for deres liv. For å støtte oppunder deres interesse og verdsettelse av timen, forbereder du noen ressurser i forkant, så de kan se hvor interessant og viktig timen faktisk er. For å bedre engasjere elevene i undervisningen, lager du en utfordrende aktivitet som de kan gjøre, og du lager noen engasjerende spørsmål for å øke interessen deres. Når timen begynner inviterer du elevene til å komme med forslag og ideer før fullføring av dagens undervisningsplan, for å la elevene forstå at du ønsker, og setter pris på deres tanker, ideer og forslag. For å motivere elevene tar du deg tid til å forklare hvorfor timen er viktig, hvordan den stemmer overens med deres personlige mål, og hvorfor det er en meningsfylt ting å gjøre. Når elevene møter vanskeligheter og tilbakeslag utviser du tålmodighet – og gir dem tid og rom for å løse problemet selv. Når eleven klager og viser lite eller ikke noe initiativ, anerkjenner du og aksepterer deres negative følelser, og forteller dem at du forstår hvorfor de kan føle det sånn, gitt vanskelighetsgraden og kompleksiteten av oppgaven. Mens du snakker med dine elever motstår du å bruke pressende språk som ”du burde”, ”du må” og ”du er nødt”. Isteden kommuniserer du forståelse og oppmuntring. I det store og hele tar du dine elevers perspektiv, ønsker deres tanker, følelser og handlinger velkommen inn i flyten av timen, og du støtter deres økende kapasitet mot autonom selvregulering.

- Beskriver denne undervisningstilnærmingen hva *du* gjør på daglig basis for å motivere og engasjere elever?
Nei, ikke i det hele tatt 1 2 3 4 5 6 7 Ja, svært mye
- Kan de fleste lærere undervise på denne måten, eller er denne undervisningstilnærmingen ganske enkelt å be om for mye av lærere?
Nei, dette er å be om for mye av lærere 1 2 3 4 5 6 7 Ja, de fleste lærere kan gjøre dette
- Hvor *realistisk og praktisk* (vs. *naiv og upraktisk*) er denne undervisningstilnærmingen for din situasjon?
Ekstremt naivt, Upraktisk 1 2 3 4 5 6 7 Ekstremt realistisk, praktisk
- Hvor *lett og enkel* (vs *tung og vanskelig*) er denne undervisningstilnærmingen for de fleste lærere?
Ekstremt tungt, vanskelig å gjøre 1 2 3 4 5 6 7 Ekstremt lett, enkelt å gjøre
- Liker du og tenker *positivt* om denne tilnærmingen, eller *misliker* du og tenker *negativt* om den?
Misliker det, tenker negativt om det 1 2 3 4 5 6 7 Liker det, tenker positivt om det
- Hvor *effektiv* ville denne undervisningstilnærmingen være med tanke på å motivere og engasjere elevene dine?
Ekstremt ineffektiv 1 2 3 4 5 6 7 Ekstremt effektiv
Det ville ikke virke Det ville absolutt virke
- Hvis du underviste på denne måten, hvor mye ville dine elever *vinne* med tanke på læring og måloppnåelse?
Ingen gevinst overhodet 1 2 3 4 5 6 7 Mye å vinne
- Beskriver dette undervisningsscenariotet hva *andre lærere du kjenner og arbeider med* gjør som lærere?
No, Not at All 1 2 3 4 5 6 7 Yes, Very Much
- Hvordan ville *andre* (andre lærere, foreldre, elever) *reagere* vis du underviste på denne måten?
Very Negatively; 1 2 3 4 5 6 7 Very Positively;
They Would Discourage It They Would Encourage It
- Beskriver dette undervisningsscenariotet hva *andre* (lærerkolleger, foreldre, elever) *forventer* at du gjør som lærer?
Nei, det er ikke hva de forventer 1 2 3 4 5 6 7 Ja, det er hva de forventer
- Hvor *typisk*, eller *vanlig* er denne undervisningstilnærmingen for lærere du kjenner og arbeider med?
Ekstremt utypisk 1 2 3 4 5 6 7 Ekstremt typisk, vanlig

UNDERVISNINGSSCENARIO # 2: Mens du planlegger og forbereder en kommende undervisningstime, tenker du på hva som må være dekket. Du lager en trinnvis plan for hva elevene skal gjøre og når de skal gjøre det. Når timen starter forteller du elevene hva de skal gjøre, og følger tett med på deres innsats, og når det er nødvendig gir du tydelig beskjed om at det ikke er tid å miste. For å holde eleven på oppgaven, sørger du for at de følger dine anvisninger, gjør sine oppgaver, og i bunn og grunn gjør det de skal gjøre og ikke det de ikke skal gjøre. Når elevene beveger seg utenfor oppgaven, korrigerer du dem ved å si "Du bør arbeide nå", "Vær ansvarsbevisst", og "det er en tid for arbeid og en tid for prat – nå er tiden for arbeid". For å motivere elevene, gir du få insentiver og privilegier. Når eleven møter på vanskeligheter og tilbakeslag reagerer du raskt for å vise og fortelle dem den riktige måten å gjøre det på. Når de gjør det du forteller dem at de skal gjøre, og gir deg de riktige svarene smiler du og gir dem ros. Når de ikke gjør det du har fortalt dem at de skal gjøre og de oppfører seg dårlig, gjør du det klart at det er du som bestemmer og at det er ditt ansvar å sørge for at de oppfører seg ansvarsfullt og fullfører arbeidet sitt. I det store og hele har du en "ikke noe tull" holdning, og sørger for at elevene gjør som de er pålagt, selv når det betyr at du trenger å presse dem til å gjøre det de skal.

- Beskriver denne undervisningstilnærmingen hva *du* gjør på daglig basis for å motivere og engasjere elever?
Nei, ikke i det hele tatt 1 2 3 4 5 6 7 Ja, svært mye
- Kan de fleste lærere undervise på denne måten, eller er denne undervisningstilnærmingen ganske enkelt å be om for mye av lærere?
Nei, dette er å be om for mye av lærere 1 2 3 4 5 6 7 Ja, de fleste lærere kan gjøre dette
- Hvor *realistisk og praktisk* (vs. *naiv og upraktisk*) er denne undervisningstilnærmingen for din situasjon?
Ekstremt naivt, Upraktisk 1 2 3 4 5 6 7 Ekstremt realistisk, praktisk
- Hvor *lett og enkel* (vs *tung og vanskelig*) er denne undervisningstilnærmingen for de fleste lærere?
Ekstremt tungt, vanskelig å gjøre 1 2 3 4 5 6 7 Ekstremt lett, enkelt å gjøre
- Liker* du og tenker *positivt* om denne tilnærmingen, eller *misliker* du og tenker *negativt* om den?
Misliker det, tenker negativt om det 1 2 3 4 5 6 7 Liker det, tenker positivt om det
- Hvor *effektiv* ville denne undervisningstilnærmingen være med tanke på å motivere og engasjere elevene dine?
Ekstremt ineffektiv 1 2 3 4 5 6 7 Ekstremt effektiv
Det ville ikke virke 1 2 3 4 5 6 7 Det ville absolutt virke
- Hvis du underviste på denne måten, hvor mye ville dine elever *vinne* med tanke på læring og måloppnåelse?
Ingen gevinst overhodet 1 2 3 4 5 6 7 Mye å vinne
- Beskriver dette undervisningsscenariotet hva *andre lærere du kjenner og arbeider med* gjør som lærere?
No, Not at All 1 2 3 4 5 6 7 Yes, Very Much
- Hvordan ville *andre* (andre lærere, foreldre, elever) *reagere* vis du underviste på denne måten?
Very Negatively; 1 2 3 4 5 6 7 Very Positively;
They Would Discourage It 1 2 3 4 5 6 7 They Would Encourage It
- Beskriver dette undervisningsscenariotet hva *andre* (lærerkolleger, foreldre, elever) *forventer* at du gjør som lærer?
Nei, det er ikke hva de forventer 1 2 3 4 5 6 7 Ja, det er hva de forventer
- Hvor *typisk*, eller *vanlig* er denne undervisningstilnærmingen for lærere du kjenner og arbeider med?
Ekstremt utypisk 1 2 3 4 5 6 7 Ekstremt typisk, vanlig

