



UiO • Universitetet i Oslo

# Motivasjon for læring hos elever med lærevansker

*Hvordan kan lærere bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker?*

Ingrid Schjølberg

Master i spesialpedagogikk

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, UiO

Vår 2021

# Sammendrag

## Tema og Bakgrunn

Denne studien belyser lærernes arbeid med motivasjon for læring hos elever med lærevansker. På bakgrunn av eget arbeid og praksisperioder i grunnskolen har jeg opplevd elever med lærevansker som særlig utsatt for å kjenne på lav motivasjon i møte med faglige utfordringer. Motivasjon er av stor betydning for elevenes kunnskapsutvikling og arbeidsinnsats, og slik det vektlegges i fagfornyelsen (2020) skal lærere fremme motivasjon og danne grunnlag for læring hele livet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil ikke alltid være like åpenbart hvordan en i rollen som lærer skal fremme elevenes motivasjon, det vil derfor være av betydning å belyse læreres arbeid med motivasjon for læring hos elever med lærevansker.

## Metode

I studien er det benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode for å undersøke lærernes arbeid med motivasjon for læring hos elever med lærevansker. Metoden gjør det mulig å innhente lærernes frie forklaringer og deres erfaringer fra arbeidet med motivasjon for læring. Studiens utvalg består av fire lærere som jobber i grunnskolen (1. til 7. klasse). Lærernes erfaringer og beskrivelse fra eget arbeid utgjør studiens empiri og drøftes videre i lys av relevant teori.

## Resultat/konklusjon

Lærerne i studien beskriver elever med lærevansker som særlig sårbare for å oppleve lav grad av motivasjon. Lærerne trekker i den forbindelse særlig frem bruk av belønning og straff, anerkjennende tilbakemeldinger, tilrettelegging for adekvate utfordringer og bruk av elevenes interesser i læringssituasjoner som sentralt for sitt arbeid med motivasjon for læring hos elever med lærevansker. Ved å øke lærernes kompetanse når det blant annet gjelder hvordan ytre motivasjon kan virke inn på indre motivasjon, og de ulike faktorene som på sikt påvirker til elevenes motivasjon for læring, vil lærerne i høyere grad kunne ha et kritisk blikk på egen praksis og bidra til elevenes motivasjon på sikt. Selv om dette er av betydning for elever generelt, tilsier studien at dette er av større betydning for motivasjon hos elever med lærevansker, da de som følge av sine vansker kan ha en mer sårbar motivasjon.

## Forord

Mine to år på masterutdanningen i spesialpedagogikk er nå ved veis ende, og det er med både lettelse og vemod at jeg nå har skrevet min aller siste oppgave ved det utdanningsvitenskapelige fakultet. I løpet av studiet har jeg fått mulighet til å fordype meg i spesifikke lærevansker og opparbeide erfaring fra spesialpedagogisk arbeid gjennom studiets ulike praksisperioder. På tross av at et masterstudie er arbeidskrevende, ser jeg tilbake på årene som en tid jeg aldri ville vært foruten.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik, og til tider krevende prosess. Gjennom arbeidet med innsamling av datamaterialet og videre analysearbeid har jeg fått mulighet til å undersøke hvordan lærere jobber med motivasjon for læring hos elever med lærevansker. Bakgrunnen for det valgte temaet er min erfaring fra praksis og arbeid i grunnskolen med elever som opplever svært lav grad av motivasjon i møte med skolens innhold. Det har i mange situasjoner vist seg å ikke være åpenbart hvordan en som lærer skal gå frem for å bidra til deres motivasjon.

Det er mange som på ulikt vis har bidratt til denne studien. Jeg ønsker i den forbindelse å takke alle de fire grunnskolelærerne som delte sine erfaringer og refleksjoner med meg og dermed bidro til min forståelse og innsikt i deres komplekse arbeid. Videre vil jeg rette en stor takk til min familie som har stilt opp og gjort det mulig for meg å kombinere studier med et hektisk familieliv. Særlig min samboer Kjell Inge som har holdt orden på barn og hjem når jeg har forsvunnet inn i oppgaveskrivingen. Jeg vil takke mine to barn William og Sofia som hver dag gjennom studiet har vært en stor inspirasjonskilde og et viktig bidrag til min forståelse av barneperspektivet. I prosessen med denne masteroppgaven har jeg vært så heldig å ha professor Christian Brandmo ved Universitetet i Oslo som veileder. Hans gode råd og engasjement har bidratt stort til min motivasjon og faglige forståelse underveis i prosessen.

Oslo, juni 2021

Ingrid Schjølberg

## Innhold

Sammendrag.....	1
Forord.....	2
1. Innledning.....	6
1.1 Oppgavens struktur og oppbygning.....	7
2. Teoridel .....	8
2.1 Begrepsavklaring.....	8
2.1.1 Motivasjon.....	8
2.1.2 Lærevansker .....	8
2.2 Mestringsforventning .....	9
2.2.1 Kilder til mestringsforventning .....	9
2.2.2 Tidspres.....	11
2.2.3 Oppsummering .....	11
2.3 Indre og ytre motivasjon.....	12
2.3.1 Ytre insentiver for å øke elevenes motivasjon.....	12
2.3.2 Ytre motivasjons innvirkning på indre motivasjon .....	13
2.3.3 Tilbakemelding.....	14
2.3.4 Interesse.....	14
2.3.5 Oppsummering .....	14
2.4 Målorientering .....	15
2.4.1 Målorienteringens innvirkning .....	16
2.4.2 Miljøets innvirkning på elevenes målorientering.....	16
2.4.3 Har kjønn betydning for målorientering?.....	17
2.4.4 Oppsummering .....	17
2.5 Læreres arbeid med motivasjon for læring.....	17
2.5.1 Kartlegging og tilrettelegging.....	18
2.5.2 Relasjon og støttende tilbakemeldinger.....	18
2.5.3 Oppsummering .....	19
3. Metode.....	20
3.1 Kvalitativt intervju som metode .....	20
3.2 Utvalg .....	20
3.2.1 Variasjon innad i utvalget.....	20
3.3 Presentasjon av informantene.....	21
3.3.1 Informant 1 .....	21
3.3.2 Informant 2 .....	21
3.3.3 Informant 3 .....	21

3.3.4 Informant 4 .....	21
3.4 Intervjuets utforming .....	21
3.5 Bearbeiding av intervjuene .....	22
3.6 Analyse og tolkning .....	22
3.7 Reliabilitet og validitet .....	23
3.8 Etske betraktninger .....	23
3.8.1 Informert samtykke .....	23
3.8.2 Anonymitet .....	24
3.8.3 Omgivelsenes påvirkning .....	24
4. Dataanalyse og resultater .....	25
4.1 Mestringsforventninger .....	25
4.1.1 Oppsummering .....	27
4.2 Ytre motivasjon .....	27
4.3 Indre motivasjon .....	29
4.3.1 Oppsummering .....	31
4.4 Målorientering .....	32
4.4.1 Oppsummering .....	33
4.5 Oppsummering av funn .....	33
5. Drøfting av funn og teori .....	35
5.1 Mestringsforventning .....	35
5.1.1 Tidligere erfaringer med å mestre og betydningen av tilrettelegging .....	35
5.1.2 Å observere medelever mestre .....	37
5.1.3 Verbal overtalelse .....	37
5.2 Ytre og indre motivasjon .....	37
5.2.1 Bruk av ytre insentiver .....	38
5.2.2 Situasjonell og individuell interesse .....	39
5.3 Målorientering .....	40
6. Funn i lys av studiens forskningsspørsmål og problemstilling .....	42
6.1 Hvordan jobber lærere i grunnskolen med motivasjon for læring hos elever med lærevansker? .....	42
6.2 Hva oppleves som utfordrende i arbeidet med å motivere elever med lærevansker? .....	42
6.3 Hva opplever lærerne at bidrar til motivasjon for læring hos elever med lærevansker? .....	43
6.4 Konklusjon: hvordan kan lærere bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker? .....	44
6.4.1 Studiens svakheter .....	44
6.4.2 Implikasjoner for videre forskning .....	45
6.4.3 Implikasjoner for videre praksis .....	45
7. Litteraturliste .....	46

Vedlegg 1 .....	49
Vedlegg 2 .....	51
Vedlegg 3 .....	54

## 1. Innledning

I arbeidet med spesialundervisning i og utenfor klasserommet har jeg opplevd elever med lærevansker som særlig sårbare når det gjelder motivasjon i møte med faglige utfordringer. Min opplevelse er at graden av motivasjon kan ha stor innvirkning på elevenes arbeidsinnsats og derav progresjon. Mitt inntrykk samsvarer godt med den (norske) studien som er gjort om spesialundervisningen i grunnskolen. I 2008 så Nordahl og Sunnevåg nærmere på motivasjon og arbeidsinnsats hos elever fra 5 til 7 trinn ved hjelp av data hentet fra en kartleggingsundersøkelse i 2007 (gjennomført ved 104 norske grunnskoler). Analysen viser tydelige forskjeller i motivasjonsnivå og arbeidsinnsats hos de ulike elevgruppene. Elevgruppene «fagvansker» og «generelle lærevansker» rapporterte en betydelig lavere motivasjon og arbeidsinnsats enn elevgruppen som ikke hadde vansker. I sin rapport peker Nordahl og Sunnevåg (2008) på dette funnet som bekymringsverdig fordi lav grad av motivasjon og lav arbeidsinnsats på sikt kan medføre store faglige mangler (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Problemstillingen har aktualitet i lys av Fagfornyelsen 2020. I den overordnede delen av Fagfornyelsen (2020) går det tydelig frem at opplæringen i grunnskolen skal fremme motivasjon hos elevene og danne grunnlag for læring hele livet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv om målet om motivasjon er tydelig, oppleves arbeidet med å motivere elever som mer komplekst og utfordrende for lærere ute i praksisfeltet enn slik det står omtalt i Fagfornyelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Til tross for elever med lærevanskers sårbare motivasjon, og læreres opplevelse av motivasjon som komplekst og utfordrende, er problemstillingen i liten grad belyst i teori og studier. Siden elever med lærevansker, som nevnt, ofte vil kunne oppleve læringssituasjoner som krevende, vil det være nærliggende å tenke at lærerens anvendelse av kunnskap innen motivasjon vil ha særlig betydning for denne elevgruppens motivasjon for læring. Av den grunn er det etter mitt syn både interessant og nødvendig å se nærmere på problemstillingen.

Formålet med denne masteroppgaven er derfor å undersøke og belyse hvordan lærere kan bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Jeg vil undergi problemstillingen en teoretisk og empirisk tilnærming. Ved å undersøke og belyse et utvalg lærere i grunnskolens arbeid for å fremme motivasjon hos elever med lærevansker, og se dette i lys av teori og tidligere forskning. Helt konkret vil jeg undersøke problemstillingen:

Hvordan kan lærere bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker?

Og de tre forskningsspørsmålene:

- Hvordan jobber lærere i grunnskolen med motivasjon for læring hos elever med lærevansker?

- Hva oppleves som utfordrende i arbeidet med å motivere elever med lærevansker?
- Hva opplever lærerne at bidrar til motivasjon for læring hos elever med lærevansker?

## 1.1 Oppgavens struktur og oppbygning

Oppgaven består av 6 kapitler. I kapittel 2 vil jeg først avklare sentrale begreper før jeg redegjør for aktuell teori om mestringsforventning, ytre og indre motivasjon og målorientering. Jeg avslutter kapitlet med å se nærmere på lærernes arbeide med motivasjon opp mot temaene som er behandlet. Videre vil jeg i kapittel 3 presentere og begrunne valg av metode. Jeg vil gå nærmere inn på bruk av kvalitativt intervju som metode for datainnsamling, studiens utvalg, presentasjon av informantene, intervjuets utforming, bearbeiding av intervjuene, analyse og tolkning, reliabilitet og validitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 presenteres studiens dataanalyse og resultater i fire kategorier; mestringsforventninger, ytre motivasjon, indre motivasjon og målorientering. Hver kategori avsluttes med en oppsummering av resultatene. I kapittel 5 drøftes funn fra studiens datamateriale i de fire kategoriene mestringsforventning, ytre og indre motivasjon og målorientering i lys av aktuell teori. Til slutt vil jeg i kapittel 6 besvare studiens forskningsspørsmål og problemstilling, og avslutte med studiens svakheter, og mulige implikasjoner for videre forskning og praksis.



## 2. Teoridel

Motivasjon i utdanningssammenheng er et tema som er grundig behandlet i teori og forskning. På bakgrunn av oppgavens omfang har det derfor vært nødvendig å avgrense teoridelen. Dette innebærer at oppgaven kun vil ta for seg utvalgte områder og teorier som ansees å ha høyest relevans for oppgavens problemstilling og datagrunnlag. Etter som jeg med denne studien vil undersøke hvordan lærere kan bidra til motivasjon for læring, er det viktig å belyse de ulike faktorer som kan ha innvirkning på elevers motivasjon. Dette for å synliggjøre områder hvor lærere kan ha mulighet for å tilrettelegge og bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker. I den forbindelse vil jeg gå nærmere inn på betydningen av mestringsforventninger, de ulike kildene til mestringsforventninger og hvordan tidspress kan påvirke graden av opplevd mestring. Videre vil jeg belyse teori som omhandler ytre og indre motivasjon, bruk av ytre insentiver, ytre motivasjons innvirkning på indre motivasjon, tilbakemeldinger og interesse. Deretter vil jeg gå nærmere inn på ulike former for målorientering, belyse hvordan de ulike målorienteringene kan virke inn på elevenes motivasjon, hvordan miljøet kan virke inn på elevens målorientering og betydningen av kjønn når det gjelder målorientering. Til slutt vil jeg oppsummere teoriens mulige implikasjoner for læreres arbeid med motivasjon. Hvert av temaene vil avsluttes med en oppsummering.

### 2.1 Begrepsavklaring

For å tydeliggjøre hva masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål undersøker vil det være nødvendig å avklare definisjonene som ligger til grunn for anvendelsen av de sentrale begrepene motivasjon og lærevansker.

#### 2.1.1 Motivasjon

Begrepet motivasjon vil naturlig nok være et mye gjentatt og omtalt begrep i min masteroppgave. Med motivasjon mener jeg drivkraften for å utføre handlinger og oppgaver. Når det her er snakk om å bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker, sikter jeg til hvordan man kan legge forholdene til rette for at denne elevgruppen skal bli bedre motivert for skolearbeid, og opprettholde sin motivasjon til det beste for egen utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

#### 2.1.2 Lærevansker

Selv om motivasjon for læring er noe som gjelder oss alle, vil fokuset i denne masteroppgaven være rettet mot elever med lærevansker. Med lærevansker menes her spesifikke lærevansker som lese og skrivevansker og regnevansker som ikke har sammenheng med manglete opplæring (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2019). Det vil derfor være snakk om lærevansker som elevene ikke blir kvitt, men kan kompensere for med hjelpemidler og god tilrettelegging, og dermed redusere omfanget av lærevanskene. Det er viktig å påpeke at det vil være stor variasjon i grad av opplevde utfordringer hos elever med lærevansker. Lærevanskene vil komme ulikt til uttrykk hos elever og vil kunne variere

mellom fag. Selv om elever med lærevansker kan sees å ha en økt sårbarhet for å oppleve lav motivasjon i møte med faglige utfordringer, er det viktig å påpeke at dette ikke vil være tilfelle for alle elever med lærevansker (Nordahl & Sunnevåg, 2009).

## 2.2 Mestringsforventning

Teorien om mestringsforventning, ofte omtalt som «self-efficacy», utviklet av Bandura (1997) er en del av sosial kognitiv teori. Teorien tar for seg betydningen av å forvente mestring i møte med ulike oppgaver og utfordringer. Bandura (1997) fremhever at mestringsforventning ikke handler om å oppleve seg selv som flink på et generelt plan, men heller er en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne mestre gitte utfordringer (Bandura, 1997). Eksempelvis vil dette innebære at forventninger om å mestre kan variere innad og mellom spesifikke fag, situasjoner og oppgaver. Elevenes forventning om å mestre konkrete utfordringer de står ovenfor har vist seg å være en viktig kilde til motivasjon for læring, og bidrar til økt arbeidsinnsats og utholdenhet i møte med vanskelig oppgaver (Diseth, 2019).

For å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskap vil det for de aller fleste elever være nødvendig å yte en god arbeidsinnsats, og ha utholdenhet nok til å jobbe seg gjennom utfordringer. Motivasjonen som mestringsforventning bidrar til vil derfor være en viktig faktor for elevenes faglige utvikling. Slik Bandura (1997) viser til i sin teori om mestringsforventning vil forventningene om mestring ha stor påvirkning på elevers valg av oppgaver, fag og utdanning videre. Dette ved at elevene søker seg til fag og områder hvor de har forventninger om å mestre gitte utfordringer, og samtidig unngå de områdene hvor de har lave mestringsforventninger (Bandura 1997).

### 2.2.1 Kilder til mestringsforventning

I teorien om mestringsforventning har Bandura (1997) fremhevet fire kilder til mestringsforventninger. De fire kildene er; «egen tidligere erfaring med å mestre aktiviteten/oppgaven», «vikarierende erfaringer i form av å observere andre mestre tilsvarende oppgave», «verbal overtalelse i form av en prat/peptalk om at personen kan mestre den gitte utfordringen», og «fysiologiske aktiveringer i form av eksempelvis økt hjerterate» (Diseth, 2019).

I et klasserom vil det naturlig være store og små variasjoner i forutsetninger, tidligere erfaringer og relasjoner til medelever og lærere. Det vil være mange faktorer som spiller inn og påvirker i ulik grad. Derfor vil det ikke være en fast mal som kan anvendes likt for alle når det gjelder for hvordan en lærer fremmer elevenes mestringsforventninger. Likevel vil tidligere erfaringer, observasjon av andre og verbal overtalelse kunne sees å være kilder til mestringsforventning, hvor lærerens tilrettelegging og bidrag vil kunne spille en viktig rolle. På bakgrunn av oppgavens omfang og problemstilling vil det derfor redegjøres for kildene «egen tidligere erfaring med å mestre», «observere andre mestre» og «verbal overtalelse».

### *2.2.1.1 Tidligere erfaringer med å mestre*

Tidligere erfaringer med å mestre en oppgave eller aktivitet, eller mestringserfaring, har vist seg å være en viktig kilde til mestringsforventning. Dette kan forklares ved at en positiv mestringserfaring med en gitt utfordring, gir eleven en indikasjon på gode muligheter for å mestre tilsvarende oppgaver i fremtiden (Diseth, 2019). På samme vis vil en negativ erfaring ved ikke å mestre en gitt utfordring, bidra til en lav forventning om å mestre lignende fremtidige oppgaver.

I prinsippet skal alle elever i skolen kunne erverve positive mestringserfaringer som på sikt vil kunne gi mestringsforventning. Dette vil i høy grad være forutsatt av at den aktuelle læreren tilpasser oppgaver og undervisning ut ifra elevenes nivå, slik at de faglige utfordringene står i forhold til elevenes forutsetninger og dermed gjør det mulig å mestre (Bandura, 1997).

Når vi ser nærmere på mestringserfaringer som kilde til mestringsforventninger vil elever med lærevansker sees å ha en økt sårbarhet for negative mestringserfaringer. Dette som følge av at vanskene kan by på tilleggsutfordringer utover at eksempelvis fagstoffet er nytt. Elever med lærevansker vil kunne erfare at vanskene kan forårsake utfordringer i flere fag (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2019). Eksempelvis vil omfattende tekstoppgaver i matematikk kunne by på større utfordringer for en elev med dysleksi, til tross for at eleven har adekvate regneferdigheter. I slike tilfeller vil elevens forutsetninger for å mestre den omfattende tekstoppgaven kreve god tilpassing og støtte ved behov fra lærerens side. Dersom eleven blir sittende med en opplevelse av ikke å mestre, vil dette potensielt kunne føre til lave mestringsforventninger knyttet til oppgaveløsning i matematikk, på tross av adekvate regneferdigheter, noe som i høy grad vil kunne påvirke motivasjonen for videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Det er avgjørende at læreren har god kjennskap til elevens faglige forutsetninger og vansker. Dette for å kunne legge til rette for adekvate utfordringer og støtte ved behov i læringssituasjonen (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). For at lærere skal ha den nødvendige innsikt i elevens forutsetninger vil det være behov for kartlegging. Dette kan skje i form av samtale med eleven, observasjon og innhenting av informasjon fra foreldre (Buli-Holmberg et al, 2015).

### *2.2.1.2 Observere medelever mestre (vikarierende erfaringer)*

I teorien om mestringsforventning trekker Bandura (1997) frem observasjon av andre elever på samme nivå som mestrer tilsvarende oppgaver som en kilde til mestringsforventning. Slik Bandura (1997) hevder vil en slik observasjon skape en forventning om selv å kunne mestre de samme utfordringene (Bandura, 1997). Å observere sine medelever som generelt mestre oppgaver langt bedre enn en selv, vil derimot kunne bidra til lave forventninger om selv å lykkes med de samme oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den positive effekten av å observere medelever mestre, vil derfor være størst når vedkommende kan identifisere seg med rollemodellen (Diseth, 2019). Balansegangen blir å legge til rette for at elever skal bli motiverte av å se andre mestre, men samtidig unngå at de blir demotiverte av

å se elever som er faglig sterkere enn seg selv mestre. Dette krever at læreren er bevisst på at elever som opplever skolearbeidet svært utfordrende, ikke alltid vil ha nytte og motiverende effekt av å samarbeide med elever som er faglig mye sterkere enn seg selv, slik man rent intuitivt kan forestille seg.

### 2.2.1.3 Verbal overtalelse

Bandura (1997) viser til verbal overtalelse som en kilde til mestringsforventning. Med verbal overtalelse menes det å bli fortalt av signifikante andre (person man har tillit til) at en handling eller oppgave er mulig å gjennomføre. Dette kan sees på som en form for peptalk hvor praten bidrar til mestringsforventning. Den verbale overtalelsen flytter fokuset bort fra følelsen av hjelpeløshet og over til det å skulle mestre (Diseth, 2019). Likevel vil det være viktig å trekke frem at dette er en kilde til mestringsforventninger forutsatt at den ikke står i motsetning til en tidligere mestrings erfaring. Slik Diseth (2019) fremhever nytter det ikke å verbalt overbevise noen om at de kan mestre aktiviteten eller oppgaven, så lenge de selv tidligere har opplevd det motsatte (Diseth, 2019). Etter som elever med lærevansker ofte har en økt sårbarhet for negative mestrings erfaringer vil dette i noen tilfeller ikke være den mest effektive kilden til mestringsforventninger.

### 2.2.2 Tidspress

Felles for alle elever er at opplevelsen av mestring synker når man utsettes for tidspress som ikke står i forhold til egne forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). På bakgrunn av dette kan tidsaspektet ved oppgaveløsning og andre gitte utfordringer i skolen, sees som et område hvor lærerens tilrettelegging er av betydning for elevenes mulighet til å erverve positive mestrings erfaringer og videre mestringsforventninger.

### 2.2.3 Oppsummering

Forventningen om å mestre gitte utfordringer kan ha stor betydning for elevenes motivasjon for å yte en innsats i skolearbeidet. Dette er noe som vil være viktig for deres læringsutbytte. I teorien om mestringsforventning vises det til fire kilder til mestringsforventning. Jeg har her valgt å fokusere på de tre kildene: «egen tidligere erfaring med å mestre aktiviteten/oppgaven», «vikarierende erfaringer i form av å observere andre mestre tilsvarende oppgave» og «verbal overtalelse i form av en prat/peptalk om at personen kan mestre den gitte utfordringen» (Bandura, 1997).

Tidlige erfaringer med å mestre gitte utfordringer er en viktig kilde til mestringsforventning. For å bidra til positive mestrings erfaringer er lærerens kjennskap til elevens forutsetninger og tilrettelegging for adekvate utfordringer avgjørende (Bandura, 1997). Videre vil det å observere medelever mestre tilsvarende oppgaver være en kilde til mestringsforventninger forutsatt at en identifiserer seg med rollemodellen når det gjelder nivå (Diseth, 2019). Dersom en observerer medelever mestre oppgaver i langt høyere grad enn en selv, vil dette kunne virke mot sin hensikt og bidra til en lavere motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Bandura (1997) trekker frem verbal overtalelse av signifikante andre i

form av peptalk eller bli fortalt at en kan mestre oppgaven, som en av kildene til mestringsforventning (Bandura, 1997). En forutsetning for at overtalelsen skal ha positiv effekt på forventingen om mestring er at den ikke står i motsetning til tidligere erfaringer (Diseth, 2019).

Slik Skaalvik og Skaalvik (2015) fremhever vil opplevelsen av mestring synke når en utsettes for tidspress som ikke står i forhold til egne forutsetninger. Læreres tilrettelegging når det gjelder tidsaspektet ved oppgaveløsning vil derfor kunne ha stor betydning for elevenes mestringsforventninger på sikt (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

## 2.3 Indre og ytre motivasjon

I motivasjonspsykologien blir motivasjonsbegrepet ofte delt inn i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er når en oppgave eller handling vekker personlig interesse og engasjement. Når en handler ut ifra en indre motivasjon gir selve gjennomføringen/handlingen en glede og tilfredstillelse.

Gjennomføringen fungerer som en belønning i seg selv (Diseth, 2019). Ytre motivasjon er når en gjennomfører oppgaver/handlinger for oppnå en form for belønning eller unngå straff. Handler en ut i fra en ytre motivasjon vil gleden og tilfredstillelsen ligge i det som oppnås som en konsekvens av handlingen, og ikke i selve gjennomføringen (Diseth, 2019).

### 2.3.1 Ytre insentiver for å øke elevenes motivasjon

Basert på empiri kan belønningssystemer og andre ytre insentiver sies å være hyppig brukt av lærere i skolen for å motivere til arbeidsinnsats og gjennomføring av ulike handlinger og oppgaver.

Tankegangen som ligger til grunn for å ta i bruk dette kan sees å ha fellestrekk med et behavioristisk perspektiv på læring, hvor en ser straff og belønning som drivkraft for å få til læring (Diseth, 2019).

For elever som strever faglig eller har opplevde gjentatte nederlag kan det fremstå som urealistisk å forvente at de skal være sterkt indre drevet av selve oppgaven eller handlingen de står ovenfor når de skal i gang med faglige utfordringer. Ytre insentiver vil for disse elevene kunne gi den drivkraft de trenger til å gjennomføre (Diseth, Mathisen & Samdal, 2020). Ytre og Indre motivasjon flyter også over i hverandre ved at den indre motivasjonen kan være et resultat av den tidligere ytre motivasjonen (Hidi & Renninger, 2006). Ytre motivasjonen vil derfor for noen kunne bidra til at en eksponerer seg for noe som en i utgangspunktet ikke hadde interesse for (Manger, 2012). Et godt eksempel på dette er bibliotekenes lesekampanje «sommerles» som retter seg mot barneskoleelever i sommerferien. Alle påmeldte barn kan hente seg en premie for hver gang de har lest et visst antall sider. Når de barna som i utgangspunktet ikke liker å lese likevel leser denne sommeren for å kunne hente seg en premie med jevne mellomrom vil noen av dem kunne utvikle en interesse for å lese videre når kampanjen er over.

Selv om ytre og indre motivasjon ikke har et tett skille mellom seg, har det likevel sett ut til at elever som er drevet av entusiasme og interesse i møte med faglige utfordringer, lettere tar initiativ og griper læringsmulighetene i større grad enn elever som er avhengig av ytre faktorer for å finnemotivasjon til

å gjennomføre (Deci & Moller, 2005). Dette har dannet bakgrunn for tidvis debatt i skolen om i hvilken grad ytre motivasjonsmetoder skal brukes av lærere i skolesammenheng (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Nedenfor vil jeg derfor se nærmere på bruk av ytre motivasjons innvirkning på indre motivasjon.

### 2.3.2 Ytre motivasjons innvirkning på indre motivasjon

Under det klassiske eksperimentet «A test of the overjustification hypothesis» observerte Lepper, Greene og Nisbett (1973) barn fra 3 til 5 år under frilek i barnehagen. De barna som valgte å tegne på eget initiativ ble plukket ut og delt inn i tre grupper. Den første gruppen ble lovet en belønning (i form av et diplom) dersom de tegnet ferdig en tegning. Barna i den andre gruppen ble ikke lovet belønning, men fikk diplom som en overraskelse når de var ferdig med tegningen. I den tredje gruppen ble barna ikke lovet belønning og fikk heller ingen belønning. Etter to uker ble det foretatt en ny observasjon av de samme barna i frilek. Gruppen som ble lovet belønning så da ut til å vie klart mindre tid til tegning enn tidligere. Gruppen som ikke ble lovet belønning (diplom som overraskelse) og gruppen som ikke fikk belønning så ut til å vie like mye tid til tegning som tidligere. Dette resultatet tolket Lepper mfl (1973) som en indikasjon på at den ytre belønningen påvirket barnas motivasjon negativt når de i utgangspunktet var drevet av gleden ved oppgaven i seg selv (Lepper et al, 1973).

Resultatet talte sterkt for at barn som i utgangspunktet er indre motivert for aktiviteten de skal i gang med, kan oppleve reduksjon i motivasjon om fokuset flyttes til ytre faktorer som belønning og systematisk ros (Deci & Moller, 2005). Diseth (2019) hevder at årsaken til studiens resultat kan forklares av at forventingen om belønning øker belønningens betydning og dermed medførte at barnas fokus heller ble rettet mot belønningen enn selve aktiviteten (Diseth, 2019). Studien viser at barna som mottok uventet belønning bevarte sin indre motivasjon for å tegne (Lepper et al, 1973). Slik Diseth (2019) hevder vil årsaken til dette skyldes at barna, som følge av å ikke forvente belønning, hadde fokus på selve aktiviteten helt til belønningen ble trukket frem (Diseth, 2019).

Slik selvbestemmelsesteorien tilsier, er opplevelsen av autonomi (selvbestemmelse) et grunnleggende behov i mennesket, og av stor betydning for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Ved å innebære en form for kontroll som hemmer autonomi vil ytre insentiver derfor kunne undergrave den indre motivasjonen (Diseth, 2019). Kontrollerte former for motivasjon vil derfor ofte kunne øke en atferd på kort sikt, men over tid undergrave mulighetene for autonom selvkontroll (Kohn, 1999). Dette indikerer at bruk av belønning og straff på lang sikt kan bidra negativt til indre motivasjon.

At ytre insentiver ved behov vil kunne bidra til en økt arbeidsinnsats hos enkelte elever på kort sikt og hos andre virke mot sin hensikt, kan indikere at ytre motiverende tiltak som eksempelvis belønning og straff, kan være problematisk og ha en varierende effekt når det blant annet brukes kollektivt på en hel klasse, vil det for enkelte elever redusere motivasjonen (Manger, 2012).

### 2.3.3 Tilbakemelding

Ros og tilbakemeldinger faller inn under lærerens arbeid med å bidra til elevenes motivasjon. Opplevelsen av å ha en støttende lærer har sett ut til å fremme motivasjon og bidra til engasjement, interesse og høyere arbeidsinnsats (Federici & Skaalvik, 2014). Federici og Skaalvik (2014) skiller mellom opplevelsen av emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte karakteriseres som en opplevelse av at læreren bryr seg om elevene og oppmuntrer dem på en varm og respektfull måte. Instrumentell støtte karakteriseres mer som elevenes opplevelse av å få adekvat faglig hjelp, konstruktive tilbakemeldinger og konkret veiledning. Det har likevel vist seg å være en korrelasjon mellom emosjonell og instrumentell støtte, noe som indikerer at elever kan oppleve god instrumentell støtte som emosjonelt støttende hjelp (Federici & Skaalvik, 2014). Det vil derfor være nærliggende å tenke at både konstruktive tilbakemeldinger på det faglige og rosende tilbakemeldinger, kan gi elevene en opplevelse av støtte og bidra til deres motivasjon. Hattie og Timperley (2007) har i sin analyse sett nærmere på effekten av «feedback» på elevenes læring og konkluderer med at faglige konstruktive tilbakemeldinger har en tydelig positiv effekt på elevenes læring, og at det har sett ut til å ha en bedre effekt enn tilbakemeldinger som kun består av rosende ord (Hattie og Timperley, 2007).

### 2.3.4 Interesse

Den indre motiverte læringsatferden vil for mange elever være en direkte konsekvens av at lærestoffet oppleves som interessant (Ryan & Deci, 2009). Når lærere bidrar til at elever utvikler eller forsterker en interesse for skolens innhold ved blant annet å trekke elevenes interesser inn i skolearbeidet, kan dette sees som et bidrag til elevenes indre motivasjon for å gjøre skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Eksempelvis kan elever oppleve økt indre lesemotivasjon om læreren inkluderer elevene i valg av tekst (tema) slik at eleven har interesse for det som leses og erfarer lesingen som noe positivt (Brandmo & Bråten, 2021).

Hidi og Renninger (2006) deler i den forbindelse interesse inn i situasjonell interesse og individuell interesse. Situasjonell interesse vil si at bestemte situasjoner er interessevekkende og på sikt utvikler seg til å gjelde flere situasjoner. Individuell interesse er den indre motivasjonen for å engasjere seg i aktiviteter og oppgaver som vekker personlig interesse. Hidi og Renninger (2006) har på bakgrunn av dette utviklet en fire-steps modell hvor en vekker situasjonell interesse, ved å øke oppmerksomheten for aktiviteter som kan ha personlig relevans, og videre bidra til nysgjerrighet og som på sikt kan øke den individuelle interessen i form av personlig engasjement (Hidi & Renninger, 2006).

### 2.3.5 Oppsummering

Ved ytre motivasjon kommer lysten til å yte fra ytre faktorer som ønske om anerkjennelse, karakterer og belønning og ved indre motivasjon kommer driven til fra å yte indre faktorer som interesse og engasjement for arbeidet (Diseth, 2019). Indre motiverte elever er i høyere grad forbundet med å gripe læringsmuligheter og ta initiativ for å få veiledning (Deci & Moller, 2005). Likevel kan ytre

motivasjon på sikt bidra til en indre motivasjon i form av eksponering som kan vekke en interesse hos eleven (Manger, 2012). Tidligere forskning har vist at indre motivasjon risikerer å bli undergravet når det legges opp til forventning om belønning. Dette kan henge sammen med menneskets grunnleggende behov for autonomi, og at forventningen om belønning flytter fokuset vekk fra selve aktiviteten og over på ytre insentiver (Diseth, 2019). Etter som elever i ulik grad vil være ytre og indre motiverte for ulike læringsaktiviteter og oppgaver vil det derfor kunne være problematisk når systematisk bruk av ytre insentiver anvendes kollektivt på en hel klasse.

Tilbakemeldinger både i form av ros og konstruktive faglige tilbakemeldinger har sett ut til å gi elevene en opplevelse av emosjonell støtte fra læreren og har en positiv effekt på elevenes motivasjon (Fedrici & Skaalvik, 2014). Slik Hattie og Timperley (2007) trekker frem i sin analyse vil konstruktive faglige tilbakemeldinger som elevene opplever hjelper dem videre i sitt arbeid, kunne ha større effekt på elevenes læring og motivasjon enn tilbakemeldinger som kun består av ros (Hattie & Timperley, 2007). Indre motivasjon vil ofte komme av en interesse for innholdet i selve aktiviteten eller oppgaven (Ryan & Deci, 2009). Lærere vil derfor kunne bidra til elevenes indre motivasjon ved å trekke deres interesser inn i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

## 2.4 Målorientering

Som lærer vil man i en klasse kunne oppleve at elevene har ulike mål og motiver med å gjøre skolearbeid. Den sosial kognitive teorien om målorientering, også kalt «achievement goal theory», tar utgangspunkt i at elevene har ulike mål med å arbeide eller ikke arbeide med fag i skolen, og ulike mål med å yte høy eller lav innsats (Nicholls, 1984).

Målorientering deles inn i de to hovedtypene mestringsorientering og prestasjonsorientering.

Forskjellen mellom de to målorienteringene kan beskrives som ønsket om å utvikle og ønske om å demonstrere (Urdu & Midgley, 2003). Innenfor mestringsorientering er målet å øke egen kompetanse og mestre nye utfordringer på bakgrunn av et ønske om å øke egen forståelse og innsikt.

Mestringsorienterte elever ser på resultater som en følge av innsats, og deres opplevelse av kompetanse vil være avhengig av å forbedre seg sammenlignet med sine tidligere resultater (Nicholls, 1984). Elever som er mestringsorienterte henger sammen med det å se egne feil som informasjon som det er mulig å lære av, og vil ofte vær opptatt av hva som kan forbedres (Diseth, 2019).

Innen prestasjonsorientering er fokuset på å prestere best mulig og vurdere sine prestasjoner ved å sammenligne seg med andre (Brandmo & Bråten, 2021). Prestasjonsorientering innebærer å være opptatt av å fremstå som kompetent, og det vil derfor være viktig å unngå feil som kan avdekke inkompetanse (Diseth, 2019).

I definisjonene av målorienteringene skilles det videre mellom oppnåelse av et positivt utfall og unngåelse av et negativt utfall (Elliot & McGregor, 2001). Denne distinksjonen blir henholdsvis



beskrevet som offensiv og defensiv målorientering (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Til sammen utgjør dette de fire kategoriene; mestringsorientering med motiv for å oppnå innsikt og forståelse, mestringsorientering med motiv for å unngå ikke å mestre viktige ferdigheter, prestasjonsorientering med motiv for å oppnå et godt resultat og prestasjonsorientering med motiv for å unngå et dårlig resultat (Elliot & McGregor, 2001).

Selv om målorientering kan påvirkes av personlighetstrekk, oppgavesituasjon og kontekst vil de fleste ha trekk fra begge målorienteringene og de vil kunne være situasjonsspesifikke (Skaalvik, 1997). At en som person ikke nødvendigvis er enten prestasjonsorientert eller mestringsorientert, men kan ha ulik målorientering knyttet til bestemte situasjoner, er med på å nyansere bildet av målorienteringens betydning for utvikling.

#### 2.4.1 Målorienteringens innvirkning

I teorien om målorientering er de ulike kategoriene sterkt forbundet med tanker, følelser og atferdsmønstre hos elever (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsorienterte elever ser ut til å ha større engasjement og interesse i møte med skolearbeidet, ha en bedre utholdenhet når oppgaver blir utfordrende og ha mindre angst knyttet til faglige prestasjoner (Brandmo, 2013). Elever som er mestringsorienterte hevdes å ha lettere for å oppsøke hjelp ved behov. Noe som i teorien forklares med at de i læringssituasjoner er mindre opptatt av hvordan de blir oppfattet av andre og i høyere grad fokuserer på utvikling (Diseth, 2019).

Etter som feil eller svake prestasjoner innen prestasjonsorientering ofte kan oppfattes som ensbetydende med manglende evner, kan det å mislykkes føre til en oppfatning av redusert egenverd (Diseth, 2019). En prestasjonsorientert elev vil derfor være sårbar for å oppleve lav grad av motivasjon som følge av nederlag i form av feil.

#### 2.4.2 Miljøets innvirkning på elvenes målorientering

Vandewalle, Nerstad og Dysvik (2019) har sett nærmere på målorientering og hvilken betydning den har for ansatte i arbeidslivet. I sin studie konkluderte de blant annet med at de ulike atferdsmønstrene som ligger i målorienteringene kan se ut til å forsterkes av situasjoner en befinner seg i og det sosiale miljøet. Det hevdes derfor at en mer utviklingsfremmende tilnærming hvor individuell utvikling står sentralt, vil kunne virke positivt og læringsfremmende (Vandewalle et al, 2019). I skolesammenheng vil det være skolens og lærernes tilnærming til hva som verdsettes, og som i høyest grad vil kunne påvirke hvilke læringssituasjoner elevene blir satt i, og hvordan det sosiale miljøet i en klasse er. Gjennom kommentarer og tilbakemeldinger som gis vil elever kunne oppfatte om læreren vektlegger innsats eller prestasjon. Lærere vil også kunne signalisere hva som er viktig gjennom hva og hvem de velger å rose høyt i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Etter som den signaliserte målstrukturen har sett ut til å ha betydning for elevenes motivasjon, hevder Skaalvik og Skaalvik

(2011), at en mestringsorientert målstruktur fra skolens side vil kunne fremme indre motivasjon og mestringsorientering hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

### 2.4.3 Har kjønn betydning for målorientering?

Diseth (2019) viser til tidligere forskning utført av Linnenbrink-Garcia, Tyson og Patall (2008) hvor det ble funnet tydelige kjønnsforskjeller i form av at prestasjonsorientering førte til bedre skoleprestasjoner for gutter, mens mestringsorientering førte til bedre skoleprestasjoner for jenter (Diseth, 2019). Dette stemmer også med forskning gjort på norske elever hvor gutter har vist seg å være mer prestasjonsorientert, mens jentene var mer mestringsorientert (Diseth, 2019). Det kan være flere mulige forklaringer på dette, blant annet at jenter jobber mer målrettet og systematisk med læringsaktiviteter, og at de i mindre grad sammenlignet seg med andre. Diseth (2019) trekker frem at funnene kan tyde på at jentene i høyere grad tolererer feil og ser det som en del av læringsprosessen (Diseth, 2019).

### 2.4.4 Oppsummering

Den sosial kognitive teorien om målorientering tar utgangspunkt i elevenes ulike grunner for å arbeide eller ikke arbeide og ulike grunner for å yte høy eller lav innsats (Nicholls, 1984). En læringsorientert type målorientering innebærer at grunnene for å gjøre skolearbeid ligger i et ønske om å utvikle kompetanse og ferdigheter. Læringsorienterte elever er forbundet med å se feil som en naturlig del av læringsprosessen og utnytter læringsmuligheten som ligger i å rette opp feil. Ved en prestasjonsorientert målorientering vil grunnene for å gjøre skolearbeid bunne i et ønske om å demonstrere kompetanse og bli positivt vurdert (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevenes målorientering har sett ut til å henge tett sammen med følelser og læringsatferd, og den kan forsterkes av målstrukturen i det læringsmiljøet de befinner seg i (Vandewalle et al, 2019). Skolens eller lærernes målstruktur signaliseres gjennom tydelig verdsetting, eksempelvis av innsats og utvikling fremfor prestasjon. En slik læringsorientert målstruktur vil kunne fremme indre motivasjon hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

## 2.5 Læreres arbeid med motivasjon for læring

Slik Buli-Holmberg (2015) påpeker er lærerens rolle kompleks og mangfoldig, og det stilles omfattende krav gjennom lov og læreplaner til hva som skal inngå i lærernes arbeid (Buli-Holmberg et al, 2015). Når en ser nærmere på betydningen av mestringsforventning, ytre og indre motivasjon og målorientering spiller lærerens arbeid en viktig rolle i å skape et mestringsorientert miljø. Det vil derfor være av betydning å tilrettelegge for et mestringsorientert miljø hvor elever med lærevansker kan erverve positive mestringserfaringer til tross for utfordringene lærevanskene kan medføre. Likevel vil spørsmålet om hvordan lærere ute i praksisfeltet kan bidra til motivasjon for læring hos elever med

lærevansker, være komplekst og i mange tilfeller lettere sagt enn gjort. Jeg vil derfor å belyse dette ytterligere på bakgrunn av temaene som er behandlet ovenfor.

### 2.5.1 Kartlegging og tilrettelegging.

For at elever med lærevansker skal erverve positive mestringserfaringer som på sikt vil bidra til økt mestringsforventning og motivasjon, kreves det tilrettelegging av undervisning, læringsaktiviteter og oppgaver. Dette på bakgrunn av at adekvate utfordringer og aktiviteter vil være en av forutsetningene for å oppleve mestring (Bandura, 1997). For å kunne gjøre de nødvendige individuelle tilpassingene ut i fra elevens læreforutsetninger og potensial, og innenfor rammen av fellesskapet, vil lærerens kartlegging være av vesentlig betydning (Buli-Holmberg et al, 2015). Ved å kartlegge vil læreren grundigere identifisere enkeltelevers læreforutsetninger når det gjelder læringsmål, læringspotensial og behov for støtte (Buli-Holmberg et al, 2015).

I arbeidet med å kartlegge enkeltelever vil ulike kartleggingsverktøy bidra til forståelse av elevens forutsetninger og ferdigheter i ulike fag, noe som vil indikere hvilke faglige tilpassinger som må til for at eleven skal mestre gitte utfordringer og læringsaktiviteter. Det vil likevel være vel så viktig å observere, ha samtaler med eleven og med elevens foreldre for å kunne ivareta elevens behov innenfor rammen av fellesskapet (Buli-Holmberg et al, 2015). For at kartleggingen skal ha en funksjon og verdi er det avgjørende at læreren gjør de nødvendige tilpassingene i tråd med de utfordringer og behov som kartleggingen har avdekket. På sikt vil lærerens kartlegging og videre arbeid med tilrettelegging være et viktig bidrag for å skape adekvate utfordringer, læringsaktiviteter og motivasjon for læring hos elever med lærevansker.

### 2.5.2 Relasjon og støttende tilbakemeldinger

Slik Federici og Skaalvik (2014) hevder at opplevelsen av støtte fra læreren er av stor betydning for elevenes indre motivasjon og arbeidsinnsats (Federici & Skaalvik, 2014). Som lærer vil det være viktig å gi støtte gjennom blant annet tilbakemeldinger i lærings situasjoner. Etter som det er lett å anta at ros og oppmuntring er det samme som motiverende tilbakemelding, er det her viktig å påpeke at konstruktive faglige tilbakemeldinger fra læreren, som bidrar til elevens læringsprosess, kan øke elevenes motivasjon i vel så høy grad som rosende ord (Hattie & Timperley, 2007). Selv om elevenes opplevelse av ros og emosjonell støtte fra læreren er viktig for deres motivasjon, kan lærere også med fordel gi tilbakemeldinger som hjelper elevene videre i sin læringsprosess.

Slik Bandura trekker frem kan verbal overtalelse av signifikante andre være en kilde til mestringsforventning (Bandura, 1997). På bakgrunn av en god relasjon og høy grad av tillit mellom lærer og elev, vil læreren kunne være den signifikante som kan bidra til elevens mestringsforventning ved å fortelle/verbalt overbevise eleven om at utfordringen eller oppgaven er mulig å mestre (Diseth, 2019). Dette indikerer at lærere i enkelte tilfeller kan påvirke elevenes motivasjon for læring positivt,

på bakgrunn av en god relasjon og tillit, ved å verbalt formidle sin tro på at eleven kan mestre den gitte utfordringen.

### 2.5.3 Oppsummering

Lærerens tilrettelegging for elever med lærevansker vil være av stor betydning for deres mulighet til å erverve positive mestringserfaringer (Bandura, 1997). For å gjøre de nødvendige tilpassingene som skal til for å gi elever med lærevansker adekvate utfordringer er kartlegging av enkeltelevers læringsmål, læringspotensial og behov for støtte en forutsetning (Buli-Holmerg et al, 2015).

Å oppleve støtte fra sin lærer har sett ut til å være av betydning for elevenes motivasjon (Federici & Skaalvik, 2014). I den forbindelse vil både ros og faglige tilbakemeldinger som hjelper elevene videre i sin læringsprosess kunne fremme motivasjon for læring (Hattie & Timperley, 2007). På bakgrunn av en god relasjon og tillit kan læreres verbale formidling av sin tro på elevens mestringsevne (eller peptalk) være en kilde til mestringsforventning hos eleven (Diseth, 2019).

Gjennom oppgavens metodedel vil jeg videre redegjøre for studiens utvalg og fremgangsmåte under innhenting av studiens datamateriale om læreres arbeid med motivasjon for læring hos elever med lærevansker.

## 3. Metode

Studiens formål er å belyse hvordan lærere kan bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker og hvordan de opplever arbeidet. For å få innblikk i lærernes opplevelser og erfaringer har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i innsamlingen av data, og anvendt semistrukturert intervju som metode. Studien kan sies å ha sin plassering innenfor den samfunnsvitenskapelige tradisjonen da den anvendte metoden har fokus rettet mot mennesker og deres tanker og oppfatninger, og har dette som utgangspunkt for å undersøke et sosialt fenomen. (Kvale & Brinkmann, 2018). Ved å undersøke læreres virkelighet og la deres erfaring og opplevelser, sammen med teori, danne grunnlag for forståelsen av temaet, vil studien ha en fenomenologisk tilnærming til læreres arbeid med motivasjon for læring hos elever med lærevansker (Kvale & Brinkmann, 2018)

### 3.1 Kvalitativt intervju som metode

Det kvalitative intervjuet har som formål å få frem betydningen av menneskers erfaring og undersøke deres opplevelse av verden. Ved å stille spørsmål knyttet til et bestemt tema vil intervjupersonen som subjekt kunne bidra til å skape mening og forståelse på bakgrunn av egne erfaringer og oppfatninger (Kvale og Brinkmann, 2018). Dataene som samles inn under intervjuene analyseres og anvendes for å gi en dypere forståelse av temaet, og gir dermed studien et kvalitativt datagrunnlag.

### 3.2 Utvalg

Utvalget i denne studien består av fire grunnskolelærere. Lærerne representerer fire ulike skoler, men de er alle ansatt i samme kommune og jobber med elever fra 1 til 7 trinn. Lærerne ble direkte kontaktet via mail med forespørsel om å delta i studien og er rekruttert ut ifra eget nettverk. Dette på bakgrunn av at studien skulle gjennomføres i en tid med begrenset tilgang til informanter. De fleste skoler hadde forbud mot å slippe inn andre enn ansatte og elever i sine bygg. Det ble derfor nødvendig å finne informanter som var tilgjengelig utenom arbeidstid og hadde mulighet for å møtes andre steder enn i eget skolebygg av hensyn til smittevern.

#### 3.2.1 Variasjon innad i utvalget

At utvalget har sin erfaring og daglige praksis med elever fra 1 til 7 trinn vil naturlig medføre at utvalget referer til erfaringer og oppfatninger knyttet til elever i aldersspennet 6 til 12 år. Dette kan sies å være et vidt spenn. Forskjellen på 6-åringer og 12-åringer er stor når det gjelder hvilke sosiale og faglige problemstillinger som er aktuelle. En følge av dette kan være at informantene uttaler seg med ulikt utgangspunkt når det gjelder hvilken aldersgruppe de snakker ut ifra. På den andre siden sikter de åpne spørsmålene i intervjuguiden til erfaringer og oppfatninger, og retter seg i utgangspunktet ikke inn mot spesifikke aldersgrupper. Variasjonen innad i utvalget vil derfor kunne sees å være innenfor naturlig variasjon. Ved å intervju informant som jobber med elever i ulik alder fra 1 til 7 trinn er målet å få et datamateriale som belyser flere sider og problemstillinger knyttet til studiens tema. Det var derfor ikke ønskelig å rette studien inn mot et spesifikt alderstrinn.

### 3.3 Presentasjon av informantene

Av de fire informantene var det tre kvinner og en mann. Informantene jobber som kontaktlærere i 100 % stilling i grunnskolen 1-7 trinn. De har alle erfaring fra flere trinn ved sin skole. På tidspunktet intervjuene ble gjennomført var informant 1 lærer på 3.trinn, informant 2 lærer på 2. trinn, informant 3 lærer på 6. trinn og informant 4 lærer på 1. trinn.

#### 3.3.1 Informant 1

Informant 1 har jobbet som kontaktlærer i 5 år og jobber på intervjutidspunktet på 3.trinn. Tidligere i sin karriere har informanten jobbet på 1. og 2. trinn. Under gjennomføringen av intervjuet fremstår informanten som engasjert og reflektert når det gjelder tema for intervjuet. Informanten tok seg ofte god tid til å tenke rundt hvert spørsmål og så ut til å være komfortabel i intervjusituasjonen.

#### 3.3.2 Informant 2

Informant 2 har jobbet som kontaktlærer i 3 år og jobber på intervjutidspunktet på 2.trinn. Tidligere i sin karriere har informanten jobbet i barnehage og på 1. og 3. trinn i grunnskolen. Under oppstarten av intervjuet snakket informanten kritisk om egen kompetanse knyttet til teamet for intervjuet, og det ble derfor satt av ekstra tid under oppstart for å sikre at informanten ble komfortabel i intervjusituasjonen før intervjuet startet.

#### 3.3.3 Informant 3

Informant 3 har jobbet som kontaktlærer i 7 år og jobber på intervjutidspunktet på 6.trinn. Tidligere i sin karriere har informanten jobbet på alle trinn opp til 6.trinn. Under gjennomføringen av intervjuet ble informanten raskt komfortabel i situasjonen, og tok seg ved flere anledninger god tid til å tenke rundt spørsmålene før svar ble avgitt. Under oppstart ga informanten tydelig uttrykk for sin opplevelse av at motivasjon for læring er noe en jobber mye med i skolen, men ikke nødvendigvis snakker så mye om.

#### 3.3.4 Informant 4

Informant 4 har jobbet 2 år som kontaktlærer og jobbet på intervjutidspunktet som lærer på 1. trinn. Tidligere i sin karriere har informanten jobbet i barnehage og 2. trinn i grunnskolen. Under gjennomføringen av intervjuet fremstod informanten som komfortabel i situasjonen og svarte ofte utfyllende på spørsmålene uten særlig betenkningstid.

### 3.4 Intervjuets utforming

Intervjuets form var semistrukturert. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet i lys av studiens problemstilling og relevant teori. Ved utarbeidingen av intervjuguiden satt jeg meg inn i relevant teori og startet på et utkast til teoridel. I etterkant ser jeg at intervjuguiden ble mer preget av de ulike temaene jeg bearbeidet i studiens foreløpige teoretiske grunnlag enn planlagt, noe som førte til en mer deduktiv prosess.

En stor andel av spørsmålene ble bevisst stilt som åpne spørsmål som fordret utfyllende svar, dette for å unngå lite informative og korte ja/nei - svar. Under de få lukkede spørsmålene i intervjuguiden var det utformet flere åpne oppfølgingsspørsmål. Målet med en semistrukturering av intervjuet var å innhente relevant informasjon i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og samtidig bevare muligheten for frie forklaringer og beskrivelser, da dette vil kunne være verdifulle kvalitative data som kan bidra til den generelle forståelsen av studiens tema og problemstilling (Kvale og Brinkmann, 2018). For å gjøre intervjusituasjonen trygg og ufarlig for intervjupersonen var intervjuguidens struktur bevisst lagt opp slik at intervjuet startet med generelle spørsmål og mer konkrete spørsmål rettet tydeligere inn mot studiens tema når intervjuet var kommet godt i gang.

For å sikre at datamaterialet ikke gikk tapt ble det gjort lydopptak ved hjelp av UiOs diktafon-app. Når opptaket var ferdig ble lydfilen sendt til en sikker server hvor kun jeg som prosjektansvarlig hadde tilgang.

### 3.5 Bearbeiding av intervjuene

Etter gjennomføring av de fire intervjuene ble opptakene transkribert. Hvert intervju ble lyttet gjennom to ganger for å kunne gjøre eventuelle korrigeringer og sikre at alt var med. Prosessen med å transkribere hvert intervju var veldig tidkrevende, men bidro samtidig til at jeg ble godt kjent med studiens datamateriale. Etter som intervjuguiden i hovedsak baserte seg på åpne spørsmål kom intervjupersonene i flere tilfeller inn på temaer av mindre relevans for studien. Det ble derfor en viktig del av etterarbeidet å sortere svarene godt og sile ut det som var av liten relevans for tema.

Under intervjuene ble det gjort notater av observasjoner knyttet til hvert svar informantene ga. Observasjonene var i flere tilfeller slik at informanten svarte raskt uten særlig betenkningstid, viste med mimikk og lang betenkningstid at spørsmålet opplevdes som utfordrende å svare på, eller at informanten fremstod som oppgitt under formidlingen av en konkret erfaring. Dette er som Dalland (2017) påpeker verdifull informasjon under bearbeidingen av lydopptak da kroppsspråk og mimikk går tapt når intervjuet går fra muntlig til skriftlig form (Dalland, 2017). Informasjonen som ligger i kroppsspråket forteller mye om hvordan informantens relasjon til deler av teamet er, og kan gi en dypere forståelse av erfaringene og oppfatningene som informanten har (Dalland, 2017). For å systematisere observasjonene ble spørsmålene nummerert på forhånd slik at jeg under intervjuet kunne nummerere observasjonene i tråd med hvilket spørsmål de tilhørte.

### 3.6 Analyse og tolkning

Etter at intervjuene var transkribert var det nødvendig å redusere datamaterialet slik at det som ikke var relevant for studien ble fjernet. I denne prosessen var kriteriene for relevans at svaret skulle direkte eller indirekte omhandle/sikte til tema motivasjon for læring og at svaret kunne være av relevans for flere enn eksempelvis den skolen intervjupersonen jobber ved. Reduksjonen bidro til at materialet ble mer oversiktlig og de underliggende temaene kom tydeligere frem. Videre i analyseprosessen ble det

gjort notater ved hvert svar fra informantene med hovedtemaer/kategorier som gjorde seg gjeldene. Når alle svarene var gjennomarbeidet tok jeg utgangspunkt i de kategoriene som var tydelig representert i datamaterialet: mestringsforventning, indre og ytre motivasjon og målorientering.

### 3.7 Reliabilitet og validitet

Slik Kvale & Brinkmann (2018) viser til vil studiens reliabilitet ofte sees i sammenheng med spørsmålet om studiens resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. På tross av at det er ønskelig med høy reliabilitet vil et overdrevet fokus på at resultatet skal kunne reproduseres sette grenser for intervjuerens kreative tenkning og mulighet for variasjon, noe som kan sees å være viktig for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål og følge opp fornemmelser underveis i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2018). Som masterstudent på siste året ved institutt for spesialpedagogikk vil jeg i en intervjusituasjon ha med meg holdninger, oppfatninger og verdier som følge av min faglige bakgrunn, erfaring fra praksisperioder og tidligere arbeid ute i barnehage og skole. Selv om en er seg dette bevisst og etterstreber å være objektiv i sin rolle som intervjuer, vil dette kunne påvirke hvordan og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg som intervjuer stiller, men i tillegg hvilke svar informantene velger å gi. Det vil derfor regnes som sannsynlig at informantene kunne gitt andre svar og utvist andre holdninger om en annen forsker hadde gjennomført intervjuene i denne studien på et annet tidspunkt.

Validitet vil ofte dreie seg om hvorvidt metoden måler det den er ment å måle (Kvale & Brinkmann, 2018). Etter som dette er en kvalitativ intervjustudie vil ikke resultatet kunne gis i form av tall, og tolkningen av validitetsbegrepet må derfor i denne sammenheng tolkes bredere. Det vil derfor være mer aktuelt å vurdere studiens validitet ut ifra om de observasjonene som blir gjort faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å innhente informasjon om (Kvale & Brinkmann, 2018). På bakgrunn av en slik videre tolkning av validitetsbegrepet kan denne kvalitative intervjustudien i prinsippet gi gyldig vitenskapelig kunnskap.

### 3.8 Etiske betraktninger

Etiske og moralske spørsmål er en viktig del av alle fasene i intervjuarbeidet (Kvale og Brinkmann, 2018). I denne kvalitative studien har det derfor vært viktig å ha det etiske perspektivet med seg under hele prosessen med innhenting, bearbeiding og tolkning av data.

#### 3.8.1 Informert samtykke

Som prosjektansvarlig har jeg ansvar for å ivareta informantene som deltar. Dette gjelder både underveis og i etterkant av studien. I oppstarten av prosjektet innebar dette at rekrutteringen foregikk slik at informantene sto fritt til å avslå forespørselen om deltagelse. De fikk utfyllende informasjon om studiens overordnede formål, design og datalagring. Dette kan sees i tråd med Kvale og Brinkmanns (2018) beskrivelse av hva et informert samtykke innebærer (Kvale og Brinkmann, 2018). I



informasjonsskrivet kom det tydelig frem at informantene når som helst kunne trekke seg fra studien, og at de hadde rett til innsyn i dataen fra sitt intervju etter gjennomføringen.

### 3.8.2 Anonymitet

Av etiske hensyn var det av stor betydning å informere om viktigheten av ikke å omtale egne eller andres personopplysninger under intervjuet for å sikre anonymiteten til utenforstående og informantene selv. Dette ble skriftlig formidlet under rekrutteringen, og igjen skriftlig og muntlig ved oppstarten av selve intervjuet. Slik Kvale og Brinkmann (2018) påpeker er anonymitet ment å beskytte informantene som deltar i studien og vil dermed være et etisk krav (Kvale og Brinkmann, 2018).

For å sikre informantenes anonymitet er det viktig at lagringen av lydopptak foregår etter gjeldene regler for personvern. Det ble derfor nødvendig å søke NSD for godkjenning av prosjektet. Selv om informantene i denne studien skulle være anonyme, og at utenforstående som ble omtalt skulle holdes anonyme under intervjuet, kan lydopptakene som ble gjort sees å være en personopplysning da stemme kan være identifiserende.

### 3.8.3 Omgivelsenes påvirkning

Intervjusituasjon vil for noen informanter kunne oppleves som en arena hvor man skal demonstrere kunnskap og at spørsmålene er ment for å undersøke deres kompetanse. Denne innstillingen kan bidra til å få et feil datagrunnlag, da informantene blir mer opptatt av å svare riktig enn å beskrive egne oppfatninger og erfaringer. Slik Kvale og Brinkmann (2018) påpeker vil et subjekt ikke kunne være helt subjektivt da man naturlig påvirkes av omgivelsene som igjen vil gi seg utslag i våre handlingsvalg (Kvale og Brinkmann, 2018). Den avsatte tiden i forkant av intervjuet ble derfor blant annet viet til å minne om at studiens formål er å undersøke subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til temaet, og at spørsmålene ikke har noen form for fasit da det kun er de selv som har svarene.

## 4. Dataanalyse og resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra studiens datamateriale. Funnene er organisert i hovedkategorier og underkategorier ut ifra hvilket tema svarene omhandler. Informantenes svar vil i hver kategori bli presentert i fast rekkefølge etter informantens nummer. Funnene vil bli presentert i form av indirekte og direkte sitat. I dette kapittelet vil jeg dermed først presentere funnene i kategorien mestringsforventning etterfulgt av en oppsummering av hovedfunn. Videre vil jeg presentere funnene i kategoriene ytre og indre motivasjon og gi en oppsummering av hovedfunnene. Til slutt vil jeg presentere funnene i kategorien målorientering og gi en oppsummering av hovedfunnene i kategorien. Kapittelet vil deretter avsluttes med en oppsummering av hovedfunn fra alle kategoriene.

### 4.1 Mestringsforventninger

Når en i skolesammenheng snakker om mestringsforventninger siktes det til elevenes forventning om å kunne mestre gitte utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Forventningen om å mestre har sett ut til å ha stor innvirkning på elevenes motivasjon og deres oppfatning av skolearbeidet (Bandura, 1997). En viktig kilde til mestringsforventninger er tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende utfordringer. Slik Bandura (1997) hevder bidrar mestringserfaringer til å øke forventningen om mestring og på samme vis vil erfaringer med å mislykkes kunne bidra til lave forventninger om å mestre (Bandura, 1997). Denne delen av studien vil omhandle informantenes erfaring med elever som er særlig utsatt for å oppleve lav grad av motivasjon. Informantene kommer i denne delen av intervjuet særlig inn på mestringsforventninger og mestringserfaring når de forklarer hva de opplever som årsaken til lav motivasjon og hva som kan være årsaken til at noen elever er særlig robuste når det gjelder å opprettholde motivasjon i møte med faglige utfordringer.

Når informantene fikk spørsmål om noen elever oppleves som mer utsatt for å oppleve lav grad av motivasjon enn andre svarer alle informantene et tydelig ja. I løpet av samtalen rundt lav motivasjon kommer alle informantene inn på erfaringer med elever som har lærevansker og opplevelsen av deres sårbarhet for å møte faglige utfordringer med lav grad av motivasjon.

Når informant 1 reflekterer rundt elever som er mer utsatt for å oppleve lav grad av motivasjon i møte med faglige utfordringer gir informanten tydelig uttrykk for at hun opplever de elevene som fra tidlig i skoleløpet har opplevd lav grad av mestring og sent får bekreftet at de har en lærevanske som mest utsatt for å kjenne på lav grad av motivasjon. Videre forteller informant 1 at det ofte skal svært lite motstand til før elever med lærevansker gir opp og opplever det hele som umulig.

*«Jeg har hatt mange elever med lærevansker oppgjennom som har fått et bilde på seg selv som at de ikke mestrer og jeg vil si at motivasjonen deres henger veldig tett sammen med det bildet» (Informant 1)*

Under samtale om hvordan de ulike gradene av motivasjon kommer til uttrykk i klasserommet forteller informant 2 at hun ser en klar tendens til at de elevene som strever faglig og ikke mestrer de gitte oppgavene blir veldig urolig i kroppen og trekker seg unna skolearbeidet. Videre reflekterer informant 2 rundt at elevene som opplever høy grad av mestring når de jobber også har timer hvor de ikke jobber særlig godt, men at de sammenlignet med elever som opplever lav grad av mestring bruker kortere tid før de begynner å jobbe fordi de etter en stund finner det kjedelig å være passiv.

Når informant 3 fikk spørsmål knyttet til hva som kjennetegner elever som er særlig utsatt for å oppleve lav grad av motivasjon svarte informanten at de som mestrer mye og de som mester svært lite er de som oppleves som mest sårbare for å bli umotivert for skolearbeid, men at den lave motivasjonen kommer veldig ulikt til uttrykk. Informant 3 beskriver dette videre som at elever som opplever lav grad av mestring ofte blir urolige, unngår skolearbeidet og gir opp lett. Når det gjelder de som mestrer mye men likevel ikke har motivasjon for å jobbe, opplever informant 3 at roen bevares på en annen måte og at de tar igjen det tapte arbeidet når de orker og det ikke lenger er noe annet som frister. Videre forteller informant 3 at den lave motivasjonen ikke oppleves som like langvarig hos elever som i utgangspunktet får til mye på skolen sammenlignet med elever som har lærevansker.

Informant 3 reflekterte rundt hva den lave motivasjonen kan være et uttrykk for og fortalte i den forbindelse om sin opplevelse av at lærere i skolen raskt får behov for å henvise elever i håp om at de skal få en diagnose slik at man kan få flere voksne inn i klasserommet. Videre fortalte informant 3 at hun opplevde dette som et feil fokus da det i de fleste tilfeller handler om å legge til rette for at eleven skal få oppleve mestring og at det ikke er noe automatikk i at en elev mestrer mer av at det er flere voksne i klasserommet. Når informant 3 blir spurt om hva hun selv tenker kunne bidratt til motivasjon for læring hos denne gruppen elever svarer informanten at hun opplever at det som ofte skal til for å øke motivasjonen er å finne elevens egentlige fagnivå slik at oppgavene ikke blir for vanskelige. At kartleggingen som skal til for å legge godt til rette opplever informanten som en klar utfordring i arbeid med motivasjon hos elever med lærevansker.

*«Det handler ofte om at det faktisk er for vanskelig for eleven og at opplevelsen av å bare aldri mestre ting er veldig vond» (Informant 3)*

På spørsmål om hva som kan være årsaken til lav motivasjon svarte informant 4 at årsakene til lav motivasjon blant noen elever som veldig komplekse og at hans opplevelse er at det ofte dreier seg om hvor vidt eleven opplever å mestrer utfordringene som blir gitt eller ikke. Videre fortalte informant 4 at elever som sliter med motivasjon fordi de mestrer svært lite ofte prøver å snike seg unna jobbing heller enn å spørre om hjelp til å forstå oppgaven.

Når informantene fikk spørsmål om de opplever noen elever som særlig robuste når det gjelder å opprettholde motivasjon i møte med faglige utfordringer svarte alle ja. Under videre samtale om hva som har bidratt til denne robustheten ga alle informantene uttrykk for at de elevene som fra tidlig har

opplevd å mestre det meste av skolens innhold er mest robuste når det gjelder å opprettholde motivasjon i møte med faglige utfordringer. I denne forbindelse omtalte alle informantene høy grad av mestring som et gjennomgående fellestrekk ved elever som er motiverte for skolearbeid.

Uten å bli spurt nevnte alle informantene at de ser klare kjønnsforskjeller når det gjelder denne robustheten og at jentene ofte er overrepresentert blant de elevene som er robuste med tanke på å opprettholde motivasjon i møte med faglige utfordringer.

Når informant 3 beskriver robustheten omtaler hun den som en evne til å ikke gi opp og en indre glede over å finne svar og fullføre. På spørsmål om hva denne robustheten kan komme av svarer informant 3 at det trolig er elevens opplevelse av at det er oppnåelig og mulig fordi de jevnt over har erfaring med å lykkes.

Når informant 4 beskriver en slik robusthet omtaler han det som en opplevelse av at det faglige er gøy og at man har tro på egne evner. Videre gir informant 4 uttrykk for at det er elever som fra start har opplevd å lykkes på skolen som er svært robuste når det gjelder å opprettholde motivasjon.

*«Man kan spørre seg om det kun er de faglig sterke som er robuste når det gjelder motivasjon, men sånn er det egentlig ikke. Det handler mest om at det er de som tror de kan få det til som det skal mye til for at får lav motivasjon»* (Informant 4).

#### 4.1.1 Oppsummering

Alle informantene opplever noen elever som mer utsatt for å oppleve lav grad av motivasjon i møte med faglige utfordringer. Under samtale om lav motivasjon omtalte alle informantene elever med lærevansker som sårbare når det gjelder å møte faglige utfordringer med lav motivasjon. Alle informantene viste til lave mestringsforventninger under samtale om årsaker til lav motivasjon. To av de fire informantene viser til det å gi adekvate utfordringer på bakgrunn av elevenes forutsetninger som viktig for å øke sjansen for mestring og videre motivasjon. Alle informantene opplever noen elever som særlig robuste når det gjelder å opprettholde motivasjon i møte med faglige utfordringer. Informantene ga tydelig uttrykk for en opplevelse av at dette gjelder de elevene som fra tidlig i skoleløpet har erfart at de mestrer oppgavene de blir gitt. Både informant 3 og 4 nevner at elever som har erfaring med å lykkes ofte opprettholder motivasjon i møte med faglige utfordringer.

#### 4.2 Ytre motivasjon

Ytre motivasjon kan beskrives som at drivkraften til å utføre handlinger og oppgaver påvirkes og styres av utenforliggende faktorer som eksempelvis ros og belønning i ulik form (Ryan & Deci, 2009). Denne delen av studien omhandler informantenes erfaringer med bruk av ytre motivasjon for å motivere de elevene som strever faglig eller har lærevansker som kan gjøre arbeidet tidkrevende og tungt. Bruk av kollektive eller individuelle belønningssystemer som informantene forteller mye om i denne delen av studien har tidvis vært omdiskutert, særlig med tanke på hvordan det kan påvirke indre

motivasjon, og det etiske aspektet ved straffesiden et belønningssystem kan risikere å ha (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Når informantene fikk spørsmål om deres erfaring med bruk av ytre motivasjonsmetoder svarte alle informantene at de hadde erfaring med systematisk bruk av ytre motivasjonsmetoder. Alle informantene opplevde at kollektive og individuelle belønningssystemer generelt var hyppig brukt ved sine skoler for å holde ro i klassen og motivere til konsentrert arbeid. På spørsmål knyttet til effekten disse metodene så ut til å ha på elevenes motivasjon for læring trakk alle informantene frem utfordringer knyttet til lav effekt av konkrete metoder som innebar fokus på belønning. Når informantene fikk spørsmål om hvilke ytre motiverende tiltak de hadde positiv erfaring med ga alle informantene uttrykk for at de opplevde anerkjennende tilbakemeldinger som effektivt og viktig for å motivere særlig elever med lærevansker. Anerkjennende tilbakemeldinger utdypet informantene blant annet med ros, bekrefte at eleven er på rett vei, hjelp til å forstå oppgaven og påpeke at innsatsen er god. Informantene opplevde at særlig elever med lærevansker jobbet bedre når de fikk tilbakemeldinger underveis.

Informant 1 viste tydelig tegn til å være oppgitt når intervjuet kom inn på bruken av ytre motivasjonsmetoder. På spørsmål knyttet til informantens erfaring med bruk av motivasjonsmetoder og tiltak rettet mot ytre motivasjon fortalte informant 1 at hun har opplevd at metoder som stjernebelønning ofte ble veldig tilfeldig og ukritisk brukt i skolen. Videre fortalte informant 1 at hun selv mente at bruk av belønning og andre metoder som faller innenfor ytre motivasjon bør brukes og sees på som et ledd i å skape indre motivasjon. Informant 1 kommuniserte tydelig en frustrasjon over det hun opplevde som lite gjennomtenkte metoder og ga uttrykk for at utfordringen ofte lå i den manglende tanken bak å ta i bruk systemer mer enn at selve systemet var dårlig.

*«Hvis man ikke kan se eller forklare hvordan metoden på sikt skal kunne bidra til indre motivasjon så burde man la det vær, det er min faste regel» (Informant 1)*

Når informant 2 fikk spørsmål rundt erfaringer knyttet til bruk av ytre motivasjonsmetoder forteller hun at de i hennes klasse bruker et arbeidslys for å motivere elevene til å yte en god arbeidsinnsats. Videre beskriver informanten dette som et stearinlys som tennes og får brenne så lenge det jobbes godt i klasserommet. Når elevene har jobbet så mange timer at lyset har brent helt ned får de se på film. Informant 2 forteller at de ofte bruker to uker på et stearinlys og at elevene selv gir uttrykk for ønske om å ha arbeidslys. Når informanten får spørsmål om hvordan hun opplever effekten metoden har på elevenes motivasjon for læring forteller informant 2 at hun opplever denne metoden som motiverende for elevene og at det bidrar betydelig til deres arbeidsinnsats. Videre ble informanten i tvil om metoden kunne sies å bidra til motivasjon for læring da hun opplevde at den heller bidro til motivasjon for å gjennomføre eller bli ferdig mer enn motivasjon for å lære. Under denne refleksjonen

konkluderte informanten med at metoden trolig ville ha lav effekt på elevenes motivasjon for læring på lang sikt.

Etter spørsmål knyttet til erfaring med motivasjonsmetoder rettet mot ytre motivasjon forteller informant 3 at hun har erfaring med særlig belønningssystemer i form av stjerner for å motivere elevene til å gjennomføre gitte oppgaver. På videre spørsmål om hvordan informanten opplevde effekten av slike metoder svarer informanten at metoder som innebærer belønning ofte har som mål å nå de som ikke er motivert for å jobbe, men at hun likevel opplever at det er akkurat denne elevgruppen belønningssystemet ikke treffer. Videre gir informant 3 tydelig uttrykk for at slike systemer ved noen anledninger er nødvendig for at eleven der og da skal gjennomføre et minimum av arbeid, men hun opplever at det har svært lav effekt og særlig lav effekt på sikt når det gjelder motivasjon for læring. Når informanten får spørsmål om hun har noen formening om hva som er årsaken til den lave effekten forteller informant 3 at dette trolig kan henge sammen med at årsaken til at denne lave motivasjonen handler om at arbeidet eleven skal gjøre oppleves som vanskelig og at belønningen ikke endrer på akkurat det.

Når informant 4 fikk spørsmål rundt erfaring med bruk av ulike metoder knyttet til ytre motivasjon forteller han at de har brukt belønningssystemer individuelt særlig hos elever som strever faglig. Videre beskriver informant 4 at dette innebar å fullføre et visst antall oppgaver for så å få en belønning i form av å få gjøre en ønsket aktivitet. Informant 4 omtaler dette som en nødløsning og et forsøk på å få elever til å gjennomføre oppgaver på tross av at de synes det er vanskelig. Videre forteller informant 4 at denne metoden tidvis har sett ut til å ha god effekt på arbeidsinnsatsen til de elevene det gjelder men at utfordringen er at dette kun varer så lenge som belønningssystemet er i bruk og ikke når det tas vekk.

Under samtale om bruk av ytre rettede motivasjonsmetoder trakk informant 4 frem sin erfaring med bruk av overraskende belønning. Informanten fortalte at han ved noen anledninger har belønnet elevene helt uventet når de har jobbet godt over tid. Informant 4 beskrev dette som den mest virkningsfulle metoden for å motivere elevene fordi det positive blir løftet og forsterket, noe informant 4 mente bidro til at elevene fikk en mer positiv assosiasjon til å gjøre arbeidet de ble bedt om.

### 4.3 Indre motivasjon

Indre motivasjon kan beskrives som den indre drivkraften til å utføre handlinger eller oppgaver på grunn av interesse for arbeidet og gleden som ligger i selve gjennomføring, og ikke i ytre faktorer som ros eller belønning (Ryan & Deci, 2009). Denne delen av studien omhandler informantenes erfaringer med å skape interesse og indre motivasjon hos elever med lærevansker, og deres tanker om hva som kan styrke og bidra til elevenes indre motivasjon i møte med faglige utfordringer.

Under gjennomføring av intervju fikk alle informantene spørsmål om hva de opplevde at påvirket elevenes arbeidsinnsats. I den forbindelse ga alle informantene uttrykk for at elevenes arbeidsinnsats øker betraktelig når de får jobbe innenfor et tema de har interesse for. Når informantene senere i intervjuet reflekterte rundt hvordan de kan bidra til elevenes indre motivasjon hadde alle informantene en oppfatning av at de kunne bidra ved å legge til rette for at elevene får jobbe med temaer de har interesse for og ga tydelig uttrykk for at de tenkte dette ville kunne øke elevenes indre motivasjon til å gjøre skolearbeid.

Når informant 1 reflekterte rundt hvilke handlinger hun gjør bevisst og ubevisst for å bidra til indre motivasjon hos sine elever forteller informant 1 at hun planlegger og organiserer undervisningen så mye som mulig etter interessene i barnegruppen. Dette på bakgrunn av erfaring med at det fører til en bedre arbeidsinnsats særlig hos de elevene som opplever lesing og skriving som tidkrevende og vanskelig. Informant 1 viser tegn til å være frustrert når hun forteller at skolehverdagen i perioder kan bli for fokusert på de faglige målene som elevene skal igjennom, noe som går utover muligheten for å ha fokus på det elevene egentlig opplever som interessant. Videre forteller informant 1 at dette er noe hun raskt merker på arbeidsinnsatsen til særlig de elevene som strever faglig og at løsningen ofte blir å bruke interessene i barnegruppen i de ulike fagene i arbeidet med å nå målene.

*«Arbeidsinnsatsen er best når de faktisk har interesse for det de skal lære»* (Informant 1)

*«Det store er jo hele veien å gi dem en opplevelse eller aktivitet som vekker interessen deres»*  
(Informant 1)

Når informant 2 reflekterer rundt hvilke bevisste og ubevisste handlinger hun gjør for å bidra til elevenes indre motivasjon forteller informant 2 at hun blant annet bevisst bruker elevenes interesser for å bidra til økt leselyst hos de elevene som opplever at lesing er utfordrende. Videre forteller informant 2 at hun opplever at dette er av særlig betydning for leseutviklingen til akkurat denne elevgruppen fordi det bidrar til mengdetrening. Informant 2 beskriver lesingen som mer lystbetont og fokusert når elevene får velge lesestoffet selv sammenlignet med når de skal lese en tekst i leseboken de har fått utdelt på skolen. På spørsmål knyttet til hvilke valg og handlinger informant 2 kunne gjøre for å bidra til indre motivasjon hos elever som har lærevansker brukte informant 2 god tid til å tenke før hun blant annet svarte at det ville være å legge til rette for en høyere grad av medvirkning i skolearbeidets innhold.

Når informant 3 snakker om indre motivasjon trekker hun frem sin opplevelse av at elevene jobber best når det de gjør har en mottager og at innholdet oppleves som relevant. Videre forteller informant 3 at det eksempelvis kan være en tekst de skal skrive om et tema de er opptatt av som de skal presentere for klassen på slutten av timen. Informant 3 formidler tydelig at særlig de elevene som strever med å komme i gang er mer motivert for å jobbe når hun legger opp undervisningen slik.

*«De jobber best når de får skrive om noe som er relevant for dem og de har en mottager av det arbeidet de gjør» (Informant 3)*

Når informant 3 reflekterer rundt hvordan man kan bidra til indre motivasjon sier hun tydelig at det å vekke elevenes interesse for skolearbeid kan være utfordrende og hun bruker tid på å tenke før hun forteller videre. Informant 3 beskriver indre motivasjon som den mest varige kilden til læring. Hun forteller at de gangene hun finner de riktige bøkene som gir eleven erfaring med at det kan være meningsfullt og spennende å lese har det endt opp med at eleven på eget initiativ ønsker å finne nye bøker for å lese mer. Videre forteller informant 3 at å vekke denne interessen hjelper veldig for leseprogresjonen til de elevene som i utgangspunktet sliter med lesing da den økte interessen ofte fører til mengdetrening. Informant 3 trakk frem at det å ta seg tid til å tenke ut ifra elevenes perspektiv og ha det med seg i valg av innhold i lekser, undervisning og andre oppgaver kunne bidra til elevenes indre motivasjon. Dette begrunner informant 3 med at interessen for tema da ville fungert som en motor i arbeidet.

*«Det er den koden som ikke er så lett å knekke hos hver enkelt elev. Men det er veldig gøy når det skjer» (informant 3)*

Når informant 4 reflekterer rundt sine erfaringer knyttet til å skape indre motivasjon gir han tydelig uttrykk for at han opplever det som viktig å la elevene medvirke der de kan. Han forteller med engasjement at elevene ser ut til å oppleve stor glede over å selv få velge tema for tekster de skal skrive og bøker de skal lese, noe han mener kan føre dem inn på sporet av at det skjer ting som er av interesse på skolen. Videre forteller informant 4 at elever som ikke har fått de grunnleggende lese og skriveferdighetene helt på plass ofte prøver mer når ønsket om å formidle noe blir vekket i dem. Under spørsmål knyttet til hvordan informant 4 kan bidra til indre motivasjon hos elevene var informant 4 tydelig på at å gi elevene mulighet for medvirkning var viktig for å bidra til indre motivasjon.

*«Det er litt sånn som man sier at hvis barna er med på å lage maten så spiser de mer av den også. Sånn tenker jeg i klasserommet, at hvis jeg lar barna påvirke med interessene og meningene sine så vil de delta mer og» (Informant 4)*

#### 4.3.1 Oppsummering

Informantene viser at de er bevisst på hvordan elevenes interesser kan være en kilde til indre motivasjon, særlig når det gjelder elever som trenger ekstra lese- og skrivetrening. Både informant 2 og 3 opplever at interessen for et tema ofte kan bidra til mengdetrening. Alle informantene opplevde at elevenes arbeidsinnsats økte betraktelig når de kunne jobbe innenfor sine interesser. Informant 1 så dette som en viktig og sentral del av planlegging av undervisning og hos de andre informantene virket denne tilretteleggingen noe mer tilfeldig og elevstyrt. Informantene virket å ha et bilde på indre motivasjon som den mest varige og ønskede formen for motivasjon, men samtidig utfordrende å bidra til hos hver enkelt elev. Når informantene reflekterte rundt hvordan de kan bidra til elevenes indre



motivasjon opplevde alle informantene at medvirkning i form av å tilrettelegge for å jobbe med temaer som interesserer elevene kunne være et viktig bidrag til elevenes indre motivasjon.

#### 4.4 Målorientering

I møte med faglige utfordringer vil elevene ha ulike mål med å utføre eller ikke utføre arbeidet. Disse målene kan sees som elevenes ulike målorienteringer og vil kunne påvirke elevenes atferd i læringssituasjoner (Nicholls, 1984). Denne delen av studien vil omhandle informantenes svar rundt hva de opplever som utfordrende når det gjelder arbeidet med motivasjon for læring hos elever med lærevansker og variasjonen i hvordan elevenes motivasjon kommer til uttrykk. Under denne delen av intervjuet kom flere av informantene inn på erfaring knyttet til ulike målorienteringer blant sine elever.

Når informantene ble spurt om hva de opplever som utfordrende i arbeidet med motivasjon for læring hos elever med lærevansker trakk alle informantene frem utfordringer blant annet knyttet til at elevene ofte sammenligner seg med hverandre og blir demotivert av å se medelever forstå og løse oppgaver raskere enn hva de selv får til. Når informantene blir bedt om å utdype dette beskriver alle informantene at de opplever det som svært synlig i klasserommet hvem som strever faglig og hvem som har lett for å lære. Når informantene får spørsmål om hva elevene sammenligner trekker informantene frem at hvem som blir først ferdig, hvem som hadde flest riktige svar, hvem som har tegner finest og hvem som kan svare raskt ofte blir gjenstand for sammenligning mellom elevene. På spørsmål om informantene opplever at denne sammenligningen innad i elevgruppen påvirker alle eller noen elever mer enn andre svarer alle informantene at dette i høyest grad ser ut til å påvirke de elevene som har lærevansker, strever faglig eller har atferdsvansker. Under samtalen omtaler alle informantene denne sammenligningen som en kilde til lav motivasjon for de elevene som blant annet jobber sakte og strever faglig.

Under samtale om hva som kan være utfordrende i arbeidet med å motivere elever med lærevansker forteller informant 1 at elever med lærevansker ofte bruker mer tid for å løse oppgaver og at det derfor er uheldig når de sammenligner seg med andre i klassen. Videre forteller informant 1 at hun opplever at de som har lærevansker og de som strever faglig ofte legger mer merke til hva alle andre mestrer enn de som mester mye på skolen.

*«Det er som de gir opp når de ser hvor mye lenger sidemannen har kommet» (Informant 1).*

Under samtale om den opplevde sammenligningen i klassen beskriver informant 2 klassens faglig sterke elever som ofte veldig opptatt av å prestere rask og godt for å oppnå anerkjennelse av læreren. Videre beskriver hun elever som strever med skolearbeid som ofte mindre opptatt av lærerens oppfatning av deres prestasjon.

*«De signaliserer ofte veldig tydelig at de ikke er opptatt av hva jeg tenker og mener» (Informant 2)*

Informant 3 beskriver elever som er robuste når det gjelder å opprettholde motivasjon i møte med faglige utfordringer som arbeidsvillige og veldig motstandsdyktige. Når informanten blir bedt om å utdype dette foreller informant 3 at disse elevene ofte spør om hjelp dersom de står fast med en oppgave og ikke har samme frykten for å fremstå som dum slik hun opplever at elever som er veldig utsatt for å oppleve lav grad av motivasjon og mestring ofte har.

#### 4.4.1 Oppsummering

Alle informantene opplever at elevene sammenligner seg og at dette er særlig demotiverende for elever med lærevansker eller som strever faglig. Informant 1 opplever at elever med lærevansker ofte bruker lenger tid på å løse oppgaver og samtidig legger mer merke til hva andre i klassen mestrer. Informant 2 opplever faglig sterke elever som mer opptatt av å få anerkjennelse for sine prestasjoner enn de elevene som strever faglig og at de elevene som er robuste når det gjelder å opprettholde motivasjon i møte med faglige utfordringer oftere spør om hjelp dersom de står fast med en oppgave uten frykt for å fremstå som dum i motsetning til elever som er mer utsatt for å oppleve lav grad av motivasjon og mestring.

#### 4.5 Oppsummering av funn

Under intervjuet ble det tydelig at informantene knyttet elevenes grad av motivasjon for læring til mestringsforventninger og mestringserfaringer. Alle informantene trekker frem elever med lærevansker som en gruppe de opplever som mer sårbare for å oppleve lav grad av motivasjon og at dette har sett ut til å henge tett sammen med deres forventninger om å mestre oppgaver og faglige utfordringer. For å bidra til elevens tro på at de kan mestre gitte utfordringer trakk to av informantene frem at oppgavene som gis må samsvare med elevenes fagnivå og oppleves som mulige å mestre.

Informantene opplever at noen elever er særlig robuste når det gjelder å opprettholde høy grad av motivasjon i møte med faglige utfordringer. I den forbindelse beskriver alle informantene at et fellestrekk ved disse elevene er at de har opplevd å mestre skolens innhold fra tidlig av i utdanningsløpet. På samme vis knytter informantene lav motivasjon til gjentatte negative mestringserfaringer. Under intervjuet brukte ikke informantene begrepene mestringserfaring og mestringsforventninger, men forklarte mer ordrikt og brukte utsagn som «tro en på at man kan mestre» og «har fra tidlig opplevd lav/høy grad av mestring». Informantens opplevelser og tanker om hva som bidrar til lav og høy grad av motivasjon hos elever med lærevansker viser at informantene opplever en klar sammenheng mellom elevenes motivasjon/ forventning om mestring og deres tidligere erfaringer med å mestre/ikke mestre faglige utfordringer.

Ved spørsmål som undersøkte bruk metoder og erfaring knyttet til ytre motivasjon kom det tydelig frem at metoder som innebar gradvis opptjening av belønning var den mest kjente og vanligste formen for ytre motivasjonsmetoder hos informantene. Det kom tydelig frem at informantene hadde opplevd utfordringer knyttet til lav effekt. Informant 4 opplevde at belønningssystemer fungerer godt når det

brukes individuelt, men at effekten ofte blir borte når systemet tas vekk. Informant 2 hadde variert erfaring knyttet til effekt når det gjaldt ulike belønningssystemer, men hadde særlig positiv erfaring med «arbeidslyset» som ble tent på starten av hver arbeidsøkt og innebar en felles belønning når lyset var brent ned. Informant 2 reflekterte rundt at denne metoden i høyest grad bidro til motivasjon for å gjennomføre og bli ferdig, men på lengre sikt kunne bidra til motivasjon for læring. Ut over ulike former for belønningssystemer ble det i forbindelse med spørsmål knyttet til ytre motivasjon trukket frem anerkjennende tilbakemeldinger og overraskende belønning som viktige motivasjonsmetoder.

Når intervjuet kom inn på spørsmål knyttet til informantenes erfaring knyttet til arbeidet med å bidra til elevenes interesse og indre motivasjon hos elever med lærevansker og deres tanker om hva som kan styrke elevenes indre motivasjon i møte med faglige utfordringer kom det tydelig frem at alle informantene opplevde elevenes medvirkning og interesser som viktige faktorer. Det var særlig arbeidsinnsatsen som informantene opplevde at økte når elevene fikk jobbe med temaer som de hadde interesse for. Særlig når det gjaldt lese og skrive-opplæring hadde alle informantene erfaring med at elevene ofte var mer motivert når de fikk velge bøker selv og skrive om det de selv var opptatt av. To av informantene opplevde at dette førte til mengdetrening. Informantene ga blant annet uttrykk for at de ved å legge til rette for at elevene får jobbe mer ut ifra egne interesser kunne bidra til elevenes indre motivasjon. Under gjennomføring av intervjuene var indre motivasjon et tema som så ut til å kreve mer av informantene i form av at det ofte tok lenge tid å svare og de viste til færre erfaringer og oppfatninger når de fikk spørsmål knyttet til dette temaet.

Alle informantene opplever at elever sammenligner seg med hverandre når det gjelder evner og prestasjoner knyttet til skolearbeidet. Dette trekkes særlig frem som en utfordring for elever med lærevansker, da dette har sett ut til å bidra til lav motivasjon.

## 5. Drøfting av funn og teori

I dette kapittelet vil jeg drøfte studiens funn i lys av relevant teori. Først vil jeg drøfte funn i kategorien mestringsforventning, og de ulike kildene til mestringsforventning som lærerne kom inn på under intervjuene. Videre vil jeg drøfte funn i kategoriene ytre og indre motivasjon hvor bruk av ytre insentiver og situasjonell og individuell interesse gjorde seg særlig gjeldene. Til slutt vil jeg drøfte funn i kategorien målorientering.

### 5.1 Mestringsforventning

Under gjennomføring av intervjuene ga flere lærerne tydelig uttrykk for at lav grad av motivasjon hos elever ofte kommer som en følge av ikke å mestre skolens innhold, og at dette på sikt bidrar til at de mister drivkraften for videre arbeid. I «lav motivasjon» la lærerne lav arbeidsinnsats og manglende lyst til å delta i skolens innhold. Samtidig opplevde flere av lærerne i studien at et felles trekk ved elever som er robuste når det gjelder å opprettholde motivasjon i møte med faglige utfordringer er mestring av skolens innhold fra tidlig av. Selv om ingen av lærerne i studien bruker begrepet mestringsforventning, men heller sikter til det å mestre eller ikke mestre og påvirkningen det har. Dette kan likevel sees i sammenheng med teorien om mestringsforventning ved at lærerne beskriver elevenes opplevelse av å mestre eller ikke mestre skolens innhold, og som en viktig faktor for elevenes tro på å mestre neste utfordring og deres videre motivasjon (Bandura, 1997).

#### 5.1.1 Tidligere erfaringer med å mestre og betydningen av tilrettelegging

Slik teorien om mestringsforventning tilsier vil en viktig kilde til mestringsforventning være positive mestrings erfaringer fra lignende utfordringer eller oppgaver (Bandura, 1997). Elevenes tidligere grad av mestring vil derfor ha av betydning for elevenes tro på egne forutsetninger for mestring. Lærernes opplevelse av at elever med lærevansker er mer utsatt for å oppleve lav grad av motivasjon, sammenlignet med elever generelt, kan sees i lys av dette. I den forbindelse trekkes elever som har fått påvist lærevansker sent i skoleløpet frem som særlig utsatt for å kjenne på lav grad av motivasjon. Slik lærerne i studien selv reflekterte over i intervjusituasjonen kan dette blant annet henge tett sammen med elevenes tidlige negative mestrings erfaringer, og at dette gjør seg særlig gjeldene for elever med lærevansker (Bandura, 1997). Lærerne som deltok hadde i den forbindelse en forståelse av at for vanskelig oppgaver og gjentatte nederlag ikke var gunstig for elevenes opplevelse av mestring og motivasjon på sikt. Likevel ble betydningen av god kjennskap til elevenes forutsetninger under intervjuene ikke nevnt. Å ha god kjennskap til elevenes vansker og forutsetninger vil være av stor betydning i arbeidet med å tilpasse faglige utfordringer og undervisning slik at elever med lærevansker opparbeider seg positive mestrings erfaringer gjennom god tilrettelegging (Buli-Holmberg et al, 2015). På sikt vil høyere forventninger om å mestre kunne bidra til økt engasjement og utholdenhet, og videre påvirke elevenes arbeidsinnsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Under samtale om hva som kjennetegner elever som opprettholder en høy grad av motivasjon i møte med faglige utfordringer ble det påpekt at høy grad av motivasjon ikke nødvendigvis handler om å være faglig sterk, men heller opplevelsen av mestring og troen på at en kan få det til, og at elevene som har denne troen ofte har en motivasjon som tåler mye motstand. Dette indikerer at lærerne ikke ser grad av mestring som en direkte konsekvens av faglige forutsetninger slik det ofte vil være nærliggende å gjøre. Lærernes oppfatning kan tolkes dit hen at graden av mestring heller vil være en konsekvens av adekvate utfordringer enn det å være faglig sterk. Hvilket kan sees i lys av hvordan positive mestringserfaringer kan bidra til mestringsforventninger hos elevene. Den betydning lærernes tilrettelegging har for at utfordringene står i forhold til elevenes forutsetninger (Bandura, 1997).

Under intervjuene ble det trukket frem at elever som i høy grad mestrer gitte utfordringer i skolen til tider opplever lav grad av motivasjon. Lærerne i studien opplever likevel at disse elevene raskere lar seg motivere til arbeid igjen, og at den lave motivasjonen ikke kommer til uttrykk i form av fysisk uro, slik de ofte opplever ved lav grad av motivasjon hos elever som strever faglig eller har lærevansker. Når elever som i utgangspunktet har høye mestringsforventninger på bakgrunn av gjentatte positive mestringserfaringer viser lav grad av motivasjon, kan det være nærliggende å undersøke om deres lave motivasjon kan komme av mangel på reelle faglige utfordringer som kan gi en betydelig opplevelse av mestring. Med bakgrunn i teorien om mestringsforventning hvor det hevdes at mestring oppleves som positiv når utfordringen er adekvat med tanke på elevens forutsetninger (Bandura, 1997).

I forbindelse med spørsmål rundt tilrettelegging av undervisning og oppgaver ble det trukket frem at lærere i skolen raskt fikk behov for å henvise elever med lav motivasjon og arbeidsinnsats i håp om å få flere voksne i klasserommet. Det ble videre påpekt at elevenes utfordringer knyttet til lav arbeidsinnsats og lav motivasjon ikke automatisk blir bedre av at det er flere voksne i klasserommet, men at det heller er et behov for bedre tilrettelegging for elevens egentlige fagnivå og overkommelige utfordringer. Dette kan tolkes i retning av at lærerne som deltok tar behovet for tilrettelegging på alvor, og i høy grad kobler den lave motivasjonen og arbeidsinnsatsen til lav grad av mestring som følge av manglende tilpassing av vanskelighetsgrad. Behovet for å løse elevens utfordringer ved å øke bemanningen i klasserommet er forståelig, da det ofte kan oppleves som om manglende oppfølging og veiledning kan være der skoen trykker mest. På den andre siden vil det, som informantene selv påpeker, kunne ha en bedre og mer langsiktig effekt, å gjøre nødvendige tilpassinger slik at eleven i høyere grad kan oppleve å lykkes ut ifra sine egne forutsetninger (Buli- Holmberg et al, 2015). De nødvendige tilpassingene vil kreve kartlegging av enkeltelever, noe som kan være tidkrevende. Likevel vil dette være en forutsetning for å kunne legge til rette for enkeltelever innenfor rammen av fellesskapet (Buli-Holmberg, 2015).

### 5.1.2 Å observere medelever mestre

I teorien om mestringsforventning trekkes det å observere andre mestrer tilsvarende oppgaver frem som en kilde til mestringsforventning (Bandura, 1997). Under intervjuene viste flere av lærerne til at det for elever med lærevansker ofte har en svært demotiverende effekt å observere sine medelever forstå og løse oppgaver raskere enn hva de selv får til. I den forbindelse trekkes det blant annet frem at elever med lærevansker ofte bruker lenger tid på å løse oppgaver og legger godt merke til at andre jobber raskere. Dette indikerer at lærerne i studien opplever at observasjon av andre ikke er en kilde til forventning om selv å kunne mestre, fordi elever med lærevansker de blant annet jobber saktere. I tråd med Skaalvik og Skaalvik (2015) vil det å observere medelever mestre oppgaver i langt høyere grad enn en selv kunne føre til lave mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den positive effekten av å observere medelever mestre vil derfor være avhengig av at en kan identifisere seg med den de observerer (Diseth, 2019). Lærernes svar indikerer at de har en bevissthet knyttet til hvordan sammenligning og observasjon av andre kan påvirke elever som strever faglig som følge av lærevansker. Dette vil jeg gå nærmere inn på under drøftingen av målorienteringens betydning for elevenes motivasjon.

### 5.1.3 Verbal overtalelse

Lærerne i studien opplevde anerkjennende tilbakemeldinger i form av ros, faglig hjelp og bekreftelse som effektivt og viktig i arbeidet med å motivere elever med lærevansker. Slik Federici og Skaalvik (2014) trekker frem kan opplevelsen av støtte fra læreren fremme motivasjon hos elevene (Federici & Skaalvik, 2014). At tilbakemeldingene som lærerne viser til særlig ser ut til å gi motivasjon hos elever med lærevansker, kan henge sammen med at tilbakemeldingene har hjulpet elevene videre i deres læringsprosess, og forhindre at de blir stående fast i arbeidet (Hattie & Timperley, 2007). Dersom tilbakemeldingene lærerne gir til sine elever signaliserer at de har tro på elevens forutsetninger for å mestre, kan effekten sees i lys av verbal overtalelse som kilde til mestringsforventning. Etter som elevene ofte vil ha tillit til sin lærer, står lærere i en posisjon der de kan påvirke elevens forventning om å mestre gjennom peptalk eller ved å formidle at eleven kan mestre den gitte utfordringen (Bandura, 1997).

## 5.2 Ytre og indre motivasjon

Under intervjuene kom det tydelig frem at lærerne opplevde det som generelt utfordrende å motivere elevene til gjennomføring av konsentrert arbeid i klasserommet. Utfordringen så ut til å gjelde like mye for alle fire trinnene som var representert i studien, og kan derfor ikke sies å gjelde enkelte aldersgrupper. Lærerne i studien siktet til dette som en generell utfordring blant elever, men trakk frem at elever som strever faglig på bakgrunn av lærevansker er mer utsatt for lav motivasjon i møte denne typen arbeid. Utfordringene med å motivere elevene for konsentrert arbeid i klasserommet så ut til å være en underliggende årsak til hyppig bruk av ulike former for belønning.

### 5.2.1 Bruk av ytre insentiver

At alle informantene opplevde ytre motivasjonsmetoder til kollektiv og individuell bruk som hyppig anvendt ved sine skoler kan indikere et behov hos lærerne for konkrete verktøy/metoder som bidrar til å øke elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Under intervjuene ble det klart at bruk av systematisk belønning i form av opptjening av stjerner og lignende særlig var ment å bidra til konsentrert arbeid og gjennomføring av gitte oppgaver. Med dette skapes det en forventning om belønning hos elevene, noe som vil kunne gi læreren en følelse av kontroll (Diseth, 2019). Metoden vil derfor kunne sies å innebære både belønning og straff. Belønning i form av å få en stjerne dersom en har innfridd lærerens forventning til arbeidsinnsats, og straff i form av å ikke få stjerne på grunn av manglende arbeidsinnsats.

Tankegangen som ligger til grunn for bevisst bruke belønning og straff for at elevene skal jobbe konsentrert og gjennomføre gitte oppgaver, kan sees å ha fellestrekk med et behavioristisk perspektiv på læring, hvor en ser straff og belønning som viktig drivkraft for å få til læring (Diseth, 2019). Slik lærerne i studien viser til opplevde de liten effekt på lenger sikt ved at elevenes motivasjon for å yte en innsats ble borte når muligheten for opptjening av belønning ble tatt vekk. Dette kan sees i lys av at den umiddelbare effekten som ligger i elevenes ønske om å oppnå en belønning vil kunne gi en ønsket effekt i den aktuelle situasjonen. Likevel vil slike metoder på sikt kunne medføre nye utfordringer og en lavere indre motivasjon (Ryan & Deci, 2009).

Flere av lærerne i studien forklarer den lave effekten av de kollektive belønningssystemene med at metodene ofte er veldig tilfeldig og ukritisk brukt, og at den lave effekten skyldes den manglende tanken bak. Dette kan tolkes dit hen at informantene er kritiske til eget arbeid og ser det som mer sannsynlig at metodene ville hatt effekt om de ble brukt mer gjennomtenkt. Selv om det, i lærernes arbeid, vil være av stor betydning å ha en gjennomtenkt fremgangsmåte i arbeidet man utfører kan den lave effekten ha sin forklaring i at bruk av belønning og straff har klare svakheter. Etter som belønning innebærer en form for kontroll som hemmer elevenes autonomi (selvbestemmelse) vil metoder som innebærer bruk av belønning og straff kunne undergrave elevenes indre motivasjon på sikt (Ryan & Deci, 2017). (Diseth, 2019). Slik Lepper, Greene og Nisbett (1973) konkluderte med etter sitt eksperiment, ser fokuset på belønning ut til å påvirke barnas indre motivasjon for en aktivitet negativt (Lepper et al, 1973).

Blant erfaringene med ulike former belønning ble det trukket frem en positiv erfaring med å tenne et arbeidslys. Metoden innebar å tenne et stearinlys som fikk brenne så lenge elevene jobbet godt og resulterte i en fellesbelønning når lyset var brent opp. Selv om denne formen for kollektiv belønningssystem opplevdes å bidra til betraktelig økt arbeidsinnsats hos elevene, ble det i intervjusituasjonen reflektert rundt hvorvidt dette bidro til gjennomføring mer enn motivasjon. Dette kan sees å være en viktig refleksjon å ha med seg når man som lærer tar i bruk denne metoden. At

metoden bidrar til ønsket effekt når det gjelder elevenes arbeidsinnsats kan på mange måter indikere at metoden fungerer og bør brukes videre. Likevel vil det være viktig å se nærmere på om metoden vil ha positiv effekt på elevenes motivasjon på sikt. Slik fagfornyelsen fremhever skal opplæringen i grunnskolen fremme elevenes motivasjon og danne grunnlag for læring hele livet, noe som indikerer et langtidsperspektiv på motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ytre motivasjonsmetoder som dette vil kunne fremme motivasjon så lenge belønningen er i sikte, men vil i denne formen være lite egnet for å bidra til interesse og indre motivasjon da belønningen vil stå i fokus (Diseth, 2019). Det er likevel viktig å påpeke at det ikke alltid vil være rom for å jobbe ut ifra et langsiktig perspektiv når det gjelder motivasjon for læring hos elever som finner skolearbeid svært utfordrende og lite lystbetont. For de elevene som strever faglig og har opplevd gjentatte nederlag, vil det i mange tilfeller, være urealistisk å forvente en sterk indre drivkraft i møte med faglige utfordringer. Det vil derfor være behov eksempelvis belønning for at disse elevene skal kunne gjennomføre gitte oppgaver (Diseth, Mathisen & Samdal, 2020).

Under intervjuene kom det frem at kollektive belønningssystemer for å øke arbeidsinnsatsen hos elever ofte tas i bruk for særlig å nå de elevene som ikke er motivert for skolearbeid. Samtidig ble det påpekt at det er akkurat denne gruppen elever som slike motivasjonsmetoder ikke fungerer for. Grunnet ulike utgangspunkt vil det kunne være utfordrende å finne en konkret metode som vil passe for alle elever i en klasse. For noen elever vil det også være nærliggende å se denne lave effekten av belønning som en indikasjon på at elevenes lave motivasjon i disse tilfellene har hatt sine årsaker i faktorer som ytre motivasjonsmetoder ikke nødvendigvis virker inn på. Eksempelvis kan dette ha sin årsak i manglende tilrettelegging, psykososiale forhold og unngåelse av en situasjon eller oppgave som oppleves som for vanskelig.

I studien ble ytre motivasjon som ledd i å skape indre motivasjon trukket frem. Dette indikerer en forståelse for ulike sider ved motivasjon, noe som er en viktig faktor dersom en tar i bruk ytre motivasjonsmetoder. Ved hjelp av ytre motivasjon, kan enkeltelever eksponere seg for noe de på sikt kan utvikle en interesse for og jobbe videre med ut ifra en indre motivasjon (Manger, 2012). Dette vil forutsette at metoden brukes på bakgrunn av en gjennomtenkt, individuelt tilpasset plan for hvordan den ytre motivasjon på sikt fases over til en mer indre motivasjon. Å være avhengig av ytre faktorer for å opprettholde motivasjon vil i mange tilfeller bidra til en sårbarhet for lav motivasjon. Derfor vil det vil være av betydning at belønning og straff ikke er lærernes første og beste tiltak når de opplever lav motivasjon hos sine elever (Deci & Moller, 2005).

### 5.2.2 Situasjonell og individuell interesse

Lærerne i denne studien viser til at de i arbeidet med motivasjon for læring bevisst bruker elevenes interesser i læringsaktiviteter og oppgaver, og gir rom for medvirkning fra elevenes side. Eksempler informantene ga var at elevene ofte fikk velge bøker/lesestoff selv og at oppgaver innen skriving åpnet



for at barna kunne fordype seg i et selvvalgt tema. Dette på bakgrunn av erfaringer med at elevene ofte blir indre motivert til å lese eller skrive dersom de får lese og skrive om noe de har interesse for. Flere av lærerne i studien opplever at denne formen for tilrettelegging bidrar til motivasjon og mengdetrening hos elever med lærevansker som til vanlig, blant annet, opplever mengdetrening innen lesing og skriving som svært utfordrende og demotiverende. Disse erfaringene kan sees i tråd med at elevene kan oppleve økt indre lesemotivasjon ved å få påvirke valg av bøker og tema det skal jobbes med, og ved hjelp av interesse, oppleve lesingen som noe positivt (Brandmo & Bråten, 2021).

Erfaringen med interessens påvirkning på arbeidsinnsats og motivasjon kan blant annet forklares ved at indre motivasjon for mange elever vil være en direkte konsekvens av at lærestoffet oppleves som interessant (Ryan & Deci, 2009). Når lærerne trekker elevenes interesser inn i lærings situasjoner skapes det en situasjonell interesse ved å vekke elevenes oppmerksomhet og nysgjerrighet. Dette vil på sikt kunne øke elevenes individuelle interesse i form av personlig engasjement i arbeidet (Hidi & Renninger, 2006).

### 5.3 Målorientering

Under samtale om hva som kan være utfordrende i arbeidet med motivasjon for læring hos elever med lærevansker, trakk alle informantene frem utfordringer med blant annet at elevene ofte sammenligner seg med hverandre, og blir demotivert av å se medelever forstå og løse oppgaver raskere enn hva de selv får til. Dette indikerer at informantene opplever sammenligningen mellom elevene som en kilde til lav motivasjon hos elever med lærevansker. I den forbindelse ble det også trukket frem at elever med lærevansker ofte forsøker å snike seg unna situasjoner hvor de må løse oppgaver og annet skolearbeid. Dette kan sees i lys av de ulike målorienteringene hvor prestasjonsorientering vil innebære å ha fokus på å prestere best mulig og vurdere egne prestasjoner ved å sammenligne seg med andre (Brandmo & Bråten, 2021). Når sammenligningen med andre blir avgjørende for elevens vurdering av egne prestasjoner kan dette bidra til en sårbarhet for lav motivasjon. At lærerne opplever dette i kombinasjon med unngåelsesatferd kan indikere en prestasjonsorientering hvor motivet er å unngå dårlige resultater eller nederlag. Dette kan også betegnes som defensiv prestasjonsorientering eller prestasjonsunngåelse (Elliot & McGregor, 2001).

At elever med lærevansker i grunnskolealder i utgangspunktet kan komme til å bruke lenger tid og møte på flere utfordringer relatert til skole enn elever generelt, stiller krav til lærerens og skolens målstruktur. Slik tidligere forskning har indikert kan den opplevde prestasjonsorienteringen blant elever med lærevansker, slik lærerne i studien trekker frem, forsterkes av situasjoner de blir satt i og det sosiale miljøet (Vandewalle et al, 2019). Det vil i den forbindelse kunne fremme elevenes motivasjon om lærerne bidrar til et mestringsorientert læringsmiljø hvor individuell utvikling står i fokus (Vandewalle et al, 2019). Gjennom lærernes kommentarer og vektlegging vil elevene oppfatte om lærerne verdsetter prestasjon eller utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Det vil derfor kunne

være av betydning for elever med lærevansker at lærerne særlig fremhever utvikling og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Når lærerne i studien omtalte elever som har en robust motivasjon i møte med faglige utfordringer ble dette koblet sterkt til høy grad av mestring, noe som absolutt kan medføre riktighet. Det er likevel interessant at deres beskrivelse av disse elevene stemmer godt overens med en merstingsorientert målorientering (Diseth, 2019).

På tross av at intervjuene ikke tok for seg betydningen kjønn kan ha for elevenes motivasjon for læring nevnte alle lærerne i studien uoppfordret at de opplever klare kjønnsforskjeller når det gjelder robusthet for å opprettholde høy grad av motivasjon i møte med faglige utfordringer. Flere av lærerne som deltok knyttet dette til at jentene i høyere grad mestrer rammene som skolen gir, og at de lettere får en interesse for det de skal lære. At jenter oppleves som overrepresentert når det gjelder robustheten for å opprettholde høy grad av motivasjon i møte med faglige utfordringer kan sees i sammenheng med tidligere forskning som har avdekket tydelige kjønnsforskjeller når det gjelder målorientering (Diseth, 2019). En mulig forklaring kan være at jentene i høyere grad er mestringsorienterte, og ser feil som en del av læringsprosessen, noe som vil kunne bidra til å opprettholde motivasjonen. Den observerte forskjellen kan også sees i sammenheng med at det kan se ut til at jenter jobber mer målrettet, og ikke lar seg like lett distrahere av sosial sammenligning (Diseth, 2019).

Videre i studiens siste kapittel vil jeg besvare studiens forskningsspørsmål og problemstilling før jeg avslutter med studiens svakheter, og implikasjoner for videre forskning og praksis.

## 6. Funns i lys av studiens forskningsspørsmål og problemstilling

I dette kapittelet vil jeg i lys av funn fra datamaterialet svare på studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Deretter vil jeg avslutte med studiens svakheter, og implikasjoner for videre forskning og praksis.

### 6.1 Hvordan jobber lærere i grunnskolen med motivasjon for læring hos elever med lærevansker?

I studien kommer det tydelig frem at lærerne har variert erfaring med å motivere elever som strever faglig både med og uten påviste lærevansker. Funnene viser blant annet at deres arbeid med å motivere elever med lærevansker i liten grad skiller seg fra hvordan de jobber med elever generelt. Det kom likevel tydelig fram at lærerne erfarer at elever med lærevansker er mer utsatt for å oppleve lav grad av motivasjon i møte med faglige utfordringer, og at lærerne så arbeidet med å bidra til motivasjon for læring som ekstra viktig for disse elevene. I denne forbindelse trakk lærerne frem tilrettelegging, tilbakemeldinger og interesse som sentralt for sitt arbeid med motivasjon for læring hos elever med lærevansker.

I studien belyser lærerne at de i sitt arbeid med motivasjon for læring hos elever med lærevansker tilrettelegger for adekvate utfordringer. På tross av at lærerne etterstrebet god tilrettelegging for sine elever med lærevansker opplevde de at tilpassingene ofte ble suboptimale. Dette på grunn av manglende tid til jevnlig kartlegging. I studien beskriver lærerne anerkjennende tilbakemeldinger bestående av bekreftelse, faglig veiledning og ros som en viktig del av sitt arbeid med motivasjon for læring hos elever med lærevansker. Det kom i studien tydelig frem at lærerne la til rette for elevenes medvirkning og ofte trakk elevenes interesser inn i læringsaktiviteter og oppgaver for å bidra til deres motivasjon i lærings situasjoner. De ulike arbeidsmåtene og metodene lærerne brukte innebar å jobbe med motivasjon for læring ved hjelp av både kollektive og individuelle tilnærminger.

I studien kom det frem at lærerne bruker kollektive belønningssystemer med opptjening av stjerner/poeng som resulterer i en felles belønning. Metoden brukes for å motivere til innsats og konsentrert arbeid.

### 6.2 Hva oppleves som utfordrende i arbeidet med å motivere elever med lærevansker?

I studien trekker lærerne frem utfordringer de opplever i arbeidet med motivasjon for læring hos elever med lærevansker. Utfordringene så i flere tilfeller ut til å være knyttet til elevenes behov for tilrettelegging og elevenes sammenligning av prestasjoner seg imellom.

Flere av lærerne opplever at det er utfordrende å tilrettelegge godt nok i forhold til hva elever med lærevansker har behov for da de ikke har nok tid til å kartlegge jevnlig og finne optimale utfordringer. Dette opplever flere av lærerne medfører at tilpasningene som gjøres ofte ikke blir helt adekvate i forhold til elevenes forutsetninger, noe som gir seg utslag i elevenes motivasjon. På tross av at lærerne opplever at tiden ikke strekker til for optimal tilrettelegging, indikerer deres bevissthet rundt hvordan graden av mestring henger sammen med elevenes motivasjon for læring, at de etterstreber så god tilpassing som mulig for sine elever ut ifra de gitte forutsetningene.

I studien kom det tydelig frem at lærerne opplever sammenligning elever imellom som utfordrende i arbeidet med motivasjon for læring hos elever med lærevansker. Lærerne fremhevet sammenligningen av resultater og ferdigheter som en kilde til lav motivasjon hos elever med lærevansker, noe som opplevdes som svært utfordrende å forebygge.

### 6.3 Hva opplever lærerne at bidrar til motivasjon for læring hos elever med lærevansker?

I studien ble det gitt uttrykk for at lærerne hadde positiv erfaring med å bruke elevenes interesser i læringssituasjoner. Lærerne opplevde at dette så ut til å bidra til motivasjon til å yte en innsats i læringsaktiviteter innen lesing og skriving for elever med lærevansker. Det ble også trukket frem at elever med lærevansker ofte trenger mer tid og mengdetrening, noe som i mange tilfeller ikke er lystbetont. I den forbindelse har det å velge lesestoff selv, lese om et selvvalgt tema, skrive tekster med utgangspunkt i en personlig interesse bidratt til motivasjon for læring hos elever med lærevansker.

Lærerne trakk frem det å gi anerkjennende tilbakemeldinger i form av faglig veiledning, bekreftelse og ros som et positivt og viktig bidrag til elevenes motivasjon i møte med faglige utfordringer. I studien ble det blant annet trukket frem at anerkjennende tilbakemeldinger ofte bidro til å opprettholde motivasjonen hos elever med lærevansker når oppgaver og læringsaktiviteter ble vanskelige.

I studien ga lærerne uttrykk for at opplevelsen av å mestre gitte utfordringer bidro til motivasjon for læring hos elever med lærevansker. Det kom tydelig frem at graden av mestring ofte hang tett sammen med motivasjon og at det derfor var av stor betydning å sørge for adekvate utfordringer for å bidra til motivasjon for læring. Dette også på bakgrunn av lærernes erfaring med at elever med lærevansker har en økt sårbarhet for negative mestringserfaringer som kan føre med seg lave mestringsforventninger og lav motivasjon.

## 6.4 Konklusjon: hvordan kan lærere bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker?

Studien har undersøkt lærernes arbeid med motivasjon for læring hos elever med lærevansker gjennom kvalitative forskningsintervju. Den kvalitative tilnærmingen har bidratt til å få frem lærerperspektivet på ulike sider ved arbeidet med motivasjon for læring. Lærernes bidrag i studien har gitt et innblikk i ulike utfordringer, utprøvde tiltak og metoder, holdninger og erfaringer fra deres daglige praksis i grunnskolen. Det har også kommet tydelig frem at det som elev med lærevansker kan være utfordrende å opprettholde motivasjon når forholdene ikke ligger til rette for å redusere utfordringene som lærevanskene kan medføre.

Studiens funn taler tydelig for at lærere kan bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker gjennom god tilrettelegging av læringsaktiviteter og andre læringssituasjoner på bakgrunn av grundig kartlegging av enkeltelevs vansker og fagnivå. Dette vil være av stor betydning for elevenes tro på egen evne til å mestre gitte utfordringer og deres motivasjon for læring.

I studien kommer det tydelig frem at læreres oppfølging av elever med lærevansker, i form faglig veiledning og fremheving av innsats og utvikling vil være et effektivt og viktig bidrag til elevenes motivasjon for læring.

For at lærere skal kunne bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker vil også lærernes forståelse og kunnskap innenfor motivasjon være av betydning. Eksempel på dette er den tilfeldige og lite gjennomtenkte bruken av belønning og straff for å motivere elever til å yte en innsats i møte med faglige utfordringer. Ved å øke lærernes kompetanse når det blant annet gjelder hvordan ytre motivasjon kan virke inn på indre motivasjon, og de ulike faktorene som på sikt påvirker elevenes motivasjon for læring, vil lærerne i høyere grad kunne ha et kritisk blikk på egen praksis og bidra til elevenes motivasjon på sikt. Selv om dette er av betydning for elever generelt, tilsier studien at dette er av større betydning for motivasjon hos elever med lærevansker, da de som følge av sine vansker kan ha en mer sårbar motivasjon.

### 6.4.1 Studiens svakheter

Etter som studien tar utgangspunkt i fire læreres subjektive oppfatninger og erfaringer kan den ikke anses som representativ for alle lærere i grunnskolen. På tross av å gi innsikt i hvordan lærere tenker og jobber med motivasjon for læring vil det begrensede utvalget og det kvalitative datamaterialet derfor begrense studiens overførbarhet og verdi i en større sammenheng.

Studiens formål var å undersøke arbeid med motivasjon hos elever med lærevansker. Det kom tydelig frem at lærerne opplevde enkelte faktorer som viktigere for denne elevgruppen sammenlignet med elever generelt. Likevel viste datamaterialet at lærernes arbeid med motivasjon hos elever med lærevansker i liten grad skilte seg fra arbeidet med elever generelt, det ble derfor avdekket få forhold som var spesielt for elever med lærevansker. Samtidig kan dette også sies å være et interessant funn i seg selv.

Proessen med datainnsamling ble en mer deduktiv prosess da intervjuguiden ble tydelig preget av min teoretiske forståelse. Dette kan sies å være en svakhet i prosessen da datamaterialet kunne vært mer mangfoldig og variert om intervjuguiden ikke var formet ut ifra min teoretiske forståelse av motivasjon.

#### 6.4.2 Implikasjoner for videre forskning

Problemstillingen for denne studien bør undersøkes videre kvantitativt for å generere kunnskap om hvordan lærere i skolen tenker og jobber med motivasjon for læring. Dette vil også kunne gi et mer representativt datamateriale som også vil kunne ha en høyere overføringsverdi. Ved å undersøke problemstillingen kvantitativt vil en også kunne avdekke et eventuelt behov for økt kompetanse innen motivasjon for læring.

Denne studien er gjennomført blant lærer som jobber fra 1. klasse til 7.klasse i grunnskolen. Det ville derfor være av interesse å undersøke hvordan lærere jobber med motivasjon for læring på ungdomsskole og videregående nivå hvor elevenes forutsetningene kan være annerledes og dermed by på andre utfordringer og muligheter.

#### 6.4.3 Implikasjoner for videre praksis

Studien belyser aktuelle områder innenfor ordinær undervisning hvor lærere kan ha mulighet for å bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker. På tross av lærernes bevissthet rundt hva som kan se ut til å påvirke elevenes motivasjon i positiv og negativ retning, tilsier lærernes opplevde utfordringer at det foreligger behov for økt kompetanse når det gjelder motivasjon for å bedre forstå bakgrunnen for elevenes handlinger og deres støttebehov.

Ved å belyse sentrale deler av motivasjonsteori sammen med læreres opplevelser og erfaringer har studien satt fokus på betydningen av god tilrettelegging for hver enkelt elev på bakgrunn av kartlegging. Studien kan derfor sies å oppfordre til en mer individfokusert tilnærming til motivasjon for læring blant lærere og en mindre kollektiv tankegang når det gjelder motivasjonsfremmende arbeid og tiltak.

## 7. Litteraturliste

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*.

New York: Freeman.

Brandmo, C. og Bråten, I. (2021). *Om lesemotivasjon*. I. Grøver og I. Bråten (red.), *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.

Brandmo, C. (2013). *Achievment goal: What are they and what significance do they have for students' learning and performance?* Bjørnestad, E & Heldal, J. S. (red). *New Voices in Norwegian Educational Research* (s. 9–25).

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*.

Oslo: Cappelen Damm.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (utg. 6).

Oslo: Gyldendal

Deci, E. & Moller, A.C (2005). *The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self- determined extrinsic motivation*, i A.J Elliott og C.S. Dweck: *Handbook of competence and motivation* (s. 579-597).

New York og London: The Guilford Press

Diseth, Å., Mathisen, F.K.S. & Samdal, O. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation among junior and senior high school students*. *Educational Psychology*

Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*.

Oslo: Gyldendal

Elliot, A. J. & McGregor, H.A. (2001). *A 2x2 achievement goal framework*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.

Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2014a) *Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses*. *International Education Studies*, 7, 21-36.

Fletcher, M. J., Lyon, R. G., Fuchs, S. L. & Barnes, A.M. (2019). *Learning Disabilities –From Identification to Intervention* (2. utg).

New York: Guilford Publications

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research* No. 1. 81-112.

Hidi, S. & Renninger, K.A. (2006) The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41 (2), 111-127.

Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: Trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin Harcourt.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (utg. 3.)

Oslo: Gyldendal akademisk

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis*. *Journal of Personality and Social Psychology*

Manger, T. (2012). (red). Nordahl, T. & Hansen, O. *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring*.

Oslo: Gyldendal

Nicholls, J.G. (1984). *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. *Psychological Review*.

Nordahl, T & Sunnevåg, A. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport nr. 2.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.



Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000) *Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American psychologist*, 55 (1), 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being*. In K. R. Wenzel & A. Wigfiel, *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (p. 171–195). Routledge/Taylor & Francis Group.

Skaalvik, E. M. (1997). *Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety*. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71–81.

Skaalvik, E, M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*.

Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior*. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*.

Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2020) *Overordnet del, verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

Urduan, T. & Midgley, C. (2003). *Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence*. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.

Vandewalle, D., Nerstad, C.G. og Dysvik, A. (2019). *Goal orientation: A review of the miles traveled and the miles to go*. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*.

## Vedlegg 1

# Intervjuguide

**Intervjuobjekt:** Lærer i grunnskolen

**Tema:** Arbeid med motivasjon for læring hos elever med lærevansker

**Når:** Februar 2021

### **Introduksjons spørsmål:**

1. Hvordan opplever du at klassen fungerer sosialt og faglig?
2. Hvilke faktorer opplever du har sterkest innvirkning på elevenes arbeidsinnsats?
3. Gjør du noe bevisst (handlinger, valg) for å øke/bedre arbeidsinnsatsen til elevene?
4. Hvordan opplever du betydningen av elevenes arbeidsinnsats for deres progresjon?
5. Hvordan vil du beskrive skolens arbeid med motivasjon for læring? (Sikter til egen arbeidsplass)
6. Har du tatt del i et prosjekt/satsning som har relevans for elevenes «motivasjon for læring» i din jobb som lærer?

Oppfølging: hva gikk prosjektet/ satsningen ut på? Opplevde du dette som relevant for ditt arbeid med elever?

### **Hoveddel – arbeidet med motivasjon for læring:**

7. Opplever du du at noen elever er mer utsatt for å kjenne på lav grad av motivasjon/manglende motivasjon i møte med faglige utfordringer?

Oppfølging: hvordan kommer disse variasjonene til uttrykk? I hvilke situasjoner kommer dette tydeligst frem? (Alternativt: i hvilke situasjoner ser du variasjoner i elevenes motivasjon for læring?)

8. Hvordan opplever du at lav grad av motivasjon/manglende motivasjon kommer til uttrykk?
9. Opplever du noen elever som særlig robuste når det gjelder å opprettholde motivasjon i møte med faglige utfordringer?

Oppfølging: hva opplever du som kjennetegn på en slik robusthet? Hva opplever du at robustheten kommer av? Hvordan kommer deres motivasjon til uttrykk?

10. Hvordan opplever du at elevenes motivasjon for læring påvirker utvikling/progresjon i fag?

Oppfølging: opplever du dette som likt eller ulikt for elever med lærevansker?

11. Hva opplever du som utfordrende i arbeidet med motivasjon for læring?

12. Har du erfaring med konkrete metoder for å øke elevens motivasjon for læring?

Oppfølging: Hva gjorde at du prøvde akkurat denne/disse? Hvordan opplevde du gjennomføring og effekten av metodene? Bruker du noen av metodene fremdeles?

13. Hvordan opplever du elever med lærevanskers behov for motivasjonsfremmende tiltak sammenlignet med elever generelt?

14. Er det noe som har vært mer/mindre utfordrende i arbeidet med motivasjon for læring hos elever med lærevansker enn elever generelt?

15. Hva gjør du av motivasjonsfremmende tiltak/endringer for å bidra til motivasjon for læring hos elever som strever faglig?

Oppfølging: Hva gjør at du velger akkurat dette?

16. Hva er din erfaring når det gjelder bruk av ytre motivasjon (som belønning i ulik form) i møte med elever med lærevansker?

17. Hva er din erfaring når det gjelder å skape interesse/ indre motivasjon (indrestyrkt drivkraft) hos elever med lærevansker? Hva gjør at de får lyst

Oppfølging: Hva tenker du kan styrke indre motivasjon hos disse elevene?

18. Hvordan opplever du kompetansen ved din skole (arbeidsplass) når det gjelder motivasjon for læring hos elever med lærevansker?

# Vil du delta i forskningsprosjektet?

Motivasjon for læring hos elever med lærevansker

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å Med denne masteroppgaven er formålet å undersøke og belyse hvordan lærere kan bidra til motivasjon for læring hos elever med lærevansker. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

## Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å se nærmere på lærerens rolle i motivasjon for læring hos elever med lærevansker. For å undersøke og belyse dette tema er det ønskelig å få innblikk i hvordan lærere opplever arbeidet med motivasjon og arbeidsinnsats, hvilke metodevalg de gjør og deres erfaring med ulike tilnærminger til motivasjon for læring i møte med elever med lærevansker. Sentrale spørsmål som skal analyseres i denne masteroppgaven er:

- Hvordan jobber lærere i grunnskolen med motivasjon for læring hos elever med lærevansker?
- Hva oppleves som utfordrende i arbeidet med å motivere elever med lærevansker?
- Hvilke tiltak har sett ut til å virke motivasjonsfremmende og hvilke har ikke hatt effekt?

## Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ingrid Schjølberg, masterstudent ved universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet, under veiledning av Christian Brandmo, professor ved universitetet i Oslo

## Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne henvendelsen om å delta i dette forskningsprosjektet da du, i ditt arbeid som lærer i barneskolen, er i målgruppen som dette prosjektet. Deltakere i dette prosjektet er alle rekruttert ved direkte forespørsel og etter kontakt med prosjektansvarlig.

## Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å delta på et intervju der prosjektansvarlig stiller spørsmål knyttet til ditt arbeid som lærer i barneskolen og de sentrale spørsmålene som beskrevet over.
- Det vil bli gjort et lydopptak av intervjuet som videre vil bli brukt til å transkribere spørsmål og svar fra intervjuet. Etter at transkripsjonen er gjennomført vil lydopptakene slettes av prosjektansvarlig. Lydopptakene vil kun bli brukt til transkripsjon (avskrift), ingen andre formål. Det vil kun være prosjektansvarlig som har tilgang til lydopptaket i den tiden det er lagret for transkripsjon og det samme gjelder den transkriberte utgaven av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det vil kun være prosjektansvarlig som har tilgang til intervjuene og svarene vil analyseres og behandles slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen deltakere i det ferdige resultatet av prosjektet/publikasjonen.
- Deltaker i dette prosjektet skal være anonyme. I intervjuet skal ingen personopplysninger gir om deg eller om andre.
- Dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Datamaterialet vil være lagret på forskningsserver og slettes når den er behandlet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

I dette prosjektet er lydopptak eneste personopplysning som vil bli behandlet. Lydopptak og transkribert versjon av intervjuet slettes før prosjektet er avsluttet. Prosjektets sluttdato er 30.05.2021.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Oslo ved Ingrid Schjølberg på e-post [ischjol@hotmail.com](mailto:ischjol@hotmail.com) og veileder Christian Brandmo på e-post: [christian.brandmo@isp.uio.no](mailto:christian.brandmo@isp.uio.no).

- Vårt personvernombud: [personvernkontsk@isp.uio.no](mailto:personvernkontsk@isp.uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Christian Brandmo

Ingrid Schjølberg

(Forsker/veileder)

(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i forskningsintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Motivasjon for læring hos elever med lærevansker

#### **Referansenummer**

672076

#### **Registrert**

28.01.2021 av Ingrid Athene Schjølberg - ingriasc@uio.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Christian Brandmo, christian.brandmo@isp.uio.no

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Ingrid Athene Schjølberg, ischjol@hotmail.com

#### **Prosjektperiode**

01.02.2021 - 30.05.2021

#### **Status**

05.03.2021 - Vurdert

### **Vurdering**

#### **05.03.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 5.3.2021. Behandlingen kan starte.

#### **TAUSHETSPLIKT**

NSD minner om at deltakerne har taushetsplikt, og dermed ikke kan uttale seg på en måte som gjør enkeltelever identifiserbare. Vi anbefaler at deltakerne i forkant

minnes om taushetsplikten, og at de oppfordres til å omtale sine erfaringer generelt, uten at disse kan spores tilbake til enkeltelever.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.5.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som kan trekkes tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om



riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)