



Motivasjon: minoritetsspråklige ungdommers overgang til  
videregående skole

En kvalitativ studie om ungdomsskoleelevers motivasjon til  
valg av linje på videregående skole

Tellef Dommerud Tellefsen

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i interkulturelt arbeid

Antall ord: 22 903

15. mai 2023

## Sammendrag

Denne kvalitative masteroppgaven handler om motivasjon hos minoritetsspråklige 10. klasseelever når de skal søke seg inn på videregående skole. Jeg har lurt på hva motivasjon har hatt å si for innsatsen til elevene etter at de har søkt linje. Jeg tar for meg begrepet motivasjon og finner ut om det er indre eller ytre motivasjon som er pådriveren til elevene når dette valget tas. Jeg ser på om det er noe som påvirker eleven til å velge eller om de står helt fritt. Hva får elevene til å velge det de gjør? Jeg ser på om det er noen forskjell i hvordan de jobber i de fagene de likte best og de fagene de likte minst. Ikke helt overraskende, så er det karakterer som i hovedsak er det som motiverer elevene til skolearbeid. Enkelte elever ser dog nytteverdien i innholdet i undervisningen som foregår i klasserommet.

## Abstract

This qualitative master's thesis is about motivation of minority language 10th graders when applying for upper secondary school. I wanted to find out more about what motivation has had to say in the individual efforts of the students after they applied for a field of study. I consider the concept of motivation and evaluate whether it is intrinsic or extrinsic motivation that motivates the students when this choice is made. I look at whether there is something that influences the student in their choice, or if they are completely free to choose whatever they want. What makes students choose the way they do? I analyze the differences in the way they work on their favorite subjects compared to the subjects they liked the least. Perhaps not entirely surprisingly, the grades are what mainly motivates the students to work on school assignments. However, some students see value in the content of the teaching that takes place in the classroom.

## Forord

Som miljøarbeider i ungdomsskolen, møter jeg daglig på elever som både har utfordringer til både det sosiale og på skolen. Dette være seg både multikulturelle og etnisk norske. Det er ikke uvanlig da at jeg prater med elevene om framtiden og hva de tenker seg videre. På høsten på 10. trinn dreier det seg ofte om hvilke linjer og skoler de skal søke på. Etter mange år i gamet og ha fulgt med når rådgiver informerer elevene om prosessen og videregående skole, har jeg opparbeidet meg god kjennskap til hvordan det gjøres. Men jeg har aldri satt meg inn i hva som er motivasjonen og hvordan elevene motiverer seg til å jobbe med skolen. Spesielt siste semester der karakterene teller mest.

Til denne oppgaven vil jeg først og fremst takke min veileder, Josh Dickstein, for god hjelp og rådgiving under prosessen det har vært å skrive denne masteroppgaven. Videre vil jeg rette en takk til min tante Trude Julie Dommerud som har tatt seg tid til å lese gjennom alle kapitlene, gang etter gang, og til slutt hele oppgaven og hjulpet meg med struktur og oppsett. Jeg vil også takke mine foreldre, spesielt mamma, som har støttet studiet mitt økonomisk. Og selvfølgelig min kjære samboer, Kristin, som har holdt ut med meg når jeg har stresset med oppgaven og ikke hatt like mye tid til henne.

Til slutt vil jeg takke kollokviegruppen min med Christian, Oddvar, Synne og Tonje. Spesielt til Tonje som har åpnet hus og hytte til kollokviearbeid og eksamensskrivning. Hun har også gjennom hele studiet passet på at jeg har overholdt frister og innleveringer. Uten dere, hadde jeg ikke klart dette studiet!

Teoretisk sett så dreier denne masteroppgaven seg mye om motivasjon i skolen og hvordan elever motiverer seg inn mot videregående skole, så jeg håper du som leser finner nytte og inspirasjon av å lese teksten min.

God lesning!

# Innhold

Sammendrag.....	2
Forord.....	3
1. Innledning.....	7
1.1. Tidligere forskning på temaet.....	9
2. Teori.....	11
2.1. Ungdata 2022.....	11
2.2. Motivasjon.....	11
2.2.1. Indre motivasjon.....	12
2.2.2. Ytre motivasjon.....	12
2.2.3. Indre versus ytre motivasjon.....	13
2.2.4. Konkurransen som motivasjon.....	14
2.3. Tilnærminger til motivasjon.....	14
2.3.1. Behaviorisme.....	14
2.3.2. Humanisme.....	14
2.3.3. Kognitivismen.....	15
2.3.4. Attribusjonsteori.....	15
2.3.5. Sosiokulturell tilnærming.....	16
2.4. Mål.....	17
2.5. Mestring.....	17
2.6. TARGET-modellen.....	18
2.6.1. Task.....	18
2.6.2. Autonomy.....	18
2.6.3. Recognition.....	18
2.6.4. Grouping practices.....	19
2.6.5. Evaluation.....	19
2.6.6. Time schedule.....	19
2.7. Grunnleggende betingelser for læringsmotivasjon.....	20
2.8. Overgang fra ungdomsskole til videregående skole.....	20
2.9. Hermeneutikk.....	21
2.9.1. Gadammers hermeneutikk.....	21
2.9.2. Hermeneutisk sirkel.....	22
3. Metode.....	23

Innledning.....	23
3.1. Forskningsmetode.....	23
3.1.1. Kvantitativ metode .....	23
3.1.2. Kvalitativ metode .....	24
3.2. Intervju.....	25
3.2.1. Strukturert intervju .....	25
3.2.2. Ustrukturert intervju .....	26
3.2.3. Semistrukturerte intervjuer .....	26
3.2.4. Hvorfor kvalitative intervju som metode? .....	27
3.3. Gjennomføring av intervjuene .....	28
3.4. Intervjuguide.....	28
3.5. Innsamling av data.....	29
3.6. Bearbeiding av data .....	29
3.7. Etske vurderinger.....	30
3.7.1. Anonymitet og samtykke .....	30
3.7.2. Lovverk .....	31
3.8. Generalisering.....	31
3.9. utfordringer .....	31
4. Analyse av funnene .....	33
4.1. Felles for alle deltakerne.....	33
4.2. Definisjon på motivasjon.....	33
4.3. Påvirkning.....	34
4.4. Forskjell i arbeidsmetode med det beste kontra det verste faget.....	35
4.4.1. Deltaker 1 .....	35
4.4.2. Deltaker 2 .....	36
4.4.3. Deltaker 3 .....	37
4.5. Ambisjoner for valg .....	37
4.6. Forskjell i arbeidsmetode før og etter valg .....	38
4.7. Vurdering av egen innsats i skolearbeidet .....	39
4.8. Syn på lærerne .....	41
4.9. Motivasjon til skolearbeid .....	42
5. Drøfting opp mot teori.....	45
5.1. Definisjon av motivasjon.....	45

5.2.	Motivasjon hos ungdomsskoleelever.....	46
5.3.	Påvirkning av linje og skole .....	47
5.4.	Motivasjon til beste og verste fag.....	48
5.5.	Motivasjon til skolearbeid .....	50
5.5.1.	Felles motivasjon for deltakerne .....	51
5.5.2.	Deltaker 1 .....	51
5.5.3.	Deltaker 2 .....	52
5.5.4.	Deltaker 3 .....	54
5.6.	Motivasjon etter valg .....	55
5.7.	Hermeneutikk og motivasjon.....	56
5.8.	TARGET .....	57
5.8.1.	TASK .....	57
5.8.2.	Autonomy.....	58
5.8.3.	Recognition .....	59
5.8.4.	Grouping practicies .....	59
5.8.5.	Evaluation.....	60
5.8.6.	Time schedule .....	60
6.	Resultatgjennomgang og drøfting av forskerspørsmål.....	61
6.1.	Svakhet ved metodevalget .....	61
6.2.	Forskerspørsmål 1.....	62
6.3.	Forskerspørsmål 2.....	63
7.	Konklusjon .....	66
	Litteraturliste .....	69
	Vedlegg .....	73
	Intervjuguide .....	73
	Samtykkeskjema.....	74
	Meldeskjema til Sikt.....	77

## 1. Innledning

Regjeringen definerer minoritetsspråklig som «barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk» (NOU 2010: 7, 2010, s. 24).

Denne definisjonen har jeg valgt å bruke da jeg skulle finne deltakere til intervjuene mine. Definisjonen på motivasjon vil jeg komme tilbake til i teorien (kapittel 2), da jeg har valgt å blande to forskjellige definisjoner som jeg mener utfyller hverandre.

Til daglig jobber jeg på en skole utenfor Oslo som henter elevmassen sin fra et multikulturelt område i kommunen. Denne skolen har omtrent 40 % elever med en ikke-norsk bakgrunn. Elevene har opphav fra hele verden. Noen er født i opprinnelseslandet og kommet til Norge av ulike årsaker, mens andre er født i Norge med foreldre fra andre steder. Noen av disse elevene (dette gjelder selvsagt også etnisk norske elever) viser en holdning til skolen som tilsier at de ikke vil komme inn på videregående skoler med de høysete karaktersnittene.

Vi som sitter på lærersiden av skolen, vil at elevene skal se verdien i skolearbeidet og at de gjør dette for å lære og ikke bare for karakterenes skyld. Vi ønsker at elevene har tillitt til egne evner, slik at de blir entusiastiske og læringsvillige. Til stadig hører jeg av lærere at de må lese tilbakemeldingen som lærerne både er pliktig til å gi og bruker mye tid på å skrive, uten at de blir tatt til etterretning av elevene. Metoden som lærerne bruker varierer og det som er treffende for en elev, passer ikke like bra for en annen.

I kommunen som deltakerne bor, kan elevene i utgangspunktet velge mellom hele syv skoler som tilbyr studiespesialiserende linje. Kun to skoler tilbyr de mest «vanlige» yrkesfagene. Enkelte yrkesfag må man også reise over kommunegrensen for å ta. Dette fører fort til at det er stor variasjonsbredde mellom de syv videregående skolene. Men nærskoleprinsippet, innført i fylket i 2021 (Endr. i forskrift om inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass, Viken, 2021, §4-1), spiller en rolle. Den minimerer antall skoler der deltakerne hadde «prioritert» plass for å komme inn til fire skoler. Da nærskoleprinsippet til videregående skole gir elevene 100 ekstrapoeng som legges til grunnskolepoengene. Nærskolene avgjøres av hvilken skole som tilbyr en studieretning i nærheten av bostedsadresse og dersom det er mange skoler med samme tilbud innen en relativt kort radius, regnes disse som nærskoler. I deltakernes tilfelle var dette fire skoler. Det legges ikke

ut offisielle tall for hva som har vært karaktersnittet på de forskjellige skolene, men funnene mine viser at det er store forskjeller allikevel.

Da jeg ikke hadde noe formål å sammenlikne kjønn, ulike ikke-norske etnisiteter eller liknende, spilte det ingen rolle for meg hvilket kjønn informantene hadde eller hvor de hadde opphavet sitt fra. Når jeg presenterer resultatene mine og diskuterer videre, vil jeg derfor bruke pronomeren «hen» når jeg omtaler deltakerne mine.

Motivasjon spiller en stor rolle for elever som skal fra grunnskolen og over i videregående skole. I denne masteroppgaven skal jeg undersøke hvordan 10. klasseelever motiverer seg til videregående skole og hva de gjør for å få denne motivasjonen. Til å løse dette utbedret jeg problemstillingen

Hvordan påvirker linjevalget på videregående skole innsatsen til  
minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen?

For å belyse denne problemstillingen stilte jeg meg selv disse oppfølgingsspørsmålene:

Hva har motivasjon å si for innsatsen til avgangselever i grunnskolen  
når de skal velge linjevalg på videregående skole?

og

Hvordan motiverer elever seg til å nå de målene de har satt seg  
ved valget av linje på videregående skole?

Til å belyse problemstillingen bruker jeg i hovedsak brukt teoriene til Anita Woolfolks (2004) Pedagogisk Psykologi i teorikapitlet, og kilder som bygger opp under dette. Dette kapitlet tar for seg akkurat motivasjon i skolen. Hun skriver om hvordan elever kan bli motivert og hvilke faktorer som spiller inn. Videre, så bruker jeg Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015) og Hellevik (2002) for å diskutere metodikken. Jeg bruker også en del statlige offentlige dokumenter og rapporter som Elevundersøkelsen, Ungdata og Udtanningsdirektoratet.



For å samle inn data til forskningen min, har jeg valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode, med semistrukturert intervju som intervjuform. Dette kommer jeg tilbake til i et senere kapittel, men kvalitativ metode gir meg større mulighet for å gå dypere inn i svarene som jeg får av ungdommene som deltok. Etter intervjuene, ble de transkribert og så lagt sammen i temaer og kategorier. Dette hjalp meg veldig da jeg senere skulle bruke dette til å analysere svarene opp mot teoriene jeg bruker. Jeg intervjuet fire ungdommer på første trinn på videregående skole. Dessverre var det en deltaker som valgte å trekke seg.

Oppgaven er strukturert slik at jeg vil kort presentere litteratur på området, før jeg går over og presenterer metode og hvorfor jeg velger den ene og ikke den andre metodene i detalj. Videre introduserer jeg teorier om motivasjon. Det er herfra jeg henter ut informasjonen som jeg drøfter svarene. Så tar jeg for meg funnene mine der jeg diskuterer deltakerne og svarene de kommer med til de forskjellige temaene som det ble snakket om. Etter det så drøfter jeg disse svarene opp mot motivasjonsteorien. Til slutt vil jeg konkludere om hvordan minoritetsspråklige ungdommer motiverer seg fra 10. klasse inn mot videregående skole.

### 1.1. Tidligere forskning på temaet

Det finnes lite forskning på dette temaet, men Per Egil Mjaavatn og Per Frostad skrev i 2018 en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift der de presenterer en kvantitativ undersøkelse om hvordan ungdom opplever overgangen fra grunnskolen til videregående skole. Deres undersøkelser strekker seg litt lenger enn min studie. De spør ungdommene på våren mens de går i 10. klasse (totalt 1181 elever) og senere på høsten da de gikk første året på VG1 (totalt 1025 elever svarte på nytt) og spør om hvordan opplevelsen deres ved å starte på videregående skole var. De forsket ikke på årsak til motivasjon, men heller hvordan motivasjonen endres fra grunnskolen til videregående skole.

Kine Ingvaldsen og Una Stankovic skrev enn masteroppgave i 2017 der de lurte på om hvilke konsekvenser videregående elevers opplevelsene av prestasjonspress hadde å si for motivasjonen de hadde for å prestere. De opplevde at deres deltakere opplevde et stort press på å gjøre det bra å skolen. Mye av dette presset er noe elevene legger på seg selv og at innsatsen legges for å oppnå gode resultater. Konsekvensen av dette, mener Ingvaldsen og Stankovic, er at den psykiske helsen elevene svekkes (Ingvaldsen & Stankovic, 2017, ss. VI-VII).

Videre har Mortensen og Mortensen (2018) i sin masteroppgave forsket på motivasjon hos skoleungdom i grunnskolen. Begge jobber som lærere og har intervjuet fem ungdommer og unge voksne om deres motivasjon i og fra grunnskolen. Jeg vil presentere deres funn senere i oppgaven.

På en annen side, er det forsket mye på motivasjon. På dette feltet er Richard Ryan og Edward Deci blant de store forskerne med flere artikler og bøker på området. Disse legger også grunnlaget til min hovedkilde til teorikapitlet, referert av Woolfolk (2004). Samt at de er hyppig referert til i andre masteroppgaver og utgivelser jeg har lest som forberedelser til min egen oppgave. Videre har Carol Ames utviklet en modell som påpeker seks områder rettet mot lærere i skolen for å bidra til økt motivasjon hos elevene (Ames, 1992).

## 2. Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori, forskning og litteratur omkring motivasjon. For å kunne trekke ut noe fra intervjuene mine, har jeg hatt behov for å kunne si noe om motivasjon generelt og forklare teorien bak noen av begrepene som jeg vil bruke senere i analysen min. Teorien vil gi meg et bakteppe som gjør at jeg kan jobbe meg frem til hypotesene som er relevant å teste for å kunne belyse spørsmålet i min oppgavetittel: Motivasjon: minoritetsspråklige ungdommers overgang til videregående skole

### 2.1. Ungdata 2022

Tallene fra den siste Ungdata-undersøkelsen som ble gjort i 2022 viser at elever i grunnskolen i kommunen deltakerne bor i, er fornøyd med skolen de går på. Andelen som er fornøyd med skolen de går på, er like som fra undersøkelsen før Covid-19-pandemien. Det sies videre at «skolen på mange måter har lyktes med å skape og vedlikeholde et læringsmiljø som har overlevd forstyrrelsene av pandemien» (Ungdata, 2022, s. 15). Denne undersøkelsen er relevant for min oppgave, i og med at mine deltakere er tilhørende kommunen.

### 2.2. Motivasjon

Woolfolk (2004) definerer motivasjon som en «indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2004, s. 274). I tillegg «handler [motivasjon] om det som driver oss til å gjøre noe» (Diseth, 2020). Jeg velger å kombinere disse til min egen definisjon:

*Motivasjon er en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder det som driver oss til å gjøre noe.*

For å forklare dette trekker Woolfolk fram fem punkter som grunnleggende for motivasjon.

Det første handler om *valg* man tar når det gjelder atferden sin. Hvordan velger man å bruke tiden sin? Hvor havner for eksempel skolearbeid/lekser på prioriteringslisten når en kommer hjem fra skolen. For eksempel, noen trenger tid for å bearbeide det de har lært, andre trenger å jobbe videre med oppgavene med umiddelbart mens den nye kunnskap ligger friskt i minnet. Det andre punktet tar for seg *hvor lang tid* det tar å komme i gang. Noen utsetter det å jobbe med skolearbeidet så lenge de kan, mens andre kommer raskt i gang. Det tredje aspektet handler om hvor *engasjert* eleven er i arbeidet. Noen trives for eksempel bedre med samfunnsfag, enn matematikk. Det er mest sannsynlig flere årsaker til det, men

det er naturligvis lettere for eleven å sette seg ned å jobbe med skolearbeidet i et fag man liker framfor et annet. Men dette er ikke alltid tilfelle, som jeg vil drøfte i et senere kapittel. Det fjerde punktet handler om hva som får en elev til å *fortsette eller gi opp* arbeidet. Dette kan avhenge av hvor spennende og interessant eleven synes innholdet er. Det siste punktet handler om *elevens følelser og tanker* rundt skolearbeid. Her spiller følelser for faget en stor rolle. Liker de faget, føler de mestring eller bekymrer de seg for resultatet? (Woolfolk, 2004, s. 274)

Når vi motiverer oss, er det ofte forbunnet med en eller annen form for belønning. Ikke nødvendigvis fysiske gjenstander som penger eller godteri, men gleden av å ha oppnådd et mål (Woolfolk, 2004, s. 275).

Det skilles ofte mellom indre og ytre motivasjon.

#### 2.2.1. Indre motivasjon

Indre motivasjon handler om tankene du gjør deg rundt den atferden du har (Woolfolk, 2004, s. 275). Hva er det med deg som gjør at du ønsker denne atferden? Det er drivkraften til å gjøre noe du liker å gjøre. På mange måter er indre motivasjon en motivasjon der selve aktiviteten eller *gjøremålet*, er belønningen. Dersom en elev elsker samfunnsvitenskapsdelen av samfunnsfaget, er det større sannsynlighet at motivasjonen for å jobbe med dette temaet større enn det faget man misliker mest. Indre motivasjon er definert som at *gjøremålet* med en aktivitet er noe tilfredsstillende eller lystbetont (Ryan & Deci, 2000, s. 56). Vitenskapsdelen innen samfunnsfaget settes også enda høyere enn alle de andre elementene i samfunnsfaget. For noen er da gleden ved å studere nettopp samfunnsvitenskap motivasjon nok. Vi kan dermed si at indre motivasjon er bestemt av selvbestemte aktiviteter og atferd (Woolfolk, 2004, ss. 275-276). I skolen er man mest opptatt av å styrke elevenes indre motivasjon, i og med at indre motivasjon er det selve læringen og kunnskapen som gir belønning (Diseth, 2020).

#### 2.2.2. Ytre motivasjon

Når man derimot *gjør ting* fordi man tror at andre vil man skal gjøre det, eller at man ønsker å oppnå noe materialistisk, er det en ytre motivasjon som slår inn (Diseth, 2020; Woolfolk, 2004, s. 275; Ryan & Deci, 2000, s. 60). Rosland (2018) definerer ytre motivasjon som en slags «pliktmotivasjon» der ros [av andre] og karakter at andre blir glade av innsatsen som

ilegges (Rosland, 2018). Dersom man leser til en prøve for å få så bra karakter som mulig, er det den ytre motivasjonen som er utslagsgivende. Dette kan også omtales som et mentalt frafall i skolen. Elever med en slik type motivasjon kan resultere i at elevene arbeider med skolearbeid med lavest mulig innsats for å få gode nok karakterer og tilfredsstillende lærere og foresatte (Johansen & Olsen, 2023). Flere av deltakerne svarte at i flere fag var det karakterer som var årsaken til motivasjon. Det er ikke en selv som har bestemt at en skal gå på skolen eller lære matematikk.

Vi kan derfor si at ytre motivasjon får man gjennom aktiviteter og atferd som er bestemt av noen andre (Rosland, 2018; Woolfolk, 2004, ss. 275-276). Men det betyr ikke at motivasjon enten er indre eller ytre betinget. I skolen kan det legges til rette for å knytte tematikk opp mot elevens egne interesser. På en slik måte knyttes den pålagte ytre motivasjonen, i form av karakterer, på den indre motivasjonen ved å se at det er en sammenheng mellom fag og interesser. Ved at lærere oppmuntrer og «gir næring» til den indre motivasjonen, bidrar man til økt læring (Woolfolk, 2004, s. 276)

### 2.2.3. Indre versus ytre motivasjon

Professor i psykologididaktikk ved Universitetet i Bergen, Åge Diseth (2004), trekker fram tre elementer som sentrale i forskjellen mellom indre og ytre motivasjon.

1. Å foretrekke vanskeligere oppgaver (tegn på indre motivasjon) mot å foretrekke enklere oppgaver (tegn på ytre motivasjon).

Dette blir sett opp mot elevenes kognitive nivå, da hva som er enkelt og vanskelig er subjektivt.

2. Å være nysgjerrig (tegn på indre motivasjon) mot det å tilfredsstillende krav og forventninger fra læreren (tegn på ytre motivasjon).

Ønsker eleven å søke ny kunnskap og ser på dette som spennende eller utforskende eller skal man bare gjøre det som læreren forventer.

3. Klare å tilegne seg kunnskapen på egenhånd (tegn på indre motivasjon) mot det å være avhengig av hjelp til å få kunnskapen (tegn på ytre motivasjon).

(Diseth, 2020)

Ryan og Deci (2000, s. 55) skiller mellom indre og ytre motivasjon ved at indre motivasjon er noe man har når man gjør noe man syntes er interessant eller man liker å gjøre og finner underholdene, mens ytre motivasjon har man fordi gjøremålet gir en belønning utenifra. De hevder at i skolen forekommer det oftere ytre motivasjon, men at indre motivasjon også er til stede.

#### 2.2.4. Konkurransesom motivasjon

Konkurransesom motivasjon er i seg selv et tegn på ytre motivasjon, da det venter en forsterkning når konkurransen er ferdig. Belønninger kan være en premie, medalje, berømmelse og liknende, eller ved at man blir påført skam av selv eller andre. Dersom man endrer sin tolkning av belønning fra noe man vinner, til noe som bekrefter det man har utrettet, mener Richard Ryan (referert til i Lyngstad, 2015, s. 18), at belønningen kan sees på som en indikasjon på at en har gjort noe bra eller dårlig og som skal brukes som veiledning til å bli bedre.

### 2.3. Tilnærminger til motivasjon

Det er skrevet mange teorier rundt tilnærmingen til motivasjon. Jeg vil nedenfor redegjøre for tre av dem, behaviorisme, humanisme og kognitivismen.

#### 2.3.1. Behaviorisme

I et behavioristisk tilnærmingsperspektiv må en se på nøyaktig analyse av belønningene og intensivet ved motivasjonen. Belønninger eller straff er en direkte konsekvens av vår atferd. I skolen kan dette være karakterer (ungdomsskolen) eller et fint klistremerke (barneskolen) ved tilbakemeldingen på en oppgave eller en prøve. Eller anmerking eller telefon hjem dersom atferden er uønsket (Imsen, 2014, s. 299). Incentivet er det som gjør at en forsterker eller forhindrer en atferd. Muligheter for en god karakter forsterker atferden til å jobbe med prosjektet eller øve til prøven. Behaviorister mener at positiv og negativ forsterkning oppmuntrer til en varig atferd (Woolfolk, 2004, s. 277). Behaviorister mener karakterer svekker elevenes indre motivasjon, da karakterbruk i skolen brukes som belønning som gjenspeiler individets kunnskap og kompetanse på en negativ måte (Imsen, 2014, s. 300).

#### 2.3.2. Humanisme

En humanistisk tilnærming til motivasjon legger i hovedsak vekt på den indre motivasjonen. Maslow (1970) mener at mennesker har et behovshierarki der grunnleggende behov som søvn og mat ligger nederst i behovspyramiden, mens personlig og åndelig selvrealisering

ligger øverst. De laveste nivåene, fysiologiske behov, trygghetsbehov, sosiale behov, samt sosial status, kalte Maslow for mangelbehov. Dersom disse behovene ikke blir tilfredsstilt, har vi ikke ha motivasjon til å nå det siste nivået som han kaller selvrealisering (vekstbehov). Det trengs enkelte grunnbehov for at man i det hele tatt kvalifiseres til noe som kan kalles motivasjon. Dersom en når dette nivået svekkes ikke motivasjonen, men den motsatt styrkes nyttigere. Det får oss til å ønske å oppnå enda større og flere ting. Disse behovene fylles aldri opp (Stai, 2022; Woolfolk, 2004, ss. 277-278). Maslow er imidlertid blitt kritisert for deler av denne teorien da enkelte kan ha motivasjon for noe som ligger høyere opp i pyramiden for å dekke behovet under. For eksempel for å kunne skaffe seg fysiologiske behov som mat og drikke, og trygghetsbehov som hus, trenges det en inntekt. I en slik prioritering vil behovet for jobb legge premissene.

### 2.3.3. Kognitivismen

Innenfor en kognitiv teori rundt motivasjon menes det at atferden og motivasjonen ikke bare styres av det ytre som forsterkninger i form av belønninger eller straff, men at læring som foregår er situasjonsbestemt og skjer inne i hodet (Sander, 2020). Det er mål, planer og hvordan vi tilegner oss kunnskap og tolkningen av forsterkningene som ligger til grunn for motivasjon. (Woolfolk, 2004, s. 278). Kognitivismen snakker i likhet med humanismen om indre motivasjon, men skiller seg fra behaviorismen ved at individene selv er aktive deltakere i læringsprosessen og læringen skjer gjennom problem- og oppgaveløsning i hodet (Sander, 2020).

### 2.3.4. Attribusjonsteori

Attribusjonsteori er en teori som forklarer at motivasjon og atferd påvirkes av en persons forklaringer, rettferdiggjøringer og unnskyldninger. Bernard Weiner (2000, sitert i Woolfolk, 2004, ss. 278-279) hevder at tankene om årsaker til suksess eller fiasko karakteriseres av om årsaken ligger i eller utenfor personen, om årsaken består eller kan endres og om årsaken kan kontrolleres. Alle disse tre påvirker motivasjonen vår. Den første forteller oss selverdet vårt. Dersom resultatene våre kan knyttes til indre motivasjon, fører det til stolthet og økt selverdet (Woolfolk, 2004, s. 279). Det andre punktet forteller om hvordan årsaken kan endres. Dersom en årsak til at man mislykkes er stabil, for eksempel vanskelige oppgaver, vil en ikke klare å gjennomføre liknende oppgaver i framtiden. Den siste handler om følelser. Dersom vi mislykkes og føler skam og tanke om dette burde jeg klart bedre, handler det om

hvorvidt årsaken er kontrollerbar eller ikke. Er årsaken ukontrollerbar, er det heller liten sjans for at motivasjonen øker. Dersom årsaken kan kontrolleres, øker motivasjonen (Woolfolk, 2004, ss. 278-279).

For elever i et klasserom handler motivasjon ofte om det siste punktet om årsaken er kontrollerbar eller ikke. Dersom flinke elever mislykkes skylder de gjerne på en misforståelse (for eksempel mangel på motivasjon fordi de trodde oppgaven var vanskeligere enn det den egentlig var), de innser at de manglet den nødvendige kunnskapen (for eksempel at de ikke var til stede da dette ble gjennomgått på skolen) og så videre. Det er ofte kontrollerbare årsaker som er grunnen til at de mislyktes denne gangen. På den andre siden, vil elever som stadig sliter tenke at de aldri vil få til noe og selvtilliten svekkes ytterligere (Woolfolk, 2004, s. 279).

#### 2.3.5. Sosiokulturell tilnærming

I sosiokulturell tilnærming til motivasjon legges det vekt på om vi omgås folk som ønsker det samme som oss. I et klasserom der det er gode forhold for læring, er elever også mer motivert for læring. Måten vi ser på oss selv i et fellesskap er sentralt i denne tilnærmingen. På skolen er man elev sammen med de andre elevene, på treningen er man basketballspiller og hjemme er man sønn/datter. Da har vi en identitet i de forskjellige gruppene. Som deltakere i fellesskapene er vi motivert til å tilordne oss til de normer og regler som gjelder for å beholde vår posisjon i dette fellesskapet (Woolfolk, 2004, s. 281).

Dette støttes av Lillejord, Manger og Nordahl (2013, ss. 153-154) som nevner to faktorer for motivasjon. Den første går på at for å få motivasjon i klasserommet må læringsnivået ligge på det nivået elevene er på. Elever som skal lære seg noe som ligger langt under deres nivå, mister motivasjonen. På samme måte vil det gjøre seg gjeldene hvis kunnskapen man skal lære seg er på et nivå høyt over det man mestrer, har elevene liten sjans til å forstå det de lærer. Da har de ikke nok bakgrunnskunnskap til å forstå. Den andre faktoren går på tilbakemeldingene elevene får på arbeidet og atferden deres. Dersom gruppekulturen eleven tilhører ikke tillater enkelte tilbakemeldinger, må det tilpasses den enkelte (Lillejord et al. 2013, ss. 153-154).



#### 2.4. Mål

Mennesker bruker mål for å minimere avstanden mellom der de er og dit de vil. Mål settes der man ønsker å oppnå noe prestasjon- og resultatmessig. Mål varierer mye i forhold til hva man legger i det. Locke og Latham (1990, sitert i Woolfolk, 2004, s. 282) nevner fire grunner til at målsetting forbedrer våre prestasjoner. Målene (1) styrer oppmerksomheten vår mot oppgaven vi har satt oss. Har man et mål om å gjøre det bedre på neste matematikkprøve enn forrige, øker sjansen for at man i mindre grad blir ufokusert på oppgaven som det jobbes med. Målene vi etter oss gjør at vi (2) mobiliserer innsatsen til det som trengs. Skal prøven i matematikk gå bedre, må man legge ned litt mer innsats enn man kanskje gjorde før forrige prøve. Vi får også en (3) økt utholdenhet. Man orker å jobbe litt mer med matematikkoppgavene og lar seg i mindre grad distraheres av andre ting. Til slutt fremmer målsettingen (4) utvikling av nye strategier når det som har gjort tidligere ikke lenger fungerer. Man kan se tilbake på forrige prøve og se hva som var feil og utarbeide nye teknikker for å løse oppgavene. Motivasjon fastsettes ut ifra mål man setter seg (Woolfolk, 2004, ss. 282-283).

#### 2.5. Mestring

For at elever skal være motiverte til skolearbeid er det viktig at de opplever mestring i skolen. De trenger å ha tro på egen mestringsevne for å motivere seg til arbeidet de skal utføre. Ifølge lærerplanen Kunnskapsløftet 2020 heter det at alle har rett til tilpasset opplæring. Det betyr i midlertidig ikke at alle elever har rett på en individuell opplæringsplan (IOP), men at en lærer skal variere måten det undervises på og hvordan elevene skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2022b). På en slik måte vil man dekke et større område og man vil på en bedre måte treffe det som er best for hver enkelt elev. Noen elever liker best å jobbe alene, mens andre jobber best i par eller grupper. Noen liker skriftlige prøver mens andre foretrekker muntlige prestasjoner. På en slik måte vil flere elever i større grad oppleve mestring og økt motivasjon. Dersom elever føler at de ikke opplever mestring, vil mange elever velge strategier for å unngå å gjøre oppgavene eller finne minste motstands vei (Læringsmiljøsenderet, 2020, 8:10).

Høy mestringsforventning fører til økt motivasjon. Også når man overvurderer seg selv. Mestringsforventninger styrkes når elever setter seg kortsiktige mål sånn at det er lettere å

se framskritt, når de lærer seg nye og bedre læringsstrategier og når de mottar belønning på prestasjonene sine, fordi belønninger viser dem økt kompetanse (Woolfolk, 2004, s. 294).

## 2.6. TARGET-modellen

Det er ikke bare elevene selv som er ansvarlige for sin egen motivasjon. Carol Ames har utviklet en modell der hun påpeker at lærernes avgjørelser i undervisningen påvirker elevenes motivasjon. Modellen kaller hun for TARGET (Task (oppgave), autonomy (ansvar), recognition (anerkjennelse), grouping practices (gruppering), evaluation (evaluering) og time schedule (tid)) (Woolfolk, 2004, ss. 300-302). I drøftingen av resultatene vil jeg belyse svarene fra deltakerne opp mot TARGET-modellen.

### 2.6.1. Task

Oppgavedelen av modellen forteller at oppgaver bør gjøres interessante for eleven som skal utføre oppgaven. Elevene bør forstå hvorfor oppgaven skal gjøres. De bør også hjelpes til å sette seg mål for temaet det jobbes med. Med kortsiktige mål, vil elevene oppleve skolearbeidet som mer håndterbart (Ames, 1992, ss. 4-5). Elever, og de som har læringsvansker, spesielt, bør lære seg læringsstrategier for å lettere skille det som er viktig fra det mindre viktige. (Ames, 1992, ss. 4-5). Ved å gjøre oppgavene meningsfulle, styrkes elevenes indre motivasjon for oppgavene (Woolfolk, 2004, ss. 301, 302).

### 2.6.2. Autonomy

Ved å gi elevene ansvar og få dem til å delta aktivt ved å gi dem valg og la dem være med å bestemme hva og hvordan de skal lære, bidrar man til økt motivasjon (Ames, 1992, s. 7). Det betyr ikke at elevene kan velge bort å lære om 2. verdenskrig, men hvordan dette skal læres. De kan være med å bestemme hvilken metode som skal brukes i opplæringen. Herunder ligger også et påskudd til å la elevene få vurdere seg selv. Ames påpeker at elevene burde få forsøke seg som ledere i en eller annen sammenheng og dermed ta ekstra ansvar for både seg selv og andre (Woolfolk, 2004, ss. 302, 303). Med økende alder, øker også behovet for selvbestemmelse og dette er noe mange lærere bør tilpasse seg til (Johansen & Olsen, 2023).

### 2.6.3. Recognition

Elevene trenger anerkjennelse for arbeidet de gjør. Ros gir elevene en følelse av verdi og at det de gjør blir anerkjent (Woolfolk, 2004, ss. 302, 303-304). Det er viktig at alle elevene føler at de har blitt anerkjent på en eller annen måte. Dette bør gjøres privat, slik at rosen og arbeidet elevene gjør ikke settes opp mot hverandre, men mot målene hvert enkeltindivid

har satt seg (Ames, 1992, s. 9). For eksempel bør ikke to elever konkurrere om å få høyest karakter i temaet 2. verdenskrig. Alle elever har ulik forutsetning for forskjellige oppgaver og temaer. Metoden som benyttes i et tema, treffer noen, men ikke alle. Elevene skal heller oppmuntres til å vise seg selv at de får det til.

#### 2.6.4. Grouping practicies

Det å kunne jobbe sammen med noen eller i gruppe gjør at elever ser at ikke alle meninger er like og at man må lære seg å tilpasse seg andres syn og meninger. Ved å gi elevene en følelse av tilhørighet i klasserommet bidrar man ikke bare til økt motivasjon, men også til trivsel (Ames, 1992, s. 11). Det er fordelaktig å variere gruppene og ikke la de bli for homogene. Variasjonen i grupper gjør at elevene må lære seg nye tilpasningsstrategier for å nå gruppens felles mål, som igjen bidrar til økte sosiale ferdigheter (Woolfolk, 2004, ss. 302, 305). Mortensen og Mortensen hevder også i sin oppgave at gruppetilhørighet spiller en stor rolle for innsatsen i skolearbeidet. Deres deltakere hadde blandete erfaringer fra hvordan grupper påvirket deres motivasjon og innsats i både positive og negative retninger (Mortensen & Mortensen, 2018, s. 44).

#### 2.6.5. Evaluation

Siden evaluering er et av de mest sentrale trekkene i skolen, kan motivasjonen til elevene undergraves på bakgrunn av hvordan evalueringen skjer. Elever trenger å føle at det er greit å gjøre feil, så lenge det kan tas lærdom av feilen og det ikke brukes som et mål på mislykkethet. Elevene trenger muligheter til å vise at de har lært av feilene de gjør, slik at motivasjonen kan gjenvinnes. Variasjon i metoden det evalueres bidrar til økt motivasjon (Ames, 1992, s. 13). I norsk skole brukes i hovedsak et karaktersystem fra 1-6, men det er andre muligheter å gi tilbakemelding på. Dersom fokuset flyttes vekk fra selve karakteren, men læreren vinkler tilbakemeldingen inn på hva eleven fikk til og hvorfor det var bra at de fikk det til, skapes mer nysgjerrighet og et videre ønske om å lære (Woolfolk, 2004, s. 305).

#### 2.6.6. Time schedule

Den siste bokstaven i TARGET handler om tid og timeplan. For mange elever (og lærere) strekker ikke tiden til. Det er mye som skal læres på kort tid. Ames skriver at lærere må tilpasse oppgaver og arbeidsmengde til elevene (Ames, 1992, s. 16). Men elever som kan og har ressurser nok kan klare å strukturere tiden sin godt nok. Det kan med fordel ikke være lurt å legge opp til et engasjerende opplegg som elevene gjerne vil bruke mye tid på, når det

ikke er satt av nok tid i timeplanen (Woolfolk, 2004, ss. 305-306). Det kan i disse tilfellene være lurt å planlegge slike opplegg som et større prosjekt enn timens varighet.

### 2.7. Grunnleggende betingelser for læringsmotivasjon

Det er ikke bare motivasjonsstrategier som trengs for å skaffe eller øke motivasjon. Det Woolfolk (2004, ss. 306-307) hevder at fire grunnleggende betingelser må være oppfylt for at motivasjon skal skje.

For det første må elevene ha god organisering. Det kan enten være at de klarer å organisere oppgaver og gjøremål på egenhånd eller at læreren organiserer det for dem. Elevene må kunne gjøre jobben uten for mange forstyrrelser eller avbrudd. De må få mulighet til å sette søkelys på oppgaven. For det andre trengs det at læreren er tålmodig. Læreren må også være tydelig på at det er lov å gjøre feil og at det ikke skal være flaut. Læreren må heller være støttende og oppmuntrende ovenfor elevene. For det tredje må arbeidet som gis elevene virke utfordrende. Oppgaver som er for vanskelige blir et hinder der elevene ikke opplever mestring og kan føle seg dumme. Hvis oppgaver blir for enkle blir de fort kjedelige og elevene opplever liten utvikling. Den fjerde og siste grunnleggende betingelsen er at oppgavene elevene får må være autentiske. Dersom oppgaver oppleves som noe de har gjort før, blir det kjedelig og kun en ren repetisjon. Oppgavene de blir gitt bør være av en sånn karakter at de ser på oppgaven som reell til hva de vil møte utenfor skolen (Woolfolk, 2004, ss. 306-307).

### 2.8. Overgang fra ungdomsskole til videregående skole

I en forskningsrapport, utført av Mjaavatn og Frostad (2018, s. 294), studerte forfatterne overgangen mellom ungdomsskolen og videregående og hvordan motivasjon og forventning endrer seg fra 10. trinn til VG1. I undersøkelsen spurte de de samme elevene på grunnskolen og så året etter på videregående skole. Svarene de fikk var at på 10. trinn hadde elevene store forventninger og var motiverte og forventningsfulle til å starte på videregående skole. Da elevene ble intervjuet mens de gikk på videregående, svarte de at forventningene deres ble ikke helt nådd. Skåren på motivasjon hadde gått noe ned. Spesielt hos elever på studiespesialisering. Dette strider imot tallene som Utdanningsdirektoratet beskriver i Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 13) der de konkluderte med at motivasjonen øker i VG1. Videre forteller Mjaavatn og Frostad (2018, s. 295) at elever på yrkesfag får en positiv opplevelse gjennom overgangen fra ungdomsskolen til videregående

og tror det kan ha noe med at mange av elevene som går på yrkesfag, har vært faglig svakere på ungdomsskolen og mangler tro på egne evner ( (Dæhlen, 2017, i Mjaavatn & Frostad, 2018, s. 295), De stiller spørsmål om den positive effekten kan ha med at lærerne på yrkesfag på VG1 legger mindre teoripress og at klassene er mindre.

Rapporten deres konkluderte med at elever som går studiespesialisering på VG1 opplever skolen som mindre støttende og mindre personlig enn ungdomsskolen da de opplever lærerne som mindre emosjonelle enn de hadde på grunnskolen (Mjaavatn & Frostad, 2018). Denne forskningen var det jeg fant mest aktuelt, da den handlet om ungdomsskole, overgang til videregående og motivasjon. I rapporten fant jeg en del som jeg fant meningsfullt.

## 2.9. Hermeneutikk

Kort fortalt er hermeneutikk læren om fortolkning og forståelse (Krogh, 2014, s. 136). Vi kan forstå hermeneutikken som en måte vi forstår verden på gjennom måten vi fortolker omgivelsene våre i bestemte situasjoner eller en metode som kan benyttes for å fortolke noe konkret. For eksempel en sosial sammenheng, et dikt eller en film (Ebdrup, 2012).

Filosofen og teologen Friedrich Schleiermacher, utviklet hermeneutikken fra å være bokstavelig til at man skulle kunne se at endringer kan ha skjedd i språket. Han mente at ord og tekster (gjerne Bibelen), kunne ha forandret betydning da de ble skrevet 1500 år tidligere. Dessuten mente han at forfattere av tekstene kunne ilegge sine personlige preferanser og egenskaper inn i teksten (Krogh, 2014, ss. 26-27; Thomassen, 2021, s. 158).

### 2.9.1. Gadamer's hermeneutikk

Filosofen Hans-Georg Gadamer mente at forståelse er grunntrekk hos mennesket. For å kunne forstå noe, må det ligge til grunn at vi forstår noe annet. Gadamer mente at hermeneutikken skiller seg fra metode ved at hermeneutikk er en generell filosofisk teori om hva forståelse er og hva som skjer når man forstår noe (Krogh, 2014, ss. 43-44). Forståelse er ikke en metode som vi anvender i forhold til egne erfaringer (Thomassen, 2021, s. 162).

Gadamer's hermeneutikk består av fordommer og førforståelse. Gadamer mener at forståelse av noe må ligge til grunn for å forstå noe annet. Skal et barn lære seg matematikk i skolen, er det en forutsetning at barnet vet om tall og verdien som tall har. Det er dette Gadamer mener når han bruker ordet fordom (Gursli-Berg, 2021).

### 2.9.2. Hermeneutisk sirkel

Den hermeneutiske sirkel betegner en forståelsesprosess om hvordan man forstår tekster vi leser. Når vi leser en tekst, er det viktig å vite hva slags tekst det er for å kunne få noe ut av det som står. Tekstens helhet bestemmer hva slags type tekst det er. Når man leser deler av teksten (fordommer), legger det premisser for å forstå helheten (forståelse). Dette gjør da at man forstår nye deler som igjen bygger opp helheten. Slik går det fram og tilbake (Thomassen, 2021, s. 91).

Det kan settes spørsmålstegn ved bruk av betegnelsen «sirkel», da man i en sirkel kommer tilbake til der man startet. Etter en fordom-forståelse-sekvens kommer man ikke tilbake til den fordømmen man i utgangspunktet hadde (Thomassen, 2021, s. 92), men fordømmene vi hadde blir endret på når vi forstår noe nytt. Dersom fordømmen vi allerede har stemmer, er det fremdeles noe nytt som kommer inn. Krogh (Krogh, 2014, s. 54) forklarte dette ved at dersom man leser det man trodde var en realistisk roman (fordom), viste seg å være en roman der hele handlingen var diktet opp (forståelse). Dette legger premisser for hvordan man skal forstå det man har lest og kommer til å lese. Med denne viten, legger man nye premisser for fortsettelsen (fordom). Man må utfordre fordømmene med forståelsen.

### 3. Metode

#### Innledning

I dette kapittelet skal jeg forklare mitt valg av metode. Jeg tar for meg forskjellige typer metoder som kunne vært aktuelt i min oppgave, før jeg presenterer hvilken metode jeg valgte å benytte. Jeg forklarer også hvordan jeg gjennomførte intervjuene og hva slags struktur jeg benyttet meg av. Videre skriver jeg noe om etikk og problemstillinger jeg kunne havne i.

#### 3.1. Forskningsmetode

Ottar Hellevik (2002) definerer metode som en framgangsmåte og et middel for å komme fram til ny kunnskap (Hellevik, 2002, s. 12). Alle de midlene som brukes til dette formålet hører med i arsenalet av metoder. Vi kan dele vitenskap inn i to forskjellige områder; naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Naturvitenskapen studerer det ikke-menneskelige. Det forholder seg til fenomener uten språk eller ikke-levende fenomener som ikke har mulighet til å forstå seg selv i lys av annet. Dette er for eksempel atomer, planter, gener eller dyr. (Johannessen et al., 2015, ss. 30-31; Sletnes, 2019).

I motsetning til naturvitenskapen, bruker samfunnsvitenskapen en annen metode for å komme fram til svarene sine. Samfunnsvitenskap skilles fra naturvitenskap i tilnærmingen for å belyse en problemstilling. Forskere innen samfunnsvitenskap studerer mennesker og menneskelige fenomen (Johannessen et al., 2015, s. 31). Samfunnsvitenskapets forskningsområde handler om menneskers sosiale bakgrunn, menneskers tilnærminger til hverandre og sosiale fenomen. Det handler også om samfunnets struktur og kjennetegn som samfunnet utgjør i sin helhet (Grønmo, 2016, s. 18). Vi skiller mellom forskningsmetodene i samfunnsvitenskapen i to kategorier; kvalitativ metode og kvantitativ metode. Disse metodene virker på hver sin måte og samler inn data på hver sin måte (Johannessen et al., 2015, ss. 31-32). Dette prosjektet vil benytte kvalitativ metode.

##### 3.1.1. Kvantitativ metode

Dersom en forsker skal studere et større felt der det er hensiktsmessig å ha et større omfang, er en kvantitativ metode det mest effektive. Her er det ikke fokus på hva hver enkelt deltaker tenker, men en helhet i hva som menes (Johannessen et al., 2015, s. 31).

I mitt tilfelle, for å finne ut om alle 10. klasseelever endrer rutiner og får mer motivasjon etter valg av linje på videregående skole, kan spørreskjemaer (nå gjerne via Internett) være et effektivt redskap for å innhente data. Det kan være et enkelt skjema der ulike former for svaralternativer kommer frem, slik at deltakerne selv kan krysse av for alternativet de mener passer dem best. Ved å legge inn flere spørsmål som kjønn, alder, politisk ståsted, kan forskeren skille på hvilke type elever som endrer rutiner og får mer motivasjon. Det vil med andre ord være mange muligheter til å kategorisere dataen som kommer inn. Forskeren kan ved hjelp av disse opplysningene presentere forskningen sin i form av tall og lage statistikk (Hellevik, 2002, s. 110).

For denne problemstillingen kunne en kvantitativ metode egnet seg dersom jeg skulle finne ut om elever motiverte seg mer etter de hadde søkt opptak til videregående skole. Da kunne et spørsmål vært «hvor mye mer tid brukte du på skolearbeidet ditt etter du søkte videregående skole?» med påfølgende svaralternativer. Den undersøkelsen kunne blitt sendt ut til alle ungdommer på Vg1 og håpet på at mange ønsket å svare. For å få luket ut ikke-aktuelle kandidater som har sin etniske opprinnelse i Norge, kunne jeg spurt om hvor de har sitt etniske opphav fra og gitt svaralternativer for de forskjellige verdensdelene.

### 3.1.2. Kvalitativ metode

I en kvalitativ undersøkelse vil datamatriksen ha færre deltakere (Hellevik, 2002, s. 110). Dataen som samles inn vil ikke ha tallkoder og kan settes direkte opp mot hverandre, men kommer som tale eller tekst, avhengig av hvordan forskeren samler inn dataen på (Hellevik, 2002, ss. 110-111). Man bruker kvalitative metoder for å få en dybdekunnskap og en fullstendig forståelse av spesifikke kontekster (Grønmo, 2023). Når man benytter seg av kvalitative metoder, får forskeren et større innblikk i livet og tilværelsen til deltakerne enn det hen får ved å foreta en større undersøkelse som kvantitative metoder gir. Det gis også en større mulighet til å se hvordan deltakerne ser på verden og hvilke relasjoner som har av betydning (Hoffmann, 2023). Når forskeren skal samle inn dataen som trengs kan hen velge mellom en utspørring eller å observere. Ofte benyttes en kombinasjon av dette. Utspørring kan ofte skje som intervjuer eller enquêtes, som er spørreundersøkelser der deltakerne svarer på spørsmål på et ark (Hellevik, 2002, s. 104).



### 3.2. Intervju

På bakgrunn av fremsatt teori, kom jeg frem til at ved å bruke intervju som forskningsmetode ville jeg i dette prosjektet kunne gå mye dypere i materien hos de jeg intervjuer. Dette gjør jeg ved å be deltakerne utdype det de sier. Det lar seg i mye mindre grad gjøre gjennom et spørreskjema. I tillegg vil jeg være til stede når intervjuet foregår og styrer samtalen.

Ved å bruke intervju som metode kan deltakerne utrykke seg med sine egne ord i langt større grad enn med andre metoder. Deltakeren kan også på enklere vis be om å få stilt spørsmålet på en annen måte dersom det var noe uklart (Johannessen et al., 2015, ss. 136-137). I elevundersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet, blir det spurt om blant annet hvor godt de liker skolearbeidet. Svaralternativene der er ulike grader av godt (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Ved bruk av kvalitative metoder kan elevene utdype hva de liker eller misliker. Akkurat i denne undersøkelsen er ikke det heller poenget, men det vil ikke gi et godt svar på min problemstilling. Jeg stilte deltakerne mine spørsmål om hvilket fag de likte best og verst. Da måtte de i tillegg forklare hvorfor de mente det var sånn.

#### 3.2.1. Strukturert intervju

Ved en strukturert intervjuform lager forskeren ferdiglagde spørsmål og svaralternativer der hen stiller deltakeren spørsmål og krysser av i bokser. Men disse svaralternativene får ikke deltakeren nødvendigvis vite hva er, de er ment som en rettesnor for intervjueren, men forskeren lytter til det deltakeren svarer og krysser av på det svaralternativet som passer (Johannessen et al., 2015, s. 137). Dette kunne på mange måter ha liknet på et spørreskjema i en kvantitativ undersøkelse, men forskeren får enda mer utfyllende svar fra deltakeren.

Fordeler med denne type intervjuform er at flere enn en enkelt forsker kan foreta intervjuene. Spørsmålene er ikke laget slik at det er samme person som må stille dem. De er standardisert og svarene blir konkrete, slik at disse intervjuene vil i stor grad ta kortere tid enn de andre intervjuformene. I tillegg blir analysearbeidet enklere, da svarene er lettere å tyde og det er enklere å se hva deltakerne har svart på samme spørsmål. Den store ulempen med strukturerte intervjuer er at det gis lite rom for å gå i dybden dersom deltakeren poengterer eller sier noe som avviker fra spørsmålet som blir stilt (Johannessen et al., 2015, s. 138).

### 3.2.2. Ustrukturert intervju

I et ustrukturert intervju har forskeren åpne spørsmål der et forhåndsgitt tema snakkes om. Det er ikke planlagt spørsmål på forhånd, men spørsmålene tilpasses hver enkelt deltaker. Intervjuene gjennomføres og oppleves på en uformell måte, noe som gjør at deltakeren i større grad åpner seg opp og det blir lettere å snakke om temaet. Dette er viktig når vi er ute etter deltakerens personlige egenskaper og opplevelser.

Det kan være en vanskeligere og mer tidkrevende jobb å analysere slike intervjuer i etterkant i og med at spørsmålene ikke er standardiserte og det er liten struktur. Derfor er gode analyseverktøy viktige (dette kommer det mer om senere i oppgaven). For at forskeren eller intervjueren skal få med seg alt som blir sagt, kan en båndopptaker være nyttig for å huske hva som blir spurt og snakket om. Intervjueren kan i slike intervjuformer gå i den fellen at de kan virke ledende i måten de stiller spørsmål (Johannessen et al., 2015, ss. 138-139).

### 3.2.3. Semistrukturerte intervjuer

Vi kan se på ustrukturerte- og strukturerte intervjuer som to ytterpunkter når det kommer til intervjuformer. Mellom disse ligger semistrukturerte intervjuer. Dette er intervjuer basert på en intervjuguide. Dette er en guide der forskeren på forhånd har notert ned temaer og spørsmål som baserer seg på problemstillingen og som brukes i alle intervjuene (Johannessen et al., 2015, s. 139).

Intervjuguiden trenger ikke å følges strukturert, men den kan deles opp og omorganiseres underveis i intervjuet. Dersom deltakeren svarer noe på et spørsmål som kan relateres mot et spørsmål som ligger lenger ned i guiden, er det naturlig å prate videre om dette og vente med neste spørsmål til etterpå. Strukturerte intervjuer gir ofte en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering (Johannessen et al., 2015, s. 139). Det er denne intervjumetoden jeg benyttet meg av da jeg gjennomførte intervjuene mine.

Min problemstilling er en typisk fortolkende problemstilling (Johannessen et al., 2015, s. 136) der deltakerne selv må tolke og vurdere deres egen innsats, ambisjoner og motivasjon og ved å bruke en semistrukturert intervjuform står jeg som intervjuer friere til å styre spørsmålene slik jeg vil enn at deltakerne skal prate i vei på egenhånd.

#### 3.2.4. Hvorfor kvalitative intervju som metode?

Tove Thagaard (2009) sier i sin bok Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode:

Kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det derfor stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet. Intervju og observasjon gir grunnlag for å oppnå innsikt i sosiale fenomener på bakgrunn av kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon. Intervjuundersøkelser egner seg når man ønsker å få informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2009, s. 12).

Jeg har funnet lite forskning på det jeg ønsket å undersøke, så dette er i tråd med mitt metodevalg.

For å kunne falsifisere mine forskningsspørsmål, anså jeg det som viktig å få tilgang til elevenes erfaringer og deres egne fortolkninger. Jeg hadde behov for å se på en metode som kunne nærme meg intervjupersoner på en slik måte at jeg kunne forstå hva deres tanker og beslutninger baserte seg på. Her fant jeg også støtte i metodeboken til Anne Ryen hvor det refereres til Denzin og Lincoln (Ryen, 2012, s. 18), som sier at: «Forskere som nytter kvalitativ metode, studerer ting i deres naturlige setting, der de prøver å forstå eller tolke fenomener ut fra den mening folk gir den».

På bakgrunn av disse argumentene mener jeg at en kvalitativ tilnærming kan ha en utfyllende funksjon for mitt forskningsarbeid. Med et kvalitativt intervju kan jeg komme nær innpå mennesker, og prøve å forstå de meninger som kommer frem gjennom fortolkning. Videre tror jeg på at vi gjennom et intervju ansikt-til-ansikt lettere vil kunne skape fortrolighet, og dermed få mer utfyllende informasjon om temaet enn om vi sendte informanten et spørreskjema.

En kvalitativ tilnærming vil slik vi ser det sette responsene inn i en større sammenheng, og potensielt kunne bidra til ny kunnskap innenfor ungdomsskoleelevers motivasjon til å komme inn på skolevalg spesielt.

En innvending mot kvalitativ forskningsintervjuer kan være at tilgangen til informanter er snever, og at informantens versjon kan være påvirket av deres hukommelse, subjektive forståelse og ønske om å fremstå på en positiv måte (Ryen, 2012). Ryen påpeker at svarene ikke er den fulle og hele sannhet. Dette har jeg vært bevisst.

### 3.3. Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på nøytrale steder som deltakerne fikk velge selv og at de følte seg trygge. Det kunne vært på en café, hurtigmat-restaurant eller lignende. Dersom intervjuene hadde blitt gjort hjemme hos vedkomne, på arbeidsstedet mitt eller på skolen de går på, er det mange andre forstyrrelser som kan komme og påvirke responsen, og vi ville bruke unødvendig tid på å komme tilbake til temaet. Johannessen (et al., 2015, s. 143) skriver at selv antrekk hos intervjueren kan spille inn på hvordan deltakeren oppfatter situasjonen og intervjueren. Ettersom min rolle på jobben ikke krever en formell bekledning, hadde jeg på meg mitt «vanlige» arbeidsantrekk som ikke skiller seg i stor grad fra det som deltakerne selv går i.

### 3.4. Intervjuguide

Jeg skrev i forkant av alle intervjuene i en intervjuguide for å hjelpe meg i å ha oversikt på samtalen med deltakerne. Men denne guiden fulgte jeg ikke etter punkt og prikke. Under noen av spørsmålene ble det naturlig å spørre videre om hva de mente med svaret eller om de kunne utdype et ja- eller nei-svar (Grønmo, 2016, s. 171). Jeg kunne blant annet spørre om hvilken linje storesøsken gikk på og om det også kunne ha en påvirkning for deres valg. For å kunne gjennomføre intervjuene på en måte jeg selv ønsket, måtte jeg gå for en semistrukturert intervjuform. Det gir meg friheten til å avvike fra intervjuguiden der jeg trengte behov for det, uten at jeg trengte å finne opp alle spørsmålene på forhånd. Dessuten skulle alle deltakerne mine få stilt de samme spørsmålene (Johannessen et al., 2015, s. 139). Før selve intervjuet startet og jeg kunne ta i bruk intervjuguiden brukte vi fem minutter på å bli litt kjent med hverandre for å skape det vi kunne av tillitt til hverandre. Dette gjorde vi

ved at vi fortalte litt uhøytidelig om oss selv og så startet vi intervjuet. Det var naturlig at vi pratet litt om den personen vi hadde til felles (Johannessen et al., 2015, s. 141).

Den fysiske intervjuguiden holdt jeg relativt enkel. Dette var en bevisst handling da jeg ikke ønsket at jeg skulle henge meg for mye opp i strukturen og få følelsen av å måtte følge den for aktivt. Situasjonen var ny både for meg og for deltakeren, så det at spørsmålene kunne bli en naturlig del av samtalen var viktig. Ved å velge metoden semistrukturert intervju kunne jeg komme nær innpå elevene, og prøve å forstå de meninger som fremkom gjennom fortolkning (hermeneutikk). Videre tror jeg at jeg gjennom et intervju ansikt-til-ansikt lettere vil kunne skape fortrolighet, og få ærlige svar.

### 3.5. Innsamling av data

For å samle inn data til denne undersøkelsen brukte jeg kontakter jeg har gjennom jobben min i skolen for å finne deltakere jeg kunne spørre. Ved enkelte tilfeller, tok denne kontakten første kontakt med deltakerne. I andre tilfeller tok jeg selv første kontakt. I en tekstmelding presenterte jeg meg og forklarte hvorfor jeg tok kontakt. En typisk melding kunne være «... jeg skriver en masteroppgave der jeg forsker på multikulturelle ungdommers motivasjon og innsats ved valg av linje til VGS. Derfor lurte jeg på om du kunne tenke deg å stille til et intervju der jeg spør om mentale prosesser før, under og etter valget av linje».

Deretter ble vi enige om et møtested og møtetidspunkt. Før vi begynte intervjuet måtte deltakerne signere et samtykkeskjema, der de bekreftet at de var med på dette av fri vilje og der sto det også litt om mulighetene for å trekke seg og hvordan jeg skulle oppbevare lydopptaket på en forsvarlig måte. Til dette brukte jeg en mal fra Sikt.no (Norsk senter for forskningsdata, u.d.) der jeg fylte inn med aktuell informasjon. Til disse lydopptakene brukte jeg min private iPhone og utstyr som jeg forklarer under. Telefonen la jeg like foran deltakeren på bordet mellom oss slik at lydkvaliteten skulle bli bra nok.

### 3.6. Bearbeiding av data

For at jeg skulle kunne behandle svarene deltakerne mine kom med, tok jeg opp samtalen og intervjuet på bånd. Til dette brukte jeg Nettskjema til Universitetet i Oslo og båndopptaksapplikasjonen de har utviklet til dette formålet. Dette gjorde jeg for at jeg lettere skulle kunne transkribere intervjuet for å kunne kode svarene i etterkant.

Nettskjema er en selvbetjent sikker løsning for datainnsamling som lagrer opptakene mine sikkert på internett. Jeg lastet ned applikasjonen til min smarttelefon og logget på via FEIDE. På nettsiden til Nettskjema lagde jeg en innleveringsmappe der alle opptakene og som jeg enkelt fikk tilgang til (Universitetet i Oslo, u.d.).

Til kodingen av informasjonen lagde jeg enkelt og greit et skjema som inneholdt flere rader og kolonner i et Word-dokument. På denne måten kunne jeg kategorisere svarene som deltakerne kom med ut ifra transkriberingen. På denne måten kan svaret deltakerne gir svar på et spørsmål, knyttes opp mot flere andre elementer. Et eksempel er kategorien «Beskrivelse av egen innsats». Den kategorien kan besvares både som hvordan de jobbet med de fagene de likte best, men også når de svarer på hvordan de jobbet etter valget av linje. For kategoriseringen og hjelp til å kode brukte jeg Grønmo (2016, ss. 179-181).

### 3.7. Ethiske vurderinger

Det dukker opp flere etiske utfordringer når man skal gjennomføre et kvalitativt intervju til bruk i forskning. Kvale og Brinkmann (2017) tar opp flere etiske spørsmål man bør kunne ha et svar på før en forskningsprosess starter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 103). Noen av temaene de tar opp er ikke like aktuelle for min forskning, men de spør blant annet om hvordan studien kan bidra med å bedre deltakerens situasjon. Min studie kan ikke bedre mine deltakeres situasjon, da jeg forsker på hva som har hendt. Den kan likevel hjelpe ungdommene til å tenke over dette når de om et par år skal ta de neste valgene som videre studier på høyskoler eller universitet, om de skal gå i lære eller andre «karriereavgjørende» valg de tar. Det en slik studie (i et større formant) kan bidra med er hvordan skolen og rådgivertjenesten kan hjelpe elever med å motivere seg til å jobbe med skolearbeidet. Ungdommene som deltok i min studie, kan også få selvinnsikt til videre valg og motivasjon. De er på langt nær ferdige med å ta videre karrierevalg.

#### 3.7.1. Anonymitet og samtykke

Deltakernes anonymitet er ikke nødvendigvis av avgjørende betydning i min studie, da det er ikke informasjon som andre er tjent med å bruke mot dem. Det er likevel viktig for meg at de vet at ingen skal få vite at det var akkurat dem som deltok. De kommer ikke med noen sensitive opplysninger annet enn at de svarer på spørsmål om hva foresatte jobber som og hvilken utdanning de har. Stemmen deres blir tatt opp på bånd, noe som utløser en annen faktor med tanke på lagring og opptaksutstyr. Diktafon-applikasjonen og Nettskjema er

godkjent for opptak og lagring av sensitiv data, slik at jeg følte meg trygg på å bruke denne (Universitetet i Oslo, u.d.). Disse opptakene lyttet jeg til via nettsiden deres da jeg transkriberte intervjuene.

For at jeg skal kunne bruke informasjonen deltakerne mine sier, kreves det et samtykke fra de det gjelder. Dette løste jeg ved å bruke et standard informasjonsskjema fra NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.d.), nå Sikt, som jeg fylte inn med nødvendig og riktig informasjon og deretter ba deltakerne signere før vi startet intervjuet. I dette skrevet skrev jeg om hva jeg skulle forske på og informerte om retten til å trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). På opptaket blir deltakeren i tillegg spurt om de har gjort seg kjent med innholdet i informasjonsskrivet.

### 3.7.2. Lovverk

Siden lovverket sier at «ungdommer kan som hovedregel selv samtykke til deltakelse i forskning når de er fylt 15 år. Hvis det skal samles inn særlige kategorier av personopplysninger må ungdommen være fylt 16 år for å samtykke» (Sikt, u.d.), trengte jeg ikke foresattes samtykke til denne forskningen. Elever som går første året på videregående skole fyller som regel (selv om unntak finnes) 16 år i løpet av året og tilfældighetene hadde det slik at alle mine deltakere hadde fylt 16 år, kunne de samtykke på egenhånd.

### 3.8. Generalisering

For å kunne svare på problemstillingen min har jeg i tillegg til litteratur valgt å intervju fire elever i førsteklasse på videregående skole. Jeg har valgt ut denne aldersgruppen da de er ferdige med grunnskolen og er de antatt beste til å huske hvordan de jobbet og motiverte seg for bare et halvår siden. Hadde jeg valgt eldre elever ville de nok ikke huske like godt tilbake til dette. De som når går siste året på grunnskolen, har ikke fått tilstrekkelig nok informasjon om videregående skole og de valgene de skal ta i den forbindelse til at de egner seg som kandidater til en slik problemstilling.

### 3.9. Utfordringer

For å skaffe deltakere til studien, kontaktet jeg en tidligere kollega for hjelp til å rekruttere. Og siden jeg ikke ønsket å legge for mange føringer på hvem og hvilke typer deltakere som skulle delta, kan det hende at denne kollegaen satte meg i kontakt med noen «flinkiser» som hen visste sannsynligvis kom til å si ja til dette. Og dette føler jeg til en viss grad også en sant,

basert på hvordan jeg opplevde deltakerne kontra hvordan jeg ser helheten i en skole faktisk er.

Gjennom prosessen møtte jeg på noen utfordringer underveis. Det ene var å skaffe nok deltakere til studien. En annen var å finne teori om motivasjon og spesielt teorier om motivasjon hos skoleelever. Men det som viste seg å være det mest utfordrende i det hele var at en av de fire deltakerne mine valgte å trekke seg fra studien bare to måneder før oppgaven skulle leveres. Jeg hadde i skrivet som deltakerne signerte på skrevet at de kunne trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Det gjorde ikke denne deltakeren, så jeg spurte heller ikke.

Dette satte meg i et dilemma: Skulle jeg gå for de tre jeg hadde igjen og la det være med litt mindre data eller skulle jeg forsøke å få tak i en deltaker til og så gjøre alt på nytt? Jeg visste at ved å finne en ny deltaker, ville satt meg tilbake såpass mye i tid at jeg var usikker på om jeg hadde rukket tidsfristen for innlevering av oppgaven. Derfor rådførte jeg meg med veileder og bestemte meg for å gå for de tre jeg hadde igjen. Jeg mener at de ga meg nok informasjon til å fortsette studien min.

I forskningsarbeidet ønsket jeg å se hvordan linjevalg på videregående skole ville påvirke innsatsen til minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Dette baserer seg på hukommelsen deres. Intervjuene ble gjennomført den høsten de hadde begynt på videregående skole, men hukommelsen kan likevel settes på prøve. Jeg antok at de husker om hvordan de tenkte om skolen og fremdeles husker hvorfor de valgte studiespesialisering og ikke noe annet.

Intervjuene ble i hovedsak holdt i nærområdet til der deltakerne bodde, og deltakerne fikk velge stedet der intervjuet skulle foregå. Dette kan være en utfordring, siden det da er en større sannsynlighet at noen de kjenner dukker opp, eller lytter til samtalen. Det kunne også gjort at de måtte svare for seg om de ble spurt om hvorfor de satt på en café eller liknende med en voksen ukjent mann.



## 4. Analyse av funnene

Tidlig i intervjuet ba jeg deltakerne om å fortelle om opphavet sitt og hvilken bakgrunn de eller foreldrene deres hadde som gjør dem aktuelle for å stille i denne studien. Like før eller like etter dette, spurte jeg alle deltakerne om hvordan de ville definere motivasjon, før jeg stilte spørsmålene jeg hadde. Da ble deltakerne spurt om blant annet hvilke fag de likte best og verst, hvordan de jobbet med de ulike fagene og hva de brukte som motivasjon for å oppnå egne ønsker i 10. klasse og spesielt den siste halvdel der.

### 4.1. Felles for alle deltakerne

Hva var det deltakerne mine hadde til felles, som kan legges til grunn for forskjellige svar senere? Alle deltakerne bodde i samme kommune og «kjempet» om de samme studieplassene på videregående skole. Alle gikk dessuten også på studiespesialiserende studieretning. For forskningen min var det ikke relevant å undersøke hvilken skole deltakerne gikk på eller hadde søkt seg til. Dette er fordi jeg spør om deltakerne søkte seg inn på en skole de visste det var vanskeligere å komme inn på enn en annen.

Hva som defineres som vanskelig er ikke nødvendigvis objektivt, siden en elev kan prestere så godt hen kan og klare å få et karaktergjennomsnitt på fire og da komme inn på en skole, mens for en annen er det et for «dårlig» gjennomsnitt, da de har andre ambisjoner og heller sikter seg inn på en skole som er kjent som vanskeligere å komme inn på.

Den ene deltakeren hadde såpass høyt karaktergjennomsnitt at hen hadde kommet inn på den videregående skolen hen ville uansett. Den andre visste at den skolen hen ville inn på ikke hadde så høyt gjennomsnitt at hen også ville komme inn der uansett. Den tredje mente at skolen hen hadde søkt seg til, krevde at gjennomsnittet var høyere enn hen hadde før jul og dermed måtte skjerpe seg litt ekstra.

Ja, jeg søkte meg inn på en skole det var vanskeligere å komme inn på. Jeg vet at studie [studiespesialiserende red. adm.] er en litt krevende linje. [...] Men jeg jobbet for å få et så høyt snitt som mulig. (Deltaker 3).

### 4.2. Definisjon på motivasjon

Innledningsvis i intervjuene ble deltakerne spurt om de kunne definere begrepet motivasjon og hva det er. Der hadde de litt forskjellige definisjoner. Deltaker 1 definerte motivasjon som

«noe du gleder deg til å gjøre på en måte. At du liksom ser frem til å gjøre det». Deltaker 3 definerte motivasjon som at man

skal jo på en måte legge innsats i ting. Og det er jo det at man har lyst til å gjøre no da. Og at man ikke skal gi seg på det. At man blir på en måte, blir motivert da. Til å gjøre noe. (Deltaker 3)

Disse to definisjonene er inne på noe og de viser at de skjønner hva ordet betyr, men ikke helt nøyaktig klarer å sette ord på det.

Deltaker 2 var noe mer nølende og ble tatt litt på senga. Hen sa, lattermildt, at hen burde ha forberedt seg som til en prøve og mente at motivasjon kanskje er subjektivt og opp til hver enkelt. Og det har hen et poeng i. Hva som er motivasjonen til folk er subjektivt, og definisjoner varierer fra hvem man spør, men deltakeren klarte ikke definere hva hen mente at ordet betyr. Derfor hjalp jeg hen med å definere det slik som for de to andre deltakerne.

Jeg ga deltakerne den definisjonen jeg selv bruker når jeg jobber i denne oppgaven om at motivasjon *er en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder det som driver oss til å gjøre noe* og vi ble enige om at vi bruker denne som utgangspunkt videre i samtalen.

#### 4.3. Påvirkning

Det er vanskelig å ta store valg uten at man forhører seg meg noen andre. Kanskje spesielt når man som 15-åring skal ta et såpass stort valg for videregående. Familie, venner, lærere og rådgivere i skolen er alle med på å påvirke ungdommene på en eller annen måte.

Deltakerne mine ble spurt om hva som var med på å påvirke deres valg.

Alle tre forteller at de ble til en viss grad påvirket av familie når de skulle velge linje.

Foreldrene har gått akademisk retning selv. De er ingeniører, sykepleiere og økonomer. Kun én av de foresatte var utdannet håndverker fra opphavslandet. De forteller også at de føler de ville fått full støtte uavhengig av hva de valgte. For to av dem var studiespesialisering egentlig det eneste reelle alternativet. De forteller at venner hadde stor påvirkningskraft ikke bare til valg av linje, men også skole.

Jeg tenkte det [å søke seg inn på en skole det var ekstra krevende å komme inn på].

Det er en bra skole med høyt snitt, og jeg vurderte også en annen skole som hadde

enda høyere snitt. Men det var til slutt venner som fikk meg til å søke der. (Deltaker 1)

Venner påvirker jo veldig mye da. De fleste vennene jeg har nå går jo også studiespesialiserende. Og grunnen til det er jo at, eller jeg føler jo på en måte at man påvirker hverandre veldig mye. Jeg vet at mange tar studie hvis de fortsatt er usikre på hva de skal gjøre videre. Men jeg tenker det er mer skolevalg som de da påvirker. Det er der venner påvirker deg mest. (Deltaker 3)

Deltaker 2 hadde imidlertid et litt større press fra familien i opprinnelseslandet. Der var de fleste utdannet innen helse og de mente at hen burde gå en slik retning på videregående. Og det var ikke helt uaktuelt for i arbeidsuken i 9. trinn hadde hen jobbet med barn i første klasse på en barneskole og likte det veldig godt. Men etter mange runder hos rådgivertjenesten, bestemte hen seg for også å søke studiespesialisering. Deltakeren var usikker på hva hen ønsket å bli og ble fortalt at man kan etter studiespesialisering veldig enkelt kan utdanne seg innen mange helserelevante utdanninger i tillegg få den faglige kompetansen til å gå helt andre veier.

Alle tre har ambisjoner om å studere videre, men de vet ikke nødvendigvis hva. Bortsett fra den ene deltakeren som ville videre på geoteknikk-studier.

4.4. Forskjell i arbeidsmetode med det beste kontra det verste faget  
Jeg ba alle deltakerne fortelle litt om de fagene de likte best og hvilke de likte minst og fortelle litt om årsaker til det. Videre ba jeg deltakerne selv vurdere hvordan de hadde jobbet med de forskjellige fagene etter at de hadde bestemt seg for hvilken studieretning de ville søke på. Nedenfor presenteres svarene jeg fikk løpende.

#### 4.4.1. Deltaker 1

Deltaker 1 liker realfag og ønsker videre studier. For hen var matematikk favorittfaget og spesielt algebra. Hen likte å jobbe med oppgaver og planlegger å ta realfaglig matematikk i andre klasse. Hos denne deltakeren var samfunnsfag det verste faget. Hen fant det ikke interessant.

Deltakeren forteller at det var tilfredsstillende å jobbe med matematikkoppgavene og følte mestring når hen fikk det til. Hen gledet seg til å jobbe med matematikken og gjorde alltid

disse leksene først. Men det var også krevende, men på en god måte. Deltakeren forteller at læreren i faget hjalp hen med å få glede for faget. Fra starten i åttende klasse gikk hen fra karakteren tre til seks ved utgangen av tiende trinn.

På samfunnsfagsarbeid brukte hen så liten tid som mulig. «Jeg tenker ikke at samfunnsfag er sykt bra, eller spennende på en måte. Det var ikke like tilfredsstillende å klare en oppgave enn i matte. Så jeg vet ikke, jeg var mer gira på å gjøre matte enn samfunnsfag» (Deltaker 1). Der hen brukte tid på ekstraoppgaver i matematikken, gjorde hen kun det som læreren forventet at skulle gjøres. Deltakeren følte ikke at noen av temaene som de jobbet med i faget var noe spesielt interessant og selv om hen følte at læreren var flink og kunne faget sitt, klarte læreren ikke motivere hen nok til å like faget og legge inn den samme innsatsen som i matematikken.

Deltakeren påpekte dog at hen fikk samme karakter i begge fagene.

#### 4.4.2. Deltaker 2

Deltaker 2 elsket kroppsøving og bruke kroppen.

Jeg føler jeg har så mye energi jeg må slippe ut. Og det får jeg ikke gjort i mattetimer eller naturfagstimer. For da er det så stille og du beveger deg ikke så mye. Du sitter og noterer og skriver og gjør oppgaver. Mens i gym du får beveget deg, du får gå ut i naturen, du får løpt, du får den friske luften inn. Du får brukt opp energien din. Jeg bare elsker å bare gå ut i verden, få inn luft, slappe av og nyte, gå turer og alt det der. (Deltaker 2)

Og som hen sier i sitatet var da matematikk det hen likte minst (sammen med spansk). Hen gjør det dog bedre i matematikk på videregående skole enn på ungdomsskolen.

Motivasjonen til deltakeren i dette faget var å slå vennen/venninnen sin i faget.

I matematikken hadde deltakeren vansker for å konsentrere seg. Dette gjaldt spesielt de dagene der hen ikke hadde noe fysisk aktivitet på timeplanen. Hen likte ikke sitte stille og jobbe med oppgaver og ville heller ut å løpe. Hen innrømmer nå at hen jobbet mindre med matematikken enn hen kanskje burde. Hen innser nå at det lå mer i hen enn det hen tenkte på det stadiet. Det begrunner hen med at det går mye bedre i matematikk på videregående skole enn på ungdomsskolen.

#### 4.4.3. Deltaker 3

Deltaker 3 likte norsk og naturfag veldig godt. Hen begrunner norsken med at læreren var dyktig. Læreren gjorde faget morsomt og spennende med varierte timer og måten som læreren underviste på appellerte veldig til deltakeren. Deltakeren likte naturfag på grunn av alle temaene som var i faget. Det virket på deltakeren at hen syntes naturfag var interessant. Dager der det var både norsk og naturfag var dager hen gledet seg til å ha.

På en litt ironisk måte, så var engelsk og matematikk de fagene deltakeren likte minst. Ironisk fordi et av favorittfagene var et realfag og et annet realfag var det deltakeren likte minst. I tillegg var et språkfag var et annet favorittfag, mens et annet språkfag var et fag hen likte dårlig. Hen forklarer at hen ikke likte engelsk mye på grunn av læreren. Læreren var streng og hadde litt for strenge rammer ifølge deltakeren. Hen syntes heller ikke faget i seg selv ikke var så spennende.

#### 4.5. Ambisjoner for valg

Deltakerne hadde delvis samme grunn og årsak for at de valgte studiespesialiserende, men skilte seg på enkelte områder. Alle var fornøyde med det de kalte for «vanlig» skole, altså der man følger en normal skolegang som likner mye på hvordan grunnskolen er bygd opp på. Av erfaring vet jeg at skolens A4-modell ikke passer alle, men det virket på disse deltakerne at det passet bra. To av deltakerne var påvirket og ønsket til en viss grad å følge familien eller storfamilien. Den tredje var helt blank på videre utdanning.

Den ene deltakeren (deltaker 1) ønsket å følge familiens ingeniør-retninger. Hen hadde planen delvis klar og ønsket å bli geo-ingeniør og visste hva som kreves både at innsats og fagkrav til det. Deltaker nummer 2 var også innom tanken om å gjøre som familien. Der jobber mange i helsevesenet. Enten som leger eller spesielt sykepleiere. Hen har vært innom tanken på dette, men opplever at hen har full støtte hjemmefra til å velge den hen selv vil. Denne deltakeren brukte rådgivertjenesten på ungdomsskolen aktivt og ble fortalt at i Norge er det store muligheter for å kunne bli yrker som sykepleier også ved å gå studiespesialisering.

Den siste deltakeren var veldig usikker på hva hen tenkte videre etter videregående skole. Hen visste at hen var interessert i å studere et eller annet på universitet eller høyskole. Bare ikke hva. Hen kommer fra et hjem der foreldrene hadde to ganske forskjellige utdanninger

og ingen av dem fristet veldig. Hen sa at til neste år (VG2) skulle velge litt forskjellige fag. Hen skulle ta psykologi, rettslære og markedsføring. Dette var for å teste ut og se om hen likte disse fagene og om det kunne vært et videre satsningsområdet.

En av grunnene til at jeg også tok studiespes. Jeg er fortsatt veldig usikker på hva jeg skal ta. Men det fine med studie er at når du går i andre klasse, så velger du noen fag da. Som du skal utdype deg i. Og det er veldig spennende. Jeg skal ta psykologi, rettslære og markedsføring og det er på en måte tre forskjellige retninger. [...] Så du får på en måte da et innblikk da i forskjellige ting og hvordan det funker. (Deltaker 3)

Deltakeren ønsker her å prøve og feile. Og dette er en stor fordel når det kommer til studiespesialiserende linje. Man kan teste ut forskjellige fag. Går en for eksempel byggfag, har en ikke de samme mulighetene for å velge disse fagene, men man velger heller en retning som gjør at man blir tømrer, asfaltør eller liknende.

#### 4.6. Forskjell i arbeidsmetode før og etter valg

Deltakerne ble spurt hvordan de endret arbeidsmetode etter de hadde tatt et valg av linje og søkt på videregående skole. Dette er et viktig spørsmål for å kunne teste ut min problemstilling om hva motivasjon har å si for å søke den linjen de søker. De fortalte alle sammen at de tilsynelatende jobbet mer med skolearbeid etter de hadde søkt. Dette var fordi alle hadde søkt seg inn på offentlige skoler og dermed søker seg inn på standpunktkarakterene de får til sommeren. Av den grunn, visste de ikke hvilket karaktersnitt de ville få da de søkte linje og skole.

Deltaker 1 hopper litt fram og tilbake på dette området, da hen mente at hen ikke egentlig antok at hen kom inn på den skolen hen ville uansett om hen jobbet like mye som før eller om hen la inn en ekstra arbeidsinnsats. Men deltakeren sier at hen så mindre til venner og måtte slutte på dans da dette kolliderte med skolearbeidet siden dansen hadde faster timer i uken. Dette påpekes også av Ingvaldsen og Stankovic (2017, s. 10) som sier at økte forventninger til seg selv kan ha en negativ effekt på skoleelevers psykiske helse. Deltakeren meldte seg istedenfor inn på SATS der hen kunne styre treningen og treningstidene selv. Jeg fikk inntrykk av at denne deltakeren var en svært smart person og tok til seg lærdom lettere enn mange andre. Dette kom fram ved at hen uten å jobbe noe ekstra gjorde det like bra i

samfunnsfag (som hen ikke likte å jobbe med) som matematikk (som hen gledet seg til og jobbet mye med).

På grunn av koronapandemien og nærskoleprinsippet var deltaker 2 usikker på hva som krevdes av karakterer for å komme inn på sitt førstevalg, så hen bestemte seg for å jobbe hardt i andre semester. Hen innrømmer at hen hadde et litt avslappet forhold til skolen første semester i 10. trinn, men ved andre semester skjerpet hen seg veldig. I hvert fall i de fagene hen likte best.

Jeg brukte mesteparten ekstra eller 110% mer på gym, eller kroppsøving da, istedenfor matematikk. For jeg liker ikke matematikk og jeg syntes det er kjedelig og alt det der. Så jeg brukte ikke så mye energi og krefter på alt det der. (Deltaker 2)

Selv om deltakeren ikke jobbet like hardt i matematikk, fikk hen en karakter som hen var fornøyd med.

Etter at deltaker nummer tre hadde valgt linje-retning og skole på videregående skole, hadde hen mye mer fokus på skolearbeid. Ikke bare når hen fysisk var på skolen og i timene, men også på lekser hjemme. Hen søkte en skole som hen trodde hadde høyrere karakterkrav enn det hen hadde. Hen gjorde mye mer lekser og brukte mer tid på disse. Dette gikk også for hen på bekostning av fritid med venner. Hen begynte også å arbeide mye tidligere med å lese til prøver. Fra å lese dagen før, begynte hen med å øve og lese flere dager i forkant. Hen sa til seg selv at «det er nå det gjelder og nå må jeg gjøre det bra». Hen gjorde også de leksene som var frivillige å gjøre. Vitende om at dette kom til å få hen bedre rustet til prøver og at øvingen til prøvene ble enklere.

#### 4.7. Vurdering av egen innsats i skolearbeidet

Deltakerne ble spurt om de kunne vurdere sin egen innsats i skolearbeidet sitt på ungdomsskolen.

Deltaker 1 vurderte seg selv som en flink elev. Hen har alltid jobbet mye med skole og tenkt at det er viktig. For deltakeren var dette ganske stressende. Hen merket at hen stresset med skole og det førte til, som nevnt over, at vedkomne sluttet på organisert dans og danseundervisning. «Jeg vil si at den var bra. Men den er også dårlig. Fordi jeg har dårlige vaner og blir stressa så mye.» Hen fikk gode karakterer og er veldig fornøyd med det, men

dersom hen kunne gått tilbake i tid og snakket med seg selv i andre termin i 10. klasse, ville hen sagt «ikke stress så mye, slapp av!» Deltakeren sier hen brukte omtrent to til tre timer på skolearbeid hver dag og så noen ganger jobbet hen med matematikk i helgene, men mest for gøy. Hen innser at hen jobbet mye mer enn hen egentlig trengte på ungdomsskolen og prøver å ta det litt mer med ro på videregående. Selv om det også oppleves som stressende.

Den andre deltakeren (deltaker 2) forteller at hen jobbet best og mest med de fagene hen likte best. Spesielt kroppsøving. Av erfaring fra skolen, så er det normalt ikke mye hjemme i det faget, men det hender at det gis noen oppgaver som loggskrivning og utføring av egentreningsopplegg. Hen forteller at hen jobbet minst mulig med fagene vedkomne ikke likte like godt.

Innsatsen min på ungdomsskolen var sånn 8. og 9. var sånn middels. Det var på 10. jeg begynte å starte med å ha innsatsen min enda høyere og begynte å jobbe mye mer enn det jeg gjorde på 8. og 9. (Deltaker 2)

Min tredje deltaker tenkte noe av det samme som deltaker 2, men også litt forskjellig. Hen sier at hen tenkte at skolen var veldig viktig i 8. Da er det spennende med karakterer og veldig annerledes vurderinger enn hen var vant med fra barneskolen.

Jeg vil jo si at i 8. da så var jeg sånn at jeg bare skulle ha bra karakterer. Og så i 9. så skjønnte jeg at det var det siste halvåret i 10. som teller. Og det tror jeg de fleste tenker når de går i 9. (Deltaker 3)

Deltakeren forteller her at karaktersnittet hans gikk noe ned i 9. klasse, men at hen stadig fulgte med på skolen. Hen forteller at hen valgte å fokusere mest på og jobbe mest med de fagene hen syntes var vanskeligst og måtte jobbe hardt med disse.

I retrospekt så tenker vedkomne at

det jeg kunne endra, var å gjøre det bedre i de fagene jeg gjorde det dårlig i. Men ellers så ville jeg egentlig ikke ha sagt noe annerledes på en måte. For jeg føler at jeg alltid har gjort det ganske bra. Og det har også gått ganske bra. Jeg har jo fått til å komme inn på den linjen og skolen jeg ønsket å komme inn på. (Deltaker 3)



Deltaker 2 og 3 var forskjellige når det kom til innsats og synet på skolen på 8. trinn, men at i 9. så innså de at det var kun 10. trinns karakterene som teller til videregående. Og spesielt da de karakterene fra siste halvår. Derfor, for å bruke deltaker 3s uttrykk, «slæcka'n» de litt på 9. trinn for så å skjerpe seg i 10.

#### 4.8. Syn på lærerne

Jeg spurte deltakerne om hvordan de så på lærerne de hadde hatt på ungdomsskolen. Jeg valgte i hovedsak å snakke om dette da vi snakket om fagene de likte og mislikte. Det var deltakerne selv som tok opp dette med lærere.

Deltaker nummer 1 forteller at hen var fornøyd med lærerne sine, men spesielt læreren i matematikk. Læreren der klarte å motivere deltakeren til å begynne å like matematikk. Hen gikk fra å ligge på karakteren tre til å komme seg opp på seks og fikk hen til å like å jobbe med oppgavene. Når det kom til læreren i samfunnsfag, fortalte deltakeren at «læreren var ikke en dårlig lærer. Hun var flink. Men ikke så motiverende. Hun motiverte ikke meg til å like samfunnsfag. Men hun motiverte meg nok til å gidde å jobbe med det» (Deltaker 1) I dag forteller hen at læreren hen har i samfunnsfag på videregående skole ikke er noe særlig flink og virket litt usikker på hvordan det kom til å gå.

Deltaker 2 forteller at hen liker lærerne sine mye bedre på videregående skole enn på ungdomsskolen. Spesielt matematikklæreren. Hen føler at læreren på ungdomsskolen ikke brukte nok tid på hen i timene. På videregående kan hen sitte igjen sammen med læreren etter timen og gå igjennom stoffet som har vært vanskelig en gang til. Noe læreren hens ikke gjorde på ungdomsskolen. Allikevel føler hen at lærerne på ungdomsskolen hjelper elevene til å mentalt klare seg på videregående skole. I tillegg så forteller deltakeren at hen likte rådgiveren godt, selv om denne personen ikke var lærer på samme måte som de som sto i klasserommet.

«På ungdomsskolen så hjelper de [lærerne] deg til å gjøre deg klar til å være på videregående. Med eksamener og tentamener og alt det der. Og alt du har lært på ungdomsskolen hjelper deg videre på videregående» (Deltaker 2). Det skal dog sies at ingen av elevene som i dag går på videregående skole i dag har avlagt eksamen på offentlig ungdomsskole, da den har vært avlyst de siste tre årene på grunn av koronapandemien.

På spørsmål om hvorfor deltaker 3 likte norsk så godt, så var det læreren som gjorde faget gøy. Denne læreren hadde alltid spennende timer og en læringsmetode som passet deltakeren godt. Hen forteller videre at hen hadde samme lærer i naturfag og matematikk. Naturlig nok var det samme lærer i naturfag og matematikk, men hen sier at hen ikke likte denne læreren så godt. Hen forteller at læreren var flink og kunnskapsrik, men krevde også veldig mye av elevene sine. Men temaene i naturfag var såpass spennende at hen likte dette faget spesielt godt.

Deltakeren likte heller ikke engelsk, mye på grunn av læreren. Deltakeren var ikke så interessert i å snakke om akkurat dette temaet og trakk seg unna oppfølgingsspørsmål om hvorfor hen ikke likte denne læreren.

#### 4.9. Motivasjon til skolearbeid

Så, hvordan klarte deltakerne mine å motivere seg til skolearbeid? På hadde de samme utgangspunkt: å få så bra karakterer som mulig. Det er kanskje ikke så unormalt at en ønsker å få så gode karakterer, men det behøver ikke alltid være grunnen.

Deltaker 1 og 3 ga begge uttrykk om at de brukte karakterene som motivasjon på skolen. Men de var noe ulike allikevel. I 8. klasse skrev deltaker 1 (sammen med resten av klassen) et brev til seg selv i 10. klasse. I dette brevet skrev hen at håpet at hen hadde gode karakterer når hen går ut av ungdomsskolen. Deltakeren forteller at hen stadig tenkte på dette brevet og ville ikke skuffe seg selv og hadde det i bakhodet gjennom store deler av skolegangen. Hen hadde satt seg et mål om å få et karaktersnitt på 5,5 eller høyere, men det målet ble ikke satt før halvveis ut i 9.

*«Jeg har alltid hatt ambisjoner om å ha høye karakterer helt siden jeg var liten. Jeg har alltid hatt en greie for å ha seksere og femmere og gode karakterer. [Hvorfor det?] For å føle meg bra» (Deltaker 1).*

Deltaker 3 var klarere i sitt syn. Hen satte også gode karakterene som hovedårsak for motivasjonen sin, men så også at det som en lærer sier en skal lære også har en grunn. Deltakeren sier også at hen gledet seg til dager da hen hadde begge favorittfagene, norsk og naturfag, siden hen likte norsklæreren så godt.

Det er mange ting [som man lærte på ungdomsskolen som man må kunne for å få til videregående], i for eksempel naturfag, så er det mange ting jeg har bruk for nå. Og i matten så er det selvfølgelig mange ting jeg får bruk for på linjen nå da. Ja, og norsk også. De fleste tingene vi lærte på ungdomsskolen trenger jeg jo nå i videregående. (Deltaker 3).

Med dette forteller hen at det som læres på ungdomsskolen er nyttig kunnskap å ta med seg videre til videregående. Kunnskapen derfra legger grunnlaget for å forstå det som læres i videregående.

Denne deltakeren var opptatt av at karakterene skulle tilfredsstillende kravet som hen trengte for å komme inn på skolen hen ville. Som nevnt tidligere over, så søkte denne deltakeren seg inn på en skole der hen visste at det krevdes mer av hen enn det som hen i utgangspunktet, og prøvde å finne ut hvilket karaktersnitt som de hadde på sitt inntak året før og jobbet mot dette.

Deltaker 2 fortalte at karakterene ikke var en stor del av motivasjonen hans. Deltakerens motivasjon kom fra lærdommen i seg selv. Hen likte å lære og så verdien av lærdommen som ble gjort.

Jeg begynte å tenke; okey, dette (hen tenker på innleveringer og frister) er viktig å gjøre. Dette kan jeg få bruk for videre i livet. Gjør jeg det bra, så vet jeg at jeg kan. Hvis jeg skal jobbe med essay for eksempel, så vet jeg hvordan jeg setter det opp hvordan jeg skriver bra essay senere i livet, jeg vet hvordan jeg finner informasjon og hvordan jeg kan være kritisk til kilder og sånn. (Deltaker 2)

Jeg spurte om hen så poenget med å lære diktanalyse på skolen, som ofte brukes som eksempel på «unyttig lærdom i skolen»? Hvorpå deltakeren svarte at når en tolker en sang og finner ut hva man liker eller ikke liker ved en sang og hva som er meningen med sangen, så driver man ubevisst med diktanalyse.

Deltakeren var som de andre også inntil karakterer som en liten motivasjon. Men her var det ikke å få toppkarakter som var målet. Målet med god karakter var å slå karakteren til vennen sin. Spesielt brukte hen dette som motivasjon i matematikken.

Med tanke på at det var kjedelig, så var det en klassevenn som alltid fikk bedre enn meg og jeg har konkurranseinstinkt da. Så jeg liker å konkurrere og bli bedre og bedre. Så motivasjonen min var å slå karakteren hans. Og det fikk jeg til. Og da ble jeg ganske glad,

sier deltakeren smilende og forteller at i kroppsøving hadde ikke karakteren noe å si for motivasjonen. Men hen sier at siden hen likte det så godt, så resulterte dette i en god karakter. Også her slo hen vennen sin.

## 5. Drøfting opp mot teori

I dette kapittelet vil jeg legge frem resultatene fra undersøkelsen min, i form av sitater fra deltakerne med utgangspunkt i hypotesene og drøfte dem løpende. Her vil jeg diskutere om datamaterialets innhold kan forstås og støtte opp under eller vise tilbake hypotesene som ble utarbeidet fra den teorien jeg la frem tidligere i oppgaven, i kapittel 1. Det vil si at jeg tester hypotesene jeg utredet ut fra teorien empirisk gjennom mine intervjuer og funnene derfra.

### 5.1. Definisjon av motivasjon

Vi ser at to av ungdommene som ble intervjuet har en grei forståelse av hva motivasjon er. De uttrykker definisjonen på sin måte. Jeg valgte å bruke en kombinasjon av Diseth (2020) og Woolfolks (2004, s. 274) definisjoner av hva motivasjon er. Deltaker 1s definisjon forteller at motivasjon er lystbetont. Det kan her virke som at deltakeren mener at det kun finnes motivasjon til oppgaver og gjøremål en selv har lyst og ønsker å gjøre. Deltakeren går selv imot dette der hen snakker om sitt forhold og innsats i arbeidet med samfunnsfag, det faget deltakeren likte minst.

I dette faget jobbet deltakeren minst mulig, altså lystbetont, men sier at hen satt igjen med karakteren 6. Det forteller at enten så er deltakeren unormalt smart og flink til å tilegne seg kunnskap, eller så definerer deltakeren motivasjon feil. Hen snakker senere om hvordan karakterene spilte en svært stor rolle i hvordan hen motiverte seg til skolearbeidet.

Deltaker 2 var usikker på hvordan hen skulle definere dette. Hen forteller at motivasjon er noe som ligger subjektivt hos oss. Det hen mener med dette er at siden vi er forskjellige, så er motivasjonen og hva som driver oss også forskjellig. Deltakeren selv er et godt eksempel på dette, da hen skiller seg ut fra de andre også når det kommer til egen motivasjon for å gjøre det bra på skolen.

Men det at motivasjon er lystbetont er ikke feil. Woolfolk (2004, s. 275) hevder som nevnt at indre motivasjon er den drivkraften man har for å gjøre noe. Dersom man ikke liker det man gjør, er det vanskeligere å finne motivasjon til å gjøre det.

Den siste deltakeren jeg intervjuet, snakket i likhet med deltaker 1 at motivasjon har man til noe man ønsker og har lyst til å gjøre. Hen nevner også at motivasjon får ved at noen

oppfordrer en til å gjøre noe og at en må legge innsats i det. Deltakeren er her litt forut for seg selv, ved at innsatsen først må komme etter motivasjonen er der. Her snakker humanistene som Maslow (1970) og hans teorier om behov om motivasjon. Til slutt nevner deltakeren at når en får motivasjon, så må man ikke gi seg på det gjøremålet eller oppgaven man har fått motivasjon til å løse.

Alle tre gir godt uttrykk for at de vet hva det betyr, men at de har noen problemer med å uttrykke det på en faglig korrekt måte. Etter deres definisjon, så presenteres, som nevnt, denne oppgavens definisjon og det er det vi bruker om motivasjon resten av intervjuet.

## 5.2. Motivasjon hos ungdomsskoleelever

I en artikkel (Waksvik, et al., 2021) publisert i Utdanningsnytt, har det blitt tatt utgangspunkt i ungdomsskoleelevers motivasjon. Artikkelen tok utgangspunkt i Elevundersøkelsen fra 2011 til 2019. Den viser at motivasjon hos elever generelt er dalende fra 1. klasse. I 1. klasse er skolen nytt og spennende. Elevene er villige til å lære og stiller seg mindre kritisk til hva som skal læres. Etter hvert som elevene blir eldre, begynner de å stille mer spørsmål rundt det faglige innholdet, og motivasjonen til skole er på et bunnivå i 10. klasse. Ikke alle ungdommer vet hva de skal bli når de blir store, men mange vet nok hva de *ikke* skal bli. I et intervju med en 14 år gammel gutt, kom det fram at han ikke forsto hvorfor han måtte lære norsk grammatikk og diktanalyse.

Hvis vi ser tilbake til min deltaker nummer 2 og vedkomnes forståelse av hvorfor vi lærer det vi lærer. Deltakeren her så verdien i diktanalyse. Det er ikke sikkert at hen syntes det var gøy å analysere dikt av Inger Hagerup, men deltakeren så at dette kan videreføres til andre arenaer og andre kilder. Ungdommer i dag, som før, hører på musikk og jeg vil anta at de aller fleste har noen sanger eller artister de liker bedre enn annet. Hvorfor er det slik? Når en hører på musikk man liker, liker man kanskje rytmen, budskapet i teksten og måten sangen er bygd opp på. Dette er diktanalyse. Det var dette deltaker nummer 2 forsto. Jeg tviler på at mange ungdommer setter seg ned og analyserer en Ballinciaga-tekst, men de tolker budskapet inni hodet. Gjennom å lære nettopp diktanalyse, så vil ungdommene få flere verktøy til analysen sin.

Som et bidrag til å øke motivasjonen til ungdomsskoleelever, gjeninnførte daværende kirke- og undervisningsminister Kristin Halvorsen valgfag i ungdomsskolen (Waksvik, et. al., 2021).

Da skal alle ungdomsskolene tilby alle elever 57 årstimer alle tre årene på ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2022a), samtidig som skolene skal minst to av 16 valgfag, avhengig av skolen størrelse og ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### 5.3. Påvirkning av linje og skole

Familie og venner spiller en stor rolle i hvilken studieretning som søkes. Alle tre forteller at de ville få god støtte uavhengig av hva de ønsket og søkte til videregående. Spesielt to av deltakerne forteller at de i stor grad valgte linje i samråd med familien, mens skolen de valgte å søke var sterkere påvirket av venner og bekjente. «Venner påvirker jo veldig mye da. (...) Men det var mer det at jeg hadde venner fra andre skoler når jeg gikk på ungdomsskolen. Og det er de jeg går på skole med nå på en måte» (Deltaker 3).

Deltaker 1 forteller at hen egentlig hadde tenkt å søke seg inn på en skole der hen i større grad hadde måttet tenke på karaktersnittet for å komme inn enn der deltakeren endte opp med å søke. Denne personen valgte å søke på en mindre «prestisjefylt» skole på grunn av vennene sine. Både deltaker 1 og 3 var sikre på at de vil gå videre studier etter videregående, så dermed var de sikre i valget av studiespesialisering.

Den andre deltakeren [deltaker 2] tenkte litt annerledes. Hen forteller også at familien hadde sitt syn på hvilken linje hen skulle gå på, men ble enig sammen med rådgiveren på ungdomsskolen at studiespesialisering var den riktige veien å gå. Deltakeren ble informert om hvilke yrker hen kunne blitt dersom hen valgte å gå helse og oppvekst, men ville ha flere dører åpne for veien etter videregående. Når det kom til skole, så var deltakeren usikker på hvilke regler og hvilke skoler som var nærskole. Derfor søkte hen seg til en skole som ikke ligger langt unna der hen bor. Deltakeren forteller også at hen hadde et eldre søsken som også hadde gått studiespesialisering. Dermed hadde dette søskenet på mange måter banet litt vei for min deltaker. Dette søskenet hadde gått på denne skolen og deltakeren ble anbefalt av søskenet til å søke der. Det vi ser her er tegn på at familien representerer at deltakeren kan ha en ytre motivasjon, der hen kan bli påvirket og velge noe basert på hva de ønsker for deltakeren. Deltakeren valgte likevel å lytte til rådgiveren og velge noe som hen helst ville selv. Det viser tegn på en indre motivasjon.

For deltaker 1 var det aldri aktuelt med å gå noe annet enn studiespesialisering.

Ambisjonene for framtiden var å gå en retning for å bli ingeniør, som resten av familien.

Deltakeren hadde nesten glemt hva hen hadde søkt som andre- og tredjevalg. Deltakeren var så sikker på å komme inn på studiespesialisering at alt annet var et «ikke-tema». De to andre deltakerne fortalte at dersom de ikke kom inn på studiespesialisering, men på helse og oppvekst, som begge hadde på andrevalg, hadde det også vært greit. Deltaker 3 var litt mer negativ til denne linjen enn deltaker 2 og trodde at man ville ende opp på sykehjem.

Vi ser her at deltakerne har forskjellig motivasjon når det kommer til valg av linje. Et humanistisk syn på valget av linje på videregående skole forteller oss at deltakerne ønsker å tilfredsstillende et grunnleggende utdanningsbehov før de senere skal ta høyere utdanning og få seg en jobb. På Maslows behovspyramide kan vi kalle dette for grunnbehov. Man må kunne A for å lære seg B. Til dette trengs det motivasjon og ønske om å lære.

#### 5.4. Motivasjon til beste og verste fag

For mine deltakere, og her kan vi generalisere, treffer ikke grunnskolen alt og alle til enhver tid. Vi ser ut ifra mine deltakere at de liker og misliker fag om hverandre. Den ene elsket matematikk, men de to andre mislikte det. Men grunnskolen er lagt opp slik at alle (i hele Norge) skal følge de samme fagene, lærerplanene og temaene i alle fag.

Deltaker 1 forteller at det var mye lettere å motivere seg for å jobbe med matematikk enn samfunnsfag. Der hadde læreren i matematikk mye å si, som fikk deltakeren til å like matematikk. Dette klarte ikke læreren i samfunnsfag i like stor grad. Men vi kan ikke si at deltaker 1 ikke hadde motivasjon i samfunnsfag, men at det var en motivasjon drevet av ytre påvirkninger. Rosland (2018) kaller dette for en plikt-motivasjon. Deltakeren gjorde samfunnsfag fordi hen måtte gjøre det. I motsetning til matematikk fant deltakeren ingen glede i arbeidet og sier selv at hen gjorde minimalt med arbeid.

Min andre deltaker elsket kroppsøving. Hen gledet seg til dette faget og de dagene det var både kroppsøving og valgfaget fysisk aktivitet og helse. Deltakeren sier selv at hen hadde mye energi og likte aktivitet. Når de hadde orientering, så løp deltakeren og vennen fra post til post. Ikke for å bli først ferdig, eller for å få sette seg selv i godt lys hos læreren, men fordi det var gøy. Vi kan si at deltakerens motivasjon til disse fagene er lystbetont, men hens mål med timene var å ha det gøy.



I forhold til matematikk hadde denne deltakeren en annen motivasjon. Hen likte det dårlig og brukte mindre tid på dette. Oppgavene var vanskelige, og deltakeren slet mye med faget. Mestring er en veldig viktig faktor for motivasjon og deltakeren følte at hen ikke fikk nok tid med læreren til å mestre faget godt nok til at hen fikk den samme drivkraften som hen hadde i andre fag. Deltakeren sier at hen var fornøyd med karakteren som hen fikk, men følte allikevel ikke at hen gjorde det så bra i faget. Men den drivende motivasjonen var konkurranse med en venn i klassen. Det var først etter at hen begynte på videregående at matematikken ble overkommelig og at deltakeren innså at læreren på ungdomsskolen ikke hjalp hen så mye hen først trodde. På videregående får hen mer hjelp av læreren etter timen er slutt.

Ifølge resultater fra Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 15) øker motivasjonen noe fra 10. trinn til VG1 på videregående. Samme rapport forteller at lysten til å lære er svært mye større hos elever på VG1 enn i 10. klasse. Dette er en tendens som vi ser hos deltaker 2. Hen virker mye mer motivert til å lære når hen nå går på videregående, hvis vi ser på motivasjon til å lære matematikk.

Deltaker 3 forteller at grunnen til at hen likte norsk var at læreren var god og gjorde timene spennende. Det var varierte undervisning og vurderingsformer. Læringsmetoden var noe som traff deltakeren godt. Dette gjorde deltakeren motivert og gledet seg til timene. Når det kommer til naturfag, så likte deltakeren temaene som det jobbes med. Deltakeren svarer at «jeg likte norsk på grunn av læreren, men jeg likte naturfag fordi det var så spennende og interessante temaer» (Deltaker 3). Dette forteller at det ikke var læreren i naturfag som motiverte og gjorde faget morsomt. Deltakeren er i disse fagene i stor grad drevet av en indre motivasjon, der deltakeren selv finner motivasjon ved at oppgaveløsning og læringsgleden i seg selv er god belønning.

Der deltakeren var noe betenksom og nølende på spørsmål om favorittfag, var hen veldig klar på at det var engelsk og matematikk som var de fagene hen likte dårligst. Deltakeren forklarer at årsaken til at hen ikke likte engelsk hadde mye med læreren å gjøre. Hen forklarte at læreren var kanskje litt gammeldags og det virker som læreren hadde et litt mer konservativt syn på metode og drev med mye tavleundervisning etterfulgt av stille arbeid med oppgaver. Dette motiverte ikke i noen særlig grad. Deltakeren forteller også at hen

syntes grammatikk i engelsk var vanskelig, men hen så verdien i å lære engelsk. Engelsk har heller aldri interessert deltakeren. Her kan det ha vært noe på barneskolen som gjorde at faget ikke ble interessant.

Matematikken var også vanskelig. Det var samme lærer i matematikk og naturfag, som deltakeren mener var flink, men ikke så motiverende. Læreren var krevende og dette mente deltakeren at hen klarte å tilfredsstille i naturfag, men ikke i matematikk. Deltakeren forklarer at hen måtte bite tennene sammen og jobbe med disse fagene, da hen satte høye karakterkrav til seg selv. I engelsk og matematikk var deltakeren drevet av ytre motivasjon.

Hopper vi til videregående skole og studiespesialisering i disse tilfellene, er VG1 så å si ganske likt som grunnskolen. Det er matematikk, samfunnskunnskap, naturfag og så videre. Men når vi kommer til VG2 og VG3, så kommer valgmulighetene. Da kan elevene velge mellom relativt mange programfag, avhengig av hva slags retning de ønsker å gå videre. Da kan de velge mellom økonomiske og samfunnsrelaterte fag, språkfag eller realfag (vilbli.no, u.d.). Det var dette som deltaker 3 snakket om at hen så fram til. Her kunne deltakeren prøve og feile.

#### 5.5. Motivasjon til skolearbeid

Som nevnt rangerer elever på 10. klasse sin læringsmotivasjon på skolen til et bunnivå gjennom et normalt 13 år langt skoleløp. Dersom vi ser på tallene fra 10. klasse i 2021 og tallene fra VG1 i 2022, så ser vi at motivasjonen fra 10. til VG1 er økende. Dette er de samme elevene som har svart på samme undersøkelse med ett års mellomrom. I 2021 var skåren på 10. trinns elever på 3,4 (på en skala fra 1-5). Året etter svarte de samme elevene til en skår på 3,7 (Utdanningsdirektoratet, 2023). Mine deltakere svarte på denne undersøkelsen i 2022 som 10. trinns elever. Da var skåren gått ned til 3,3. Altså enda litt mindre motiverte enn kullet over. Uten å spekulere, så kan det være verdt å vite at mange av disse ungdommene (i hvert fall de som kommer fra litt mer urbane strøk), tilbrakte store deler av tiden på ungdomsskolen under koronarestriksjoner og lite sosialisering og et dårligere skoletilbud.

Ser man på svarene som ble svart på spørsmål om hvorvidt de var interessert i å lære, svarte 62 % av de samme elevene at de er interessert i å lære i mange, alle eller de fleste fag da de gikk i 10. klasse. Året etter var antallet som var interessert i å lære på 71,2 %. Det er en kraftig økning (Utdanningsdirektoratet, 2023). I rapporten fra Utdanningsdirektoratet

hevdes det at «interessen for å lære på skolen noe høyere blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram på VG1 enn hos elever på studieforbereende» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette har mye å gjøre med at mulighetene i videregående skole i stor grad treffer elever som gutten i artikkelen til Waksvik (et al., 2021). Dette bekreftes også av Mjaavatn og Frostad (2018, s. 295) som skriver at elever ved yrkesfag på VG1 opplever lærere som mer støttende og undervisningen er mer meningsfull enn de opplevde 10. trinn.

Jeg vet ikke hva mine deltakere svarte på disse spørsmålene, men inntrykket de ga var at de lå blant de som ville svart at de var læringsvillige i de fleste fagene. Deltaker 2 hevder til og med at hen har begynt å vise interesse for matematikk. Et fag deltakeren ikke likte så godt på ungdomsskolen.

#### 5.5.1. Felles motivasjon for deltakerne

Deltakerne mine hadde til felles at alle søkte seg inn på studiespesialisering. Dette legger jeg til grunn for at de hadde omtrentlig samme typer mål for valg av linje på videregående. For studiets del hadde jeg ikke interesse av å vite hvilken skole de gikk på. Dette av årsaker som nevnt over.

#### 5.5.2. Deltaker 1

Deltaker 1 forteller at gode karakterer får hen til å føle seg bra og hadde som mål å få så bra karakterer som mulig. «Jeg har alltid hatt en greie for å ha seksere og femmere og gode karakterer», (Deltaker 1) var det deltakeren svarte da hen ble spurt om hva som var motivasjonen til å jobbe med skolearbeid. Deltakeren sier at målet hen satte seg var stressende. Litt for stressende, hevdes det. Hen innser at hen jobbet litt for mye på ungdomsskolen i forhold til hva som ventet hen på videregående. Målet er fremdeles å få gode karakterer som mulig der også, tenker at dette er enda viktigere enn på ungdomsskolen da disse karakterene bestemmer mye hvilke muligheter som åpner seg etter videregående skole. Hen sier nå at læreren i samfunnsfag er dårlig og at motivasjonen til det er lavere enn på ungdomsskolen.

Forskning fra Sverige som er referert til hos Lillejord (et al., 2017, s. 30) viser at det er en sammenheng mellom hvor mye skoleelever forventer av seg selv og stressnivå. Der hevdes det at elever blir mer stresset når de får press fra mengden arbeid skolen forventer at en skal

gjøre, når de må gjøre flere oppgaver samtidig og press de selv legger på seg selv. De to første punktene er det enkelt for skolen å gjøre noe med. Den siste stressfaktoren er en utfordring som både eleven selv, skolen og hjemmet må samarbeide om.

Denne deltakeren er et tydelig eksempel på en ungdom som er drevet av ytre motivasjon. Hen motiveres av belønningssystemet som skolen har valgt å bruke og drives av dette. Men dersom vi tar for oss Diseths (2020) skille mellom indre og ytre motivasjon, er det grunn til å tvile på det. Vi ser at deltakeren velger å gjøre vanskelige oppgaver og utfordre seg selv i matematikk og at hen til en viss grad klarer å tilegne seg kunnskap på egenhånd, noe karakterene hen oppgir forteller oss. Dette er et tegn på indre motivasjon. På en annen side, virket det ikke som deltakeren var nysgjerrig på hva som faktisk ble lært i de andre fagene enn matematikk. I et behavioristisk tanke sett sier at karakterer hindrer mulighetene for indre motivasjon, siden karakterene forteller noe om kunnskapsnivået og kompetansen som hver enkelt elev sitter med (Imsen, 2014, s. 300).

Mortensen og Mortensen (2018, s. 5) skriver at status spiller en stor rolle når det kommer til motivasjon. Det er tenkelig at deltakeren ønsket å få gode karakterer siden hen følte at dette kunne føre til økt status blant venner og familie.

### 5.5.3. Deltaker 2

Deltaker 2 var på sin side ikke særlig opptatt av karakterene hen fikk på arbeidet og prøvene hen gjorde. Deltakeren sier hen var fornøyd med karakterene sine, uten å gå videre inn på hva de var. Deltakeren så verdien i det å lære. I stedet for å øve til prøver for å få en god karakter, brukte deltakeren tid på å forstå hvorfor noe skal læres. Det var heller ikke så viktig om alt hen gjorde var riktig, så lenge hen lærte av de feilene som ble gjort. Essay får man ikke nødvendigvis bruk for å kunne i veldig mange yrker, men for å komme dit, er det ofte uunngåelig å skrive essay. For å kunne forstå meningen bak noe som er sagt, skrevet eller sunget er det nyttig å vite hva man skal se etter. Videre trekker deltakeren inn noe som er utrolig viktig i sagens samfunn. Hvordan være kildekritisk. Her tenkte deltakeren at dersom jeg skal skrive gode tekster, må hen hente informasjon utenfra og i dag er informasjon veldig lett tilgjengelig og hvem som helst kan ha kommet med informasjonen. Da er kildekritikken hen lærte på skolen viktig.

Deltakeren så på ungdomsskolen som et springbrett videre til videregående. Det som læres der viktig for det som skal komme. Matematikken på videregående er enda vanskeligere dersom man ikke fikk det til på ungdomsskolen og la ned innsatsen som trengs.

«Ungdomsskolen hjelper deg til å gjøre deg klar til å være på videregående, [...] og videregående er til for å forberede deg til videre i livet» (Deltaker 2). Deltakeren ser at det som læres på skolen kan hen få bruk for senere i livet. Dette er et tegn på langsiktig tenkning.

En annen motivasjonsfaktor som drev deltakeren, var konkurranse. Deltakeren hadde en god venn i klassen på ungdomsskolen «som alltid fikk bedre karakterer» og det er uvisst om de to konkurrerte i karakterer mot hverandre, men min deltaker så på det som en konkurranse mellom dem. Spesielt i matematikk som var det faget deltakeren likte minst. Deltakeren hevder selv at hen har et stort konkurranseinstinkt, men hen klarte å begrense dette innsiktet til å handle om vennen sin og hen. Gitt det som blir nevnt av Ryan tidligere, er denne motivasjonstypen vanskelig å fastslå. Deltakeren brukte ikke konkurranse for å få den beste karakteren som var mulig å oppnå. Det spilte ingen rolle hva denne karakteren var, så lenge den var bedre enn vennens karakter. Karakteren var ikke målet, men middelet til å vise at min deltaker var flinkere enn vennen sin.

Tross denne konkurransen, er denne deltakeren drevet av en indre motivasjon. Dette forklares ved at deltakeren finner glede i arbeidet som gjøres. I en video publisert av Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger sier Oddny Solheim at dersom en elev opplever det som gjøres på skolen som relevant, vil eleven også få motivasjon og at elever som ikke ser årsaken til hvorfor man skal lære forskjellige ting, mister motivasjon og engasjement (Læringsmiljøsentret, 2020, 2:44-3:43). Deltakeren min så virkelig verdien i læringen. I et tidligere sitat (fra kapittel 4.9.), så brukerdeltakeren et eksempel om skriving av essay og at det kan være viktig. Av erfaring fra studier, så gjør man seg selv en stor tjeneste ved å lære seg kjennetegn ved forskjellige tekstformer og da spesielt essay og artikler. Deltakeren sier selv at hen brukte tilegnelse av ny kunnskap som motivasjon for læring.

#### 5.5.4. Deltaker 3

Den tredje deltakeren hadde et litt mer blandet syn på hva som var hens motivasjon. «Først og fremst så kommer jo karakterene, men lærdommen er også viktig» (Deltaker 3).

Deltakeren snakket en del om «snittet» og hvor høye karakterer hen måtte ha for å komme inn på den skolen hen ville. Deltakeren trodde og mente at studiespesialisering er en mer krevende linje å komme inn på enn andre linjer, så da ble hen motivert til å jobbe mot det. Inntakstall støtter dette, da elever ved yrkesfag har færre grunnskolepoeng (36,7) fra grunnskolen enn de på studiespesialiserende (46,5) ifølge tallene Mjaavatn og Frostad (2018, s. 286; 295) la til grunn i sin forskning.

Deltakeren viser tegn på indre motivasjon, på samme måte som deltaker 2, da hen snakker om at lærdommen som hen tar med seg fra ungdomsskolen til videregående er viktig. Et godt svar på et spørsmål på Ung.no (2020) om hvorfor vi lærer så mye forskjellige på skolen, svarer en lektor ved en ungdomsskole at vi først og fremst lærer for å lære. Kunnskapen som læres ved grunnskolen, er kunnskap som vi ikke direkte har stor nytte av, siden utdanninger fordypet seg i spesifikke emner. Vi lærer oss hvordan vi skal lære den kunnskapen vi faktisk *har* bruk for senere (Ung.no, 2020). Det er dette deltaker 2 og 3 var inne på.

Ikke alle ungdommer vet hva de skal bli når de blir voksne. Deltaker 3 var ganske usikker på dette hen også. Dette er også en grunn til at det undervises og læres så mye «rart». Alt skal dekkes. Dette var også noe deltaker 3 innom. For mange da er studiespesialisering et godt valg. Hen snakket om at på VG2 kan man på studiespesialisering velge mellom en rekke forskjellige fag. Siden deltakeren var usikker på hva hen skulle bli, så ville hen prøve ut alt fra juss-baserte fag til økonomi og psykologi. En allsidig og utforskende taktikk.

Deltakeren viser også tegn på ytre motivasjon der hen svarer at karakterer var den viktigste motivasjonsfaktoren til å prestere bra på skolen. Deltakeren sier at hen satt mye og leste til prøver og jobbet med innleveringer etter at valget ble tatt og søknaden inn til skoler ble bestemt. Denne skolen var en skole deltakeren visste at det var høyere karakterkrav å komme inn på, så hen følte at hen måtte skjerpe seg enda et hakk for å komme inn. Og når det kommer til konkurransen inn på de forskjellige skolene, har dessverre ikke lyst, glede og innsats så mye å si. Der er det karakterene som gjelder.

## 5.6. Motivasjon etter valg

To av deltakerne mine (deltaker 2 og 3) forteller at de gjorde noen grep etter at de søkte linje og videregående skole. De forteller at de la inn mer innsats i skolearbeidet etter at de hadde foretatt valget. Deltaker 3 forteller at hen begynte å lese til prøver tidligere enn før. Tidligere leste hen til en prøve gjerne dagen før, men etter valget begynte hen å lese til prøver flere dager i forveien. Deltakeren forteller også at hen forsøkte å være med påskrudd i timene på skolen og fokusere mer på det som blir sagt og gjort i timene. Samt å jobbe mer intenst og nøye med leksene hjemme. Deltakeren sier at også frivillige lekser ble gjort i større grad. Hen tenkte at disse leksene ville være mer relevant da enn semesteret i forveien.

Deltaker to forteller også at hen begynte å jobbe mer og la inn større innsats i skolearbeidet. Deltakeren forteller at fram til siste semester i 10. klasse, tok hen skolen litt mindre alvorlig og tenkte at hen hadde det fint med tingens tilstand. Etter jul i 10. begynte deltakeren å skjerpe seg og tenke at det er viktig å få gode nok karakterer til videregående skole. Konkurransen deltakeren mente hen hadde med vennen sin fortsatte også etter linjevalget var tatt, og hen ønsket å få bedre karakterer enn denne personen. Det virket på deltakeren at motivasjonen gikk mer fra å være indre drevet av ønske om kunnskap og lærdom til et mer ytre konkurransedrevet motivasjon og karakterer fikk et større fokus.

Deltaker 1 forteller at hen alltid har jobbet mye med skolearbeid og sier at hen ikke gjorde noen endringer i studievevanene sine. Deltakeren forteller at hen alltid har hatt store ambisjoner for seg selv. På spørsmål om hva hen skulle med disse karakterene, siden deltakeren ikke søkte seg inn på en skole som krevde bedre karaktersnitt enn det hen hadde, var deltakeren usikker. «Jeg trenger dem for å komme videre da. Jeg vet ikke. Det får meg til å føle meg bra. Jeg kommer til å få bruk for dem videre» (Deltaker 1). Stort sett så trengs ikke karakterene fra ungdomsskolen til annet enn inntaket til videregående skole. I enkelte tilfeller brukes også enkelte karakterer, som engelsk, som en bekreftelse på at man kan språket dersom man skal på utveksling mens man går på videregående. Deltakeren forteller at dersom hen hadde søkt på den skolen som hen egentlig ville på, hadde hen nok stresset enda litt mer og presset seg selv ytterligere.

## 5.7. Hermeneutikk og motivasjon

Dersom vi tar for oss hermeneutikken og deltakerne som jeg intervjuet, så må jeg ofte lese eller lytte mellom linjene når de svarer. Hva er det de egentlig sier? Så, når deltaker 1 forteller at hen måtte slutte på dans, så blir det framstilt på en måte som at det går helt fint, men på tonefall og måten blikket er på forteller at det følte litt som et lite nederlag. Det virket som dansen var noe som betydde mye for deltakeren. Deltakeren forteller også litt om gangen i å avansere i dansingen og var veldig nære et høyt rangeringsnivå. Litt som med belter i kampsport.

Der kan det virke som at deltaker 1 ikke lærte for å lære. Deltakeren lærte mest for å få så god karakter som mulig. Da kan det stilles spørsmål ved om hen egentlig *kan* det som skulle læres, eller om det ble husket til prøven og så lagt i «glemmeboken». Dog, innen matematikken, virket det som deltakeren fikk glede av arbeidet. Her ville deltakeren lære mer og nytt. Deltakeren hadde på 10. trinn blitt spurt om hen ønsket å forsere og ta teoretisk matematikk sammen med elever som var et år eldre på VG1, men hen sa at hen ønsket å drive med dansen og så for seg at det var enten eller.

Deltaker 2 ble spurt om det hadde noe å si for foreldrene om hen ville bli lege eller rørlegger, så svarer deltakeren et raskt ja, og smiler bredt. Dette tolker jeg som noe hen er stolt over. For i familiekulturen til deltakeren så er alle sykepleiere eller jobber innen helse og omsorg. Derfor betyr det mye for deltakeren at foreldrene er støttende uansett hva hen vil bli.

Deltaker 2, derimot, innså virkelig verdien i å lære. Deltakeren forsto hvorfor elever lærer såpass mye «unyttig» på skolen. Hen skjønnte at hen burde kunne noe om noe for å kunne lære noe som skjedde. Forståelsen for utbruddet til andre verdenskrig bygger på hvordan første verdenskrig endte og årene imellom de to krigene artet seg. Deltakeren selv så på at det å kunne skrive essay må ligge til grunn for at man skal mestre det å skrive fagtekster og større oppgaver senere i livet.

På et oppfølgingsspørsmål til deltaker 3 om hva som er en god jobb, svarer deltakeren det er noe som interesserer hen, og det er større sannsynlighet for at man finner ved å gå studiespesialisering. Dersom man går på helse og oppvekst så «ender man opp eldrehjem eller sykehjem og så videre» (Deltaker 3). Jeg tolket det som at deltakeren ikke så på det som



en bra nok jobb for denne deltakeren. Selv om deltakeren tidligere i intervjuet hevdet at helse og oppvekst-linje hadde vært greit dersom hen ikke kom inn på studiespesialisering.

Deltaker 3 var også inne på at kunnskapen og lærdommen som man tar med seg fra grunnskolen er viktig kunnskap som videregående skal bygge på. Dette virker det som deltakeren i større grad innser når hen forteller at hen ønsker å velge så variert blant fagene som kan velges på VG2. Ikke fordi hen skal bli en psykiatrisk jurist på markedsavdeling, men for å se om dette er noe som interesserer deltakeren nok til å ønske å gå videre med. Hen innser at slike fag ikke er like treffende på ungdomsskolen, siden psykologi ikke er aktuelt for de som skal gå yrkesfag. På grunnlag av dette, så vil tolkningen av disse valgfagene, veilede deltakeren i en retning som passer deltakeren enda bedre på VG3 og så senere på universitet eller høyskole.

## 5.8. TARGET

### 5.8.1. TASK

For at elever skal bli og bli værende motiverte, så må oppgavene som elevene gjør være interessante og at oppgavene må forstås. Deltaker 1 likte matematikk og spesielt algebra. Deltakeren sier at hen likte å gjøre oppgaver og det var tilfredsstillende å få til vanskelige oppgaver. Det var morsomt fag å jobbe med. Samfunnsfag derimot, var deltakeren lite motivert til. Oppgavene og temaene var ikke spennende nok. Matematikken er også mer konkret enn mange andre fag. Det er stort sett bare ett riktig svar og det er lett å sette seg kortsiktige mål. Det var mye mer slitsomt å sette seg ned å jobbe med dette faget. Deltakeren klarte ikke sette fingeren på hva som ikke var spennende, men hen føler at læreren ikke gjorde hen mer interessert i faget.

Deltaker 2 likte kroppsøving spesielt godt. I dette faget kunne deltakeren få utløp for all energien hen hadde liggende. Kroppsøving er også et fag der en tydelig kan se forbedringer fra dag til dag. Idrett var et område der deltakeren også hadde kontroll. Det var noe hen hadde selvtillit på. Deltakeren bruker selv matematikktimene som eksempel på timer der hen følte at hen hadde et energioverskudd som hen ikke fikk utløp for. Dette gjorde matematikken på sin side vanskelig. Oppgavene var krevende, og deltakeren var ikke fornøyd med faget.

Deltaker 3s syn på norskfaget var veldig bra. Dette skyldes mye på grunn av læreren. Læreren gjorde at gjorde faget morsomt å lære. I naturfag likte deltakeren temaene som ble gått igjennom. Disse var interessante. Der er også oppgavene som skal gjøres spennende. Matematikken var også for denne deltakeren vanskelig. Det har deltakeren alltid syntes. I engelsk klarte ikke læreren gjøre faget spennende og det tok mye av interessen for faget vekk.

Resultatene til Mortensen og Mortensen (2018) kommer fram til er at lærer-elev-relasjonen er viktig for motivasjonen. «Motivasjon påvirkes av læreren og både de faglige og pedagogiske evner læreren har til å tilpasse undervisningen til elevene.» (Mortensen & Mortensen, 2018, s. II) Deltaker 2 og 3 er inne på dette når de forteller om sitt forhold til henholdsvis matematikk og norsk. Deltaker 2 følte seg ikke nok sett på ungdomsskolen og var demotivert i matematikk, mens det har endret seg på VG1. På samme måte gjorde norsklæreren til deltaker 2 faget spennende og interessant.

#### 5.8.2. Autonomy

For deltaker 1 var samfunnsfag et fag der deltakeren ikke hadde så mye innvirkning på måten og hva det undervises i. Mye av dette kan også legges på deltakeren selv. Hadde deltakeren vist mer interesse for faget, kunne kanskje også undervisningsmetoden truffet bedre. Ved individuelle oppgaver gjorde også deltakeren kun det som var forventet. Dog på et høyt nivå. I matematikken kunne deltakeren få styre mer selv. Oppgavene var delt inn i nivåer, der elevene kunne velge vanskelighetsgrad selv. Dette likte deltakeren godt.

I kroppsøving var deltakeren veldig aktiv i hvordan faget ble gjennomført. Deltakeren ga alltid 110 % som hen hevder selv. Dersom noen øvelser, som orientering, skulle løses fort, løp deltakeren gjennom hele øvelsen. I matematikken hadde ikke deltakeren så mye å si med tanke på hva og hvordan oppgaver skal løses. Det er ikke like mye åpent for kreativ tenkning som i kroppsøving. I lærerplanen til kroppsøvingsfaget står det at elever skal vurderes ut ifra innsatsen som eleven legger i faget, og ikke på de faglige ferdighetene de allerede har (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Dette betyr at alle elever skal ha de samme mulighetene for en god karakter i faget, enten man er atletisk eller ikke.

Læreren som deltaker 2 hadde i norsk, la opp til at faget skulle være morsomt og interessant. Da kan vi anta at deltakeren følte noe «eierskap» til faget. Dette gjør at

deltakeren blir interessert og får lyst til å lære. Læreren hadde varierende timer, noe som på sikt vil føre til at flere elever blir truffet av en måte de liker godt. Videre så var naturfag noe som var av interesse for deltakeren. Oppgavene var morsomme og temaene interessante. I engelsk så syntes deltakeren at innholdet i timene ikke var spennende nok. Dette ansvaret legger deltakeren på læreren. Dette forteller meg at læreren ikke inkluderte elevene sine godt nok i planleggingen av timene og oppgavene som skal gjøres.

#### 5.8.3. Recognition

Deltakerne forteller ingen ting om hvordan de fikk anerkjennelse fra lærerne sine utover karakterene som ble gitt. Det er dog svært mulig at deltakerne hadde en liten ekstra stjerne i boken til de lærerne i fagene de likte. Da tenker jeg spesielt på deltaker 2 og kroppsøving. Dette, siden at grunnlaget av karakterene skal være som nevnt over, så vil en deltaker som denne ha ferdigheter som verdsettes, men også den innsatsen og iveren som deltakeren har vist i faget.

Deltaker 3 oppgir, som nevnt, at læreren hadde stor innflytelse på opplevelsen av norskfaget. Siden denne opplevelsen var så bra, må en bare anta at læreren var god på å gi konstruktive og gode tilbakemeldinger til elevene, også min deltaker.

#### 5.8.4. Grouping practicies

Gjennom å la elever få jobbe i grupper, vil på sikt bidra til økt motivasjon. Innenfor samfunnsfag, er det høyst aktuelt å la elever jobbe sammen i grupper på større eller mindre prosjekter. Det virket ikke på deltaker 1 at dette hadde noe å si for opplevelsen av faget. Deltakeren ble ikke spurt om dette temaet, men likevel så var dette det verste faget. Til sammenlikning er det like aktuelt med gruppeoppgaver i fag som KRLE og naturfag. Disse fagene ble ikke oppgitt som et kjedelig og lite interessant fag.

For deltaker 2, så var det å kunne samarbeide med vennen som hen ville slå viktig. De jobbet sammen og konkurrerte mot hverandre. Gjerne da i kroppsøving. I naturfag er det gode muligheter for gruppearbeid. Deltaker 3 ga ingen informasjon som bekreftet eller avkreftet at gruppearbeid var en vesentlig faktor, men eleven valgte i stor grad skole på grunnlag av venner, så at hen kan få jobbe med dem i skolesetting, er nok avgjørende for hvordan fag oppleves. I tillegg så vil en slik variasjon i metoden læreren benytter økt motivasjon.

#### 5.8.5. Evaluation

Måten som fag vurderes på treffer nok ikke alle. For deltaker 1 var nok metoden som ble brukt i de forskjellige fagene treffende nok. Hen klarte å motivere seg på en slik måte at hen fikk de karakterene hen ønsket.

Deltaker 2 så verdien av å lære og brydde seg lite om at noe kan ha vært feil. Så lenge hen klarte å innrømme feilene og lære av dem. Denne deltakeren så også i større grad enn de andre, vekk fra karakteren og mer på det som læreren ga tilbakemelding på. Dette bygget deltakeren opp og hen tok det med seg videre.

Dette så også deltaker 3 til en viss grad. Det var viktig å få med seg det som skulle læres, men karakteren var viktigst. Gode tilbakemeldinger gir økt motivasjon. Dette bruker denne deltakeren i fagene som hen likte best.

#### 5.8.6. Time schedule

Struktur at timeplan både på skolen og hjemme har vist seg å være viktig for deltaker 1 og 3. Deltaker 1 forteller at hen brukte og bruker mye tid på skolearbeid utenom skolen. Hen forteller at hen jobbet med skolearbeid to til tre timer hver dag for å få de karakterene hen ønsket. I tillegg til litt helgejobbing hvis det var matematikkleser til mandag.

Deltaker 3 forteller at hen likte de dagene som det var både norsk og naturfag. Det var de beste dagene. Deltakeren forteller videre at hen brukte mye mer tid på skolearbeidet hjemme etter at hen hadde levert søknaden sin. Dette gikk på bekostning av fritid med venner.

Deltaker 2 hadde et litt mer avslappet forhold til skolen. Hen forteller at hen gjorde det hen måtte og at hen var pliktoppfyllende, men la ikke det store presset på seg selv som det de andre to gjorde. Allikevel forteller deltakeren at hen økte arbeidsinnsatsen noe etter at hen hadde søkt.

## 6. Resultatgjennomgang og drøfting av forskerspørsmål

Jeg valgte under kapittel 5 å legge frem undersøkelsens funn samtidig som jeg har drøftet funnene opp mot teoriene jeg benytter. Jeg mener det gir en tydeligere sammenheng å legge frem resultatene i form av sitater fra informantene med utgangspunkt i hypotesene og drøfte dem løpende. Mitt anliggende er å se om datamaterialets innhold kan forstås og støtte opp under eller vise tilbake hypotesene som ble utarbeidet fra den teorien jeg la frem tidligere i oppgaven, i kapittel 1. Det vil si at jeg tester hypotesene jeg utredet ut fra teorien empirisk gjennom mine intervjuer og funnene derfra.

I dette kapittelet vil jeg forsøke å oppsummere funnene mine opp mot forskerspørsmålene.

Metodologisk refleksjon i forskningssammenheng er viktig når det gjelder å legitimere valg av metode (Grennes, 2013, s. 132) og denne metodeforståelse var svært nyttig for meg i da jeg valgte datainnsamling til denne oppgaven. Jeg valgte intervjuer som metode, men dette har sine svakheter. For å kunne falsifisere mine hypoteser, anså jeg det som viktig å få tilgang til elevenes tanker og deres egne fortolkninger av hvordan de tenkte og motiverte seg for skolearbeid etter at de hadde foretatt sitt skolevalg..

### 6.1. Svakheter ved metodevalget

En svakheter ved undersøkelsen kan være at informantene kjenner til min bakgrunn som ansatt på en ungdomsskole, da de ble informert om dette av min tidligere kollega. Det kan være at informantene legger bånd på sine svar på grunn av at dette, eller svarer det de tror at jeg ønsker å høre. En annen svakheter er meg som oppgaveskrivers forforståelse, som kan ha innvirkning både på intervjuguide og oppsummering av samtalene. En tredje svakheter kan være at intervjuene er gjennomført et halvt år etter at elevene foretok sitt valg. Det kan være at man ikke husker helt hva man tenkte disse månedene i forveien. Disse svakheterne har jeg forsøkt å være bevisst både under intervjuene og når jeg har tolket resultatene.

En annen svakheter er at deltakerne måtte tolke mine spørsmål. Dette så jeg allerede da jeg ba dem definere motivasjon. Da måtte de tenke ut hva jeg mente med det og hvordan de skulle svare. Definisjoner er ikke alltid like lett å komme med på sparket. Alle viste at de skjønnte hva det betyr, men enkelte hadde litt vanskeligheter med å sette ord på det.

Når deltakerne har svart på spørsmål, måtte jeg ofte meg å tolke det de svarer, før jeg kan se om det er noe i svaret jeg må be dem utdype. Noe som er en stor fordel i et semistrukturert intervju. Det er ikke slik at alle deltakerne fikk de samme oppfølgingsspørsmålene. En kunne få et spørsmål om hvilken linje et søsken hadde gått, mens for en annen var det uaktuelt da deltakeren var den eldste i søskenflokket. Etter at intervjuet var ferdig og jeg hadde gjort etterarbeidet, kom den vanskelige oppgaven om å tolke svarene deres. Det var enklere å samle alle svarene i kategorier, da vi snakket om motivasjon ved flere forskjellige anledninger. Dessuten, så kan de gi et enda mer utfyllende svar på et spørsmål i starten, litt senere i intervjuet.

## 6.2. Forskerspørsmål 1

*Hva har motivasjon å si for innsatsen til avgangselever i grunnskolen når de skal velge linjevalg på videregående skole?*

Det vi kan se er at to av de tre deltakerne mine i stor grad er drevet av ytre motivasjon. Hvis vi ser hen til Diseths (2020) teori om indre- versus ytre motivasjon, kan vi se at deltaker 1 skårer på indre motivasjon på to av punktene. Deltakeren liker å gjøre vanskelige oppgaver der hen liker det. Karakterene hans tilsier at hen kunne klart å gjøre litt mer utfordrende oppgaver i samfunnsfag også, men «gadd ikke» det. Deltakeren skårer også på indre motivasjon når hen klarer å tilegne seg kunnskap på egenhånd. En elev som får karakteren 5 eller 6, ber nok ikke like ofte om hjelp til å løse oppgaven som en som får karakteren 1, 2 eller 3. På den andre siden, så skårer denne deltakeren høyt på ytre motivasjon når hen gjør oppgaver for å tilfredsstille kravene som settes av hen selv og av andre.

Deltaker 2 skårer høyt på indre motivasjon på det å være nysgjerrig til læringen. Deltakeren likte å lære, men da også mest i de fagene hen likte best. Dette har endret seg etter at vedkommende begynte på videregående skole. Deltakeren gir tydelig uttrykk for at hen ble motivert av kunnskapen som hen lærte seg. Deltakeren tenkte at «dette kan jeg få bruk for senere i livet. Gjør jeg det bra, så vet jeg at jeg kan bruke det senere» (Deltaker 2). Det er vanskelig å si om denne deltakeren ble drevet av indre eller ytre motivasjon når det kommer til det å gjøre oppgaver. Hen sier ikke noe om det, men i matematikken så følte deltakeren at hen fikk for lite hjelp til å forstå og til å gjøre oppgavene som ble gitt. Derfor er det stor grunn til å tro at hen gjorde de litt enklere oppgavene.

Deltaker 3 forteller at hen så nytteverdien i å lære og til dels også hvorfor hen lærte det hen gjorde, men sier at lærdommen var ikke like viktig som resultatet. Deltakeren skårer i likhet med deltaker 1 på tegn på ytre motivasjon når hen har et høyt mål om å tilfredsstille det som forventes av deltakeren selv og de rundt seg.

Delkonklusjon på forskerspørsmål 1 blir at det ser ut til at innsatsen deltakerne ikke nødvendigvis lar seg påvirke av linjevalget når de velger studiespesialiserende når de søker linje. Derimot har valget av skole som tilbyr denne linjen mye å si. Deltakerne forteller stort sett av skolevalget gjorde at de valgte å ilegge en større innsats i skolearbeidet.

Nærskoleprinsippet skulle i utgangspunktet gi elever en større sjanse for å komme inn på skolen som ligger nærmest der en bor, men når det ligger fire skoler som defineres som nærskole i en kommune med over 1 700 ungdommer på 16 år som skal søke videregående skole (Statistisk Sentralbyrå, statistikkbanken, 4. mai 2023), så er det stor kamp om plassene. Spesielt når om lag 2 100 skoleelever kunne velge disse fire skolene som sin nærskole (L. Vinje, personlig kommunikasjon, 5. mai 2023). Det betyr imidlertid ikke at det er 2 100 individuelle ungdommer, da mange av disse hadde alle fire skolene som sin nærskole.

### 6.3. Forskerspørsmål 2

*Hvordan motiverer elever seg til å nå de målene de har satt seg ved valget av linje på videregående skole?*

Deltakerne mine motiverte seg for å nå målene sine primært ved å ha et ønske om å få så gode karakterer som mulig. Som nevnt, så to av deltakerne nyttet i å lære det som ble undervist, men det var først og fremst karakteren som var drivkraften til to av deltakerne. Deltakerne sier at fagene i seg selv ikke alltid er det som gjør fagene spennende og motiverende. Læreren i fagene har mye å si. Noen lærere er flinkere til å gi et ønske om å lykkes.

Jamfør definisjonen min på motivasjon, så er lærerne en stor bidragsyter til at elever får motivasjon til å jobbe. Om denne motivasjonen er der for å ikke skuffe læreren eller om det er til deres ønske om å lære, er individuelt. En god lærer klarer også å opprettholde motivasjonen til elever. Et slikt inntrykk fikk jeg av norsklæreren til deltaker 2. Denne læreren ga deltakeren motivasjon og inspirasjon til å oppnå gode resultater faget.

Deltaker 2 og 3 sier at de jobbet litt mer og hardere med skolearbeidet etter at de hadde valgt videregående skole. De sier at karakterkravet for å komme inn på studiespesialisering er høyere enn på yrkesfag. Det har de rett i ifølge Mjaavatn og Frostad (2018, s. 286). For disse to elevene har valget av studiespesialisering hatt stor innvirkning på deres motivasjon.

På en annen side, så skal det sies at det er fire videregående skoler som tilbyr studiespesialisering som deltakerne har som sine nærskolene. Jeg vet hvilke skoler dette er, og bare to av dem var det flere søkere enn plasser (av de om som hadde dem som førstevalg) (Blåsmo, 2022). De to andre hadde færre søkere enn plasser. Deltaker 1 og 3 hadde nok to av de skolene som var oversøkt på førsteplass. Deltaker 2 hadde nok en av de to andre. Det deltakerne forteller meg da, er at motivasjonen til å gjøre det bra på skolen er primært for å komme inn på de skolene de ønsker.

Deltaker 1 hevder at hen ikke gjorde noen spesielle grep etter valg av skole på videregående. Tvert imot sier deltakeren at hen valgte en skole som hadde «lavere snitt» for å komme inn på enn den skolen som hen egentlig sier hen ville på. Deltakeren hevder selv at skolen ikke egentlig spilte noen rolle, men at hen tror at hen hadde stresset enda mer med skolearbeid nå hvis hen hadde startet på den andre skolen.

Deltaker 2 brukte konkurranse som motivasjon i det faget hen syntes var vanskelig. Konkurransen gikk ut på, som nevnt, at hen ville slå karakteren til vennen sin. Her var det karakteren som ga bevis på om deltakeren vant eller ikke, men denne deltakeren viste tydelig at hen ønsket å lære. I kroppsøving var selve faget god motivasjon for å mestre. Dette var et såpass morsomt fag, at deltakeren ikke trengte en karakter som gulrot til å få motivasjon.

Delkonklusjon på forskerspørsmål 2 blir at det ser ut til at det i stor grad er karakterer som gir motivasjon til å nå de målene de setter seg etter valg av linje på videregående. Om dette er en motivasjon som spesifikk går på elever som velger studiespesialiserende eller om det også gjelder de som søker andre linjer vites ikke. Her trengs det mer forskning på området for å kunne konkludere noe.



Videre, så viser det seg at lærdommen som skolen gir også gir motivasjon til å jobbe med skolen. Dette kan føre til økt lærelyst og økt nysgjerrighet og skape den indre motivasjonen som skolen er ute etter at elevene har.

## 7. Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg intervjuet fire elever (hvorav en deltaker trakk seg) med forskjellige etniske opphav på videregående skole. Disse elevene har svart på spørsmål om hvordan de motiverte seg til å arbeide med skole etter at de hadde valgt studieretning på videregående skole. Tilfeldigvis hadde alle valgt å søke seg inn på samme linje; studiespesialisering. Jeg valgte å bruke intervjuer da jeg følte at dette kunne gi meg mer dybde i svarene enn jeg ville fått ved å bruke kvantitative metoder. Jeg ønsket å vite hvordan valget av linje på videregående skole påvirker innsatsen til elever på 10. trinn. Derfor lurte jeg også på hva motivasjon har å si for innsatsen til disse elevene når de velger linje på videregående skole og hvordan de motiverer seg til å komme inn på denne linjen.

Studien min viser at elevene i stor grad lar seg motivere av karakterer. Da snakker vi om en ytre motivasjon for å blidgjøre seg selv. For den ene deltakeren min, så var motivasjonen å lære. Denne deltakeren tenkte at det som læres kan brukes senere i livet og uten at man tenker over det. Dette inntrykket fikk jeg også av deltaker 2, selv om karakteren først og fremst var det som motiverte, så skjønnte hen at innholdet i timene var viktig. Rosland (2018) kaller ytre motivasjon for en plikt-motivasjon. Dette begrunnes ved at den som innehar motivasjonen bruker ros og anerkjennelse fra andre som årsaken til motivasjonen. Det virket på deltaker 1 at hen ikke var så interessert i innholdet i undervisningen. Det virket mest som at deltakeren leste til prøver for å få en god karakter, og at det ikke var så viktig å faktisk lære seg det som ble øvd på.

To av disse tre deltakerne var usikre på hva de ønsket å bli og så dermed på studiespesialisering som en måte å kunne teste ut de faglige områdene som interesserer dem og de mulighetene videregående skole gir.

Funnene mine bidrar ikke til noen revolusjonær endring i møte med minoritetsspråklige elever, men det kan gi lærere en påpekning at det kan være lurt å finne ut hvordan elevene deres motiveres av skolearbeid, og bruke dette for å skape mer motivasjon og glede i klasserommet. Slik inntrykket jeg fikk at norsklæreren til deltaker 3 gjorde.

Undersøkelsen har sine svakheter, som jeg har påpekt. Jeg oppfordrer derfor studenter som kommer etter meg til å undersøke hypotesene videre, da det er interessant å finne mer ut av

hva som motiverer elevene. Ikke minst for oss som jobber med disse ungdommene daglig, og som ønsker at de skal lykkes.

Da det har vært lite forskning på akkurat dette området innen skole, så vil denne studien være en fin start på en større studie. Jeg tenker at for å gå dypere inn i materien, så anbefaler jeg å benytte seg av en kvantitativ metode. Det dekker et større område og kan generere enda mer data. Videre kunne en her sett en sammenheng mellom kjønn, etnisiteter, geografiske forskjeller også videre. Det er dette som Mjaavatn og Frostad gjorde, uten at de gikk inn på årsaken til motivasjon og hva som motiverte i 10. klasse.

Med et såpass få deltakere i et slikt forskningsprosjekt, er det vanskelig å konkludere som kan sees på et sort plan. Jeg kan ikke generalisere og si at dette er det som gjelder. Andre faktorer kan spille inn på motivasjonen hos andre personer andre steder i landet. Selv i samme kommune. Dette åpner også opp for mulighetene til å ta funnene et par steg videre og øke antallet og omfanget ved senere studier.

Så, hvordan påvirker linjevalget på videregående skole innsatsen til minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen?

På bakgrunn av mine delkonklusjoner blir konklusjon på min hovedhypotese, «hvordan påvirker linjevalget på videregående skole innsatsen til minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen?», at minoritets elever i 10. trinn motiveres mest av karakterer etter at de har valgt skole og frem mot avslutning av grunnskolen. Ønsket om bedre karakterer fører til at de legger ned en større innsats i skolearbeidet.

Det viser seg også at selve linjevalget ikke spiller stor rolle på innsatsen og motivasjonen til ungdommer, men skolen de søker seg inn på spiller en stor rolle. De opplever at de forskjellige skolene har forskjellige krav å komme inn på, uten at det finnes noen offisielle tall på det. Deltakerne legger til en viss grad stor vekt på dette. To av deltakerne visste at de hadde gode muligheter for å komme inn på den skolen de ønsket, mens den siste måtte ta grep for å få opp karaktersnittet sitt. Den ene av de to jobbet for å komme inn på en krevende skole, mens den andre så seg fornøyd med at karakterene ikke var på toppnivå.

Skrivingen av denne oppgaven har lært meg å bli mer bevisst på egen motivasjon. Både når det kommer til studier, men også til min egen arbeidspraksis. Jeg har fått lære mer om

hvordan motivasjon spiller inn og fått føle på hva som faktisk er min motivasjon til å gjøre det jeg gjør.

## Litteraturliste

- Ames, C. (1992). *Home and School Cooperation in Social and Motivational*. U.S. Department of Education.
- Blåsmo, T. (2022, juni 15). Her blir det kamp om skoleplassene. *Budstikka*. Hentet fra <https://www.budstikka.no/her-blir-det-kamp-om-skoleplassene/s/5-55-893433>
- Diseth, Å. (2020, Oktober 1). Indre og ytre motivasjon for læring er ikke nødvendigvis motsetninger. *Forskersonen.no*. Hentet fra <https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-meninger-populaervitenskap/indre-og-ytre-motivasjon-for-laering-er-ikke-nodvendigvis-motsetninger/1749373>
- Dæhlen, M. (2017). *Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics*. European Journal of Education.
- Ebdrup, N. (2012, Februar 15). Hva er hermeneutik? *Videnskab DK*. Hentet fra Vitenskab.dk: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-hermeneutik>
- Forskrift om inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass i Viken fylkeskommune. (2021). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/LTII/forskrift/2020-12-17-3270>
- Grennes, T. (2013). *Hvordan kan du vite om noe er sant?* Cappelen Damm.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2023, januar 16). Kvalitativ metode. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/kvalitativ\\_metode](https://snl.no/kvalitativ_metode)
- Gursli-Berg, G. (2021, mars 18). *Store norske leksikon*. Hentet februar 11, 2023 fra Fordom (hermeneutisk metode): [https://snl.no/fordom\\_-\\_hermeneutisk\\_metode](https://snl.no/fordom_-_hermeneutisk_metode)
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Hoffmann, T. (2023). Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til? *forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/sosiologi/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til/610839>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Ingvaldsen, K., & Stankovic, U. (2017). *Elevers opplevelse av prestasjonspress og motivasjon i videregående skole: En kvalitativ studie om hvordan prestasjonspress kan sette føringer på videregående elevers innsats og motivasjon i skolen*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58175>
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt Forlag.

- Johansen, T. B., & Olsen, M. H. (2023). Medvirkning og motivasjon. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/medvirkning-og-motivasjon/>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Bjørte, K., Ruud, E., & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2*. Fagbokforlaget.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice-Hall.
- Lyngstad, M. (2015). *Konkurranses-motivasjon hos idrettsutøvere*. [Masteroppgave, Psykologisk institutt - NTNU]. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/293042>
- Læringsmiljøsentret. (2020, november 16). Læring for livet - Skolemotivasjon. Hentet fra [https://vimeo.com/479769736?embedded=true&source=vimeo\\_logo&owner=91981138](https://vimeo.com/479769736?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=91981138)
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2. utg.). Harper and Row.
- Mjaavatn, P., & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (Vol. 102(03), ss. 282-297). Universitetsforlaget. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/328677539\\_Fra\\_ungdomsskole\\_til\\_videregaaende\\_skole\\_-\\_hvordan\\_opplever\\_elevene\\_overgangen](https://www.researchgate.net/publication/328677539_Fra_ungdomsskole_til_videregaaende_skole_-_hvordan_opplever_elevene_overgangen)
- Mortensen, A., & Mortensen, T. (2018). «Jeg orket ikke anstrenge meg»: En kvalitativ studie av elevers skolemotivasjon. [Masteroppgave, Nord Universitet]. Hentet fra [https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2565695/Master\\_Mortensen.pdf?sequence=1](https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2565695/Master_Mortensen.pdf?sequence=1)
- Norsk senter for forskningsdata. (u.d.). *NSD*. Hentet fra Barnehage- og skoleforskning: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
- Rosland, K. (2018, Mars 28). *Norsk digital læringsarena*. Hentet fra Hva er motivasjon?: <https://ndla.no/nb/subject:1:f18ad41e-d9c3-4428-8cb6->

5eb852e45082/topic:1:7df2950d-3af9-462e-b27f-cf3df147eaa3/topic:1:e9752b8b-86df-4414-888c-2cc3adf041c8/resource:1:85354

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. doi:<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Sander, K. (2020, august 4). *Kognitivism (kognitiv læringsteori)*. Hentet fra [estudie.no](https://estudie.no): <https://estudie.no/kognitivism-kognitiv-laeringsteori/>
- Sikt. (u.d.). *Vanlige behandlingsgrunnlag i forskning*. Hentet fra Webområde for Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør: <https://sikt.no/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Sletnes, K. B. (2019, august 19). Naturvitenskap. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/naturvitenskap>
- Stai, S. (2022). Maslows behovspyramide. *Nasjonal og digital læringsarena*. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subject:1:03e810db-3560-47b5-a5f6-e7afe1d0a2d6/topic:1:283ddec5-923c-412c-b880-cf71f42516d2/topic:1:fcd739b6-1047-47d7-8091-fec8c1c2cf22/resource:ff86602f-473d-4f4b-a356-65d2ecd104a1>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Thomassen, M. (2021). *Vitenskap, kunnskap og praksis - innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal.
- Ung.no. (2020). Hvorfor lærer vi så mye på skolen som vi ikke har bruk for? Hentet fra <https://www.ung.no/oss/456908>
- Ungdata. (2022). *Ungdata 2022 - Bærum kommune*. Ungdata og KORUS Øst. Hentet fra [https://www.ungdata.no/wp-content/uploads/reports/Viken\\_Baerum\\_2022\\_Ungdomsskolen\\_Kommune.pdf](https://www.ungdata.no/wp-content/uploads/reports/Viken_Baerum_2022_Ungdomsskolen_Kommune.pdf)
- Universitetet i Oslo. (u.d.). *Nettskjema*. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Opplæring i valgfag på ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/opplaring-i-valgfag-pa-ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, september 1). *Spørsmål i Elevundersøkelsen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmalene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsøving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/elevenes-motivasjon/>
- vilbli.no. (u.d.). *Studiespesialisering*. Hentet fra Informasjonsartikkel om studiespesialisering: <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/studiespesialisering/program/v.st?tid=v2022>
- Waksvik, G., Ruud, M., Mejlbo, K., & von Krogh, M. (2021, mai 4). Øyvind er skoleflink og skolelei, og etterlyser yrkesfag på ungdomskolen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.uto.no/motivasjon-praktisk-undervisning-stortingsvalget-2021/oyvind-er-skoleflink-og-skolelei-og-etterlyser-yrkesfag-pa-ungdomskolen/283665>
- Weiner, B. (2000). *Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective*. Educational Psychology Review.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.



## Vedlegg

Intervjuguide

Intervjuguide for masterprosjekt for Tellef Tellefsen, VID

Hei og takk for at du kunne stille opp på dette intervjuet og hjelpe meg til å svare på problemstillingen min! Vil du ha noe å drikke eller noe å spise?

Kort om prosjektet: Jeg ønsker å se om hvordan valget av linje på videregående skole har/hadde å si for innsatsen din på ungdomsskolen.

Spørsmål jeg ønsker å ha med:

- Hvilket opphav har du eller foreldrene dine som gjør deg kvalifisert til å være med på studien? Hvilke andre språk enn norsk eller engelsk har du lært hjemme?

- Hva slags type linje ønsker du å søke på/søkte du på? Hvorfor akkurat denne linjen?

(Kom du inn på den linjen du søkte?)

Hva var andre og tredjevalg?

- Hva er det med denne linjen som gjorde at du søkte der?

- Hvordan motiverte du deg til å få karakterene du trengte/trenger for å komme inn på denne linjen?

(Her kan det være noen som får penger – utfordr det i så fall)

- Hva ønsker du å oppnå ved dette linjevalget? Har du noen ambisjoner for hva som skjer etter videregående skole?

- Hva var det som fikk deg til å velge denne linjen? Hvor mye har familie, venner, nærmiljø å si for dette valget? Gjerne med en skala fra 1-10.

- Hvilke grep gjorde du da du bestemte deg for hvilken linje du valgte?

Under hvert hovedspørsmål kan det godt hende at jeg stiller noen oppfølgingsspørsmål.

- Hvilke(t) fag likte du mest og minst?

Hva var det med disse fagene?

Hvordan motiverte du deg til disse?

Er det noe mer du ønsker å få fram før vi runder av intervjuet?

Kan jeg kontakte deg igjen dersom det er noe som er uklart eller jeg trenger mer informasjon om?

Tusen takk for at du stilte opp.

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***Ambisjon og motivasjon til videregående opplæring***

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se om det er en sammenheng mellom innsats og valg av linje på videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### **Formål**

Formålet med prosjektet og masteroppgaven er å se om hvordan ambisjoner og motivasjon har å si for innsatsen og valget av linje på videregående skole hos minoritetsspråklige ungdommer. Problemstillingen i prosjektet mitt er «Hvordan vil linjevalg på videregående skole påvirke innsatsen til minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen?»

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er VID Vitenskapelige høgskole i Stavanger som er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir spurt om å delta fordi du akkurat har fullført grunnskolen og har kommet inn på en videregående skole. Du fyller også kravene ved at du tilhører en minoritetsspråklig gruppe. Utvalget er trykket ut fra området du bor, og skolen du har gått på.

Kontaktinfo fant jeg gjennom sosiale medier eller gjennom venner av deg.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For å innhente informasjon og data jeg skal bruke i forskningen ønsker jeg å gjennomføre et intervju. I intervjuet kommer jeg til å spørre om hvilken motivasjon du hadde for å søke på den bestemte linjen på VGS. Jeg kommer også til å spørre om hvilke ambisjoner du har for å utnytte det faktum at du har gått på denne linjen.

Det vil ta rundt 40-45 minutter å svare og vi kan møtes på et sted vi blir enige om. Det kan være på en kafé, ditt gamle klasserom eller et annet sted der du vil være komfortabel til å gjennomføre intervjuet.

Det kan være aktuelt å innhente karakterkort der ditt navn og informasjon om deg blir sensurert eller fjernet. Disse henter jeg fra skolen du har gått på.

Under intervjuet vil jeg ta opp på bånd, men dette slettes så fort jeg er ferdig med oppgaven.

### **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. Det vil heller ikke påvirke det inntrykket du har gitt.

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

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

- Det er Ellen Vea Rosnes ved VID i Stavanger som er eneansvarlig for master i interkulturelt arbeid.
- Opptaket av intervjuet vil bli lagret på en minnepinne med passord som bare jeg kan. Filene vil også være med passord som er annerledes fra det på minnepinnen og forskjellig fra alle informantene. Alle navn vil bli sensurert eller gjort om til en kode som lagres på en passordbeskyttet fil som ligger et annet sted enn de øvrige dataene.
- Det er jeg, Tellef Tellefsen, som skal foreta og gjennomføre intervjuene. Samt foreta transkriberingen (dersom det gjøres hos en ekstern, vil jeg velge en profesjonell godkjent aktør som du/dere vil få navnet på).
- Det skal ikke være mulig å gjenkjenne at det er deg som er intervjuet til prosjektet.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen rundt april 2023. Anonymiserte opplysninger slettes ikke umiddelbart, da dette kan brukes av andre senere. Disse opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til deg. De vil da bli lagret hos VID.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID vitenskapelige høyskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Ellen Vea Rosnes ved VID (telefon 51 51 62 23, e-post: [ellen.rosnes@vid.no](mailto:ellen.rosnes@vid.no))
- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liu, telefon 938 56 277, e-post:

[nancy.yue.liudiakonhjemmet.no](mailto:nancy.yue.liudiakonhjemmet.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tellef Dommerud Tellefsen  
(Forsker/veileder)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ambisjon og motivasjon til videregående opplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet tas opp
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til eventuell videre forskning

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

---

(Signert av prosjektdeltaker (og foresatt hvis deltakeren er inder 16 år), dato



[Meldeskjema](#) / [Ambisjon og motivasjon til videregående opplæring](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 280070 Vurderingstype Standard Dato 28.07.2022

### Prosjekttittel

Ambisjon og motivasjon til videregående opplæring

### Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag Stavanger

### Prosjektansvarlig

Ellen Vea Rosnes

### Student

Tellef Dommerud Tellefsen

### Prosjektperiode

01.08.2022 - 30.04.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige  
Særlige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.04.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet frem til 30.04.2023.

#### 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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.



[Meldeskjema](#) / [Ambisjon og motivasjon til videregående opplæring](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
280070

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
04.05.2023

**Prosjekttittel**

Ambisjon og motivasjon til videregående opplæring

**Behandlingsansvarlig institusjon**

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag Stavanger

**Prosjektansvarlig**

Ellen Vea Rosnes

**Student**

Tellef Dommerud Tellefsen

**Prosjektperiode**

01.08.2022 - 31.08.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 31.08.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!