

LYST TIL Å LÆRE!

MOTIVASJON I STEINERSKOLENS UNGDOMSTRINN



VILDE STABEL

RUDOLF STEINERHØYSKOLEN I OSLO

PEDAGOGIKK OG ELEVKUNNSKAP 4

VÅR 2016

Innhold

1. Motivasjon for læring i steinerskolens ungdomstrinn	5
1.1 En sammenligning av resultater fra Elevundersøkelsen 2015	6
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Oppgavens oppbygning.....	7
1.4 Kildepresentasjon.....	8
2. Motivasjonsteori	9
2.1 Hva er motivasjon?.....	9
2.2 Vurderingspraksis.....	10
2.3 Atferdspsykologisk tilnærming.....	11
2.4 Humanistisk tilnærming	12
2.4.1 Maslovs behovshierarki.....	12
2.4.2 Deci og Ryans teori om motivasjon og selvbestemmelse	13
2.5 Sosiokulturell tilnærming	14
2.6 Sosial-kognitiv tilnærming.....	15
2.7 Covingtons teori om selververd.....	16
2.8 En sammenfatning.....	18
3. Dokumentanalyse.....	20
3.1 Metode.....	20
3.2 Tilnærming til dokumentene.....	21
4. Presentasjon av kildematerialet.....	22
4.1 Strategi for ungdomstrinnet.....	22
4.1.1 Kontekst.....	22
4.1.2 Sentrale momenter	23
4.1.3 Bruken av begrepet motivasjon	25
4.1.4 Strategi for ungdomstrinnet i lys av motivasjonsteori	26
4.1.5 Oppsummering.....	28
4.1 Steinerskolens læreplan	29
4.2.1 Kontekst.....	29

4.2.2 Avgrensing	31
4.2.3 Sentrale momenter	31
4.2.4 Bruken av begrepet motivasjon	34
4.2.5 Steinerskolens læreplan i lys av motivasjonsteori	36
4.2.6 Oppsummering	38
5. Avsluttende refleksjoner	39
6. Litteratur1.....	41
Vedlegg 1.....	43

Antall ord: 11 960

1. Motivasjon for læring i steinerskolens ungdomstrinn

« ... det som holder læreprosessen i live: motivasjon»

Erling Lars Dale, *Kunnskapsløftet* (Dale, 2010, s. 254)

Alle som jobber i skolen vet hvor viktig motivasjon er for elevenes læringsutbytte. Motivasjon kan beskrives som en drivkraft bak innsatsen for å lære (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 135). Å skape en undervisningssituasjon som gjør elevene motiverte, er derfor avgjørende for skolefaglig utvikling hos elevene. Som lærer møter jeg en del elever som viser lav motivasjon for læring. Spesielt på ungdomstrinnet opplever jeg at det kan være utfordrende å motivere elever for skolearbeid.

Fravær av motivasjon og lærelyst er et økende problem, både i Norge og internasjonalt (Sørensen, Hutter, Katznelson og Juul, 2013, s. 9). Utfordringene med å motivere skoleelever blir beskrevet som en «motivasjonskrise» (Sørensen, Hutter, Katznelson og Juul 2013, s. 10). Motivasjon for læring hos barn og unge er derfor blitt et svært aktuelt tema i utdanningsfeltet.

Det er påvist at norske skoleelevers motivasjon for læring avtar gjennom grunnskolen og er lavest på 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 5). De norske skoleforskerne Skaalvik og Skaalvik hevder dessuten at det er sammenheng mellom synkende motivasjon i grunnskolen og frafall i videregående skole (2011, s. 12-13). I gjennomsnitt fullfører bare 57 prosent av elevene videregående opplæring på normert tid i Norge, mot 70 prosent i OECD-land (Norsk Lektorlag, 2012).

Motivasjonssvikten til norske skoleelever skaper bekymring hos utdanningsmyndighetene, både fordi frafall i videregående skole har samfunnsøkonomiske konsekvenser, og fordi skolegangen er av betydning for den enkelte elev. Utdanningsdirektoratet lanserte i 2012 en nasjonal satsning kalt Ungdomstrinn i utvikling. Satsningen er en videreføring av regjeringens Lærerløftet - på lag for kunnskapsskolen og bygger på Stortingsmelding 22. Motivasjon – Mestring – Muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 1). Hovedmålet med satsingen er å øke ungdomsskoleelevers motivasjon og læring gjennom mer praktisk og variert undervisning. Klasseledelse, regning, lesing, og skriving er prioriterte satsingsområder. Et sentralt tiltak i satsningen er skolebasert kompetanseutvikling for lærere og skoleledere, med tilrettelegging og bistand fra universiteter og høyskoler. Det skal utvikles beskrivelser av god klasseledelse

og undervisning i regning, lesing og skriving, og opprettes nettverk for erfaringsutveksling og profesjonsfellesskap

Samtlige skoler i Norge med ungdomstrinn får i perioden 2013-2017 tilbud om å delta i Ungdomstrinn i utvikling. Steinerskolen på Hedemarken, hvor jeg arbeider, er blant skolene som har takket ja til å delta i satsningen. I den forbindelse har jeg blitt interessert i å undersøke om steinerskolene har samme utfordringer som offentlig skole når det gjelder elevers motivasjonsfall i løpet av grunnskolen. Jeg har stilt spørsmål ved om synet på motivasjon i steinerskolen og offentlige skole er sammenfallende. Jeg ønsker å vite mer om hva som fremmer motivasjon hos ungdom og hva som kan være årsaken til at elevers motivasjon for læring avtar gjennom grunnskolen. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg anledning til å utforske disse temaene nærmere.

1.1 En sammenligning av resultater fra Elevundersøkelsen 2015

For å få et innblikk i steineskoleungdommers motivasjon for skolearbeid innhentet jeg informasjon fra Utdanningsdirektoratets elevundersøkelse for 2015. Jeg sammenlignet snittet for steinerskolens 10. klasser med det nasjonale snittet for samme årstrinn på 38 spørsmål som belyser elevenes motivasjon (se vedlegg 1). Målet med sammenligningen var å få et bilde av motivasjonsnivået i steinerskolen, og undersøke om det er vesentlige forskjeller mellom motivasjonsnivået i offentlig skoler og i steinerskoler.

I 2015 var det 27 steinerskoler i Norge med elever på 10. trinn. Av disse hadde åtte klasser så få elever at resultatene fra samtlige spørsmål er skjermet, i tråd med den såkalte «prikkerregelen», for å hindre at noen blir indirekte identifisert (Utdanningsdirektoratet 2016). Disse skolenes resultater er derfor ikke med i den nasjonale oversikten. I en del tilfeller var det så få respondentsvar på enkelte spørsmål at resultatene fra noen klasser også her er «prikket».

Ettersom sammenligningen kun tar for seg resultater fra 2015, og da det er relativt få steinerskoler med i oversikten, er resultatene usikre. Min undersøkelse gir likevel en pekepinn om motivasjonsnivået til steinerskolens nåværende 10. klassinger. Resultatene indikerer at det ikke er vesentlige forskjeller mellom motivasjonsnivået i steinerskolen og i offentlig skole. Steinerskolen skårer likt med nasjonalt snitt på 9 av 38 spørsmål. På 16 av 38 spørsmål skårer steinerskolen 0,1 poeng lavere enn det nasjonale snittet. På spørsmålet om arbeidsro i timene skårer steinerskolen 0,4 poeng lavere enn det nasjonale snittet. Steinerskolen skårer 0,4 og 0,2 poeng lavere enn nasjonalt snitt på to spørsmål som vedrører elevens medvirkning ved

vurdering av skolearbeid. På samtlige tre spørsmål som gjelder hjemmets støtte og interesse for skolearbeid skårer steinerskolen 0,2 poeng lavere enn nasjonalt snitt. Steinerskolen skårer 0,3 og 0,5 poeng høyere enn nasjonalt snitt på to spørsmål som vedrører graden av praktisk og variert undervisning. Steinerskolen skårer 0,2 poeng høyere på spørsmål om hvor godt eleven liker skolearbeidet. Alt i alt indikerer sammenligningen at steinerskolen ikke utmerker seg som en skole som løser motivasjonsutfordringene bedre enn andre skoler per i dag. For meg fremstår dette som noe overraskende. Kan hende er det flere enn meg som har en forestilling om at steinerskolens elever er mer motiverte enn elever i den offentlige skolen?

Elevundersøkelsen 2015 antyder noe annet. Jeg mener dette tilsier at steinerskolene i større grad bør sette ungdomsskoleelevers motivasjon på dagsorden.

1.2 Problemstilling

Hovedmålet med oppgaven er å undersøke hvordan man fremmer motivasjonen til elever i ungdomstrinnet på steinerskolen. Jeg ønsker å drøfte om det er elementer i steinerpedagogikken som bør endres eller forsterkes for å ivareta elevenes motivasjon. Jeg er også interessert i å belyse om steinerskolene har noe å bidra med eller noe å lære av den offentlig initierte satsningen på ungdomstrinnet. Ut i fra dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

I hvilken grad er steinerskolens læreplan egnet til å fremme motivasjon hos elevene, og på hvilke måter skiller denne planen seg fra sentrale dokumenter som behandler betingelsene for motivasjon i offentlige skole?

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 presenterer jeg et utvalg kjente motivasjonsteorier, med relevans for motivasjon i skolesammenheng. Jeg samler hovedmomenter fra de forskjellige motivasjonsteoriene i en sammenfatning. Denne danner grunnlag for en drøfting av synet på motivasjon og strategier for å fremme elevenes motivasjon i henholdsvis steinerskolens læreplan og Strategi for ungdomstrinnet.

I kapittel 3 foretar jeg dokumentanalyser av steinerskolens læreplan og Strategi for ungdomstrinnet. Kapitlet innledes med en presentasjon av metode for dokumentanalyse. Målet med dokumentanalysene er å avdekke hvilke syn på motivasjon som ligger implisitt i

steinerskolens læreplan og i satsningen Ungdomstrinn i utvikling, og hvilke motivasjonsfremmende tiltak som fremmes i dokumentene. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg belyse i hvilken grad synet på motivasjon og strategier for å fremme motivasjon i de to dokumentene samsvarer med hovedmomenter i de utvalgte motivasjonsteoriene. På bakgrunn av de funn jeg har gjort i oppgaven, vil jeg drøfte i hvilken grad steinerskolens læreplan er egnet til å fremme motivasjon hos elevene, og på hvilke måter denne planen skiller seg fra sentrale dokumenter som sier noe om elevenes motivasjon i den offentlige skolen.

1.4 Kildepresentasjon

Til sammenligningen av resultater fra elevundersøkelsen 2015, har jeg benyttet informasjon fra Elevundersøkelsen 2015, tilsendt på forespørsel fra Utdanningsdirektoratet.

Presentasjonen av motivasjonsteorier i kapittel 2, *Motivasjonsteori*, er hovedsakelig basert på Skaalvik & Skaalviks bok *Motivasjon for skolearbeid* (2011) og samme forfatteres oversikt over motivasjonsteorier i boka *Skolen som læringsarena* (2013), samt Mangers bok *Dette vet vi om motivasjon og mestring* (2012).

Presentasjonen av dokumentanalyse som metode i kapittel 3, *Dokumentanalyse*, er i hovedsak basert på kapittel 8 i boka *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (2012), skrevet av Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen. I dokumentanalysene tar jeg for meg strategidokumentet *Strategi for ungdomstrinnet*, utarbeidet av Kunnskapsdepartementet (2015) og steinerskolens læreplan, utgitt av Steinerskoleforbundet (2007 og 2014).

2. Motivasjonsteori

Dette teorikapittelet vil tjene som en bakgrunn for analysene av Strategi for ungdomstrinnet og steinerskolens læreplan

Motivasjonsteori er et stort fagområde. I denne oppgaven skal jeg begrense meg til en kortfattet presentasjon av de mest kjente motivasjonsteoriene med relevans for motivasjon i skolesammenheng. Jeg har tatt med både nyere og eldre teorier om motivasjon, ut i fra tanken om at flere ulike motivasjonssyn gjør seg gjeldende i norsk skole i dag. Innledningsvis vil jeg reflektere over hvordan teorier om motivasjon kan påvirke undervisningspraksis og hvordan motivasjon kan måles. Jeg vil også belyse hvilken betydning vurderingspraksis har for motivasjon. Underveis i kapitlet vil jeg trekke frem pedagogiske implikasjoner av motivasjonsteoriene.

2.1 Hva er motivasjon?

Teorier om motivasjon for læring søker å forklare hva motivasjon er, og hvilke forhold som har størst betydning for å fremme motivasjon i en læringssituasjon. Det finnes en rekke forskjellige teorier om motivasjon for læring. Teoriene har til dels overlappende, til dels motstridende svar på spørsmålet om hvilke forhold som har størst betydning for å skape og opprettholde motivasjonen i en læringssituasjon.

Det er av stor betydning at vi som pedagoger har kunnskap om ulike motivasjonsteorier, fordi alle mennesker har «implisitte teorier om motivasjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Har vi et reflektert forhold til forskningsbaserte teorier om motivasjon kan vi bedre begrunne våre valg av motivasjonstrategier. I vårt arbeid med å motivere elever, vil våre handlinger bli mere gjennomtenkte og systematiske når vi har kjennskap til motivasjonsteorier.

Et vesentlig aspekt ved motivasjon er at den ikke er direkte observerbar (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Motivasjon kan snarere beskrives som «en følelse eller opplevelse som den enkelte elev har, knyttet til bestemte oppgaver og situasjoner» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11). Eller «en drivkraft som har betydning for atferd» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Når vi måler graden av motivasjon, er det derfor ikke selve motivasjonen vi måler, men det vi kan kalle *motivert atferd*. I sin undersøkelse av motivasjon for skolearbeid vektlegger Skaalvik & Skaalvik særlig *innsats* (at elevene gjør en oppriktig innsats for å løse en oppgave) og *hjelpesøkende atferd* (at elevene søker om hjelp hvis de ikke greier å utføre en

oppgave uten hjelp). Disse to faktorene beskrives som sterke indikatorer på elevenes grad av motivasjon for læring (Skaalvik & Skaalvik 2011, s. 11-12).

Tidligere ble motivasjon gjerne betraktet som et relativt stabilt personlighetstrekk. I dag ser de fleste motivasjonsteoretikere motivasjon som en «situasjonsbestemt tilstand» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 136). Det vil si at motivasjonen vil variere ut i fra situasjonen, og at den kan endres og påvirkes av en rekke faktorer. For eksempel kan læringsmiljø, verdier, erfaringer, forventninger og elevenes selvbilde virke inn på motivasjonsnivået. Nyere motivasjonsteorier legger særlig vekt på det kognitive aspektet ved motivasjon, og på den klare sammenhengen mellom selvpoppfatning og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 134). Forskning har vist at elevers *forventning om mestring* er av vesentlig betydning for graden av motivasjon.

2.2 Vurderingspraksis

Et aspekt med stor betydning for motivasjon er vurdering. Vurdering kan både styrke motivasjonen for læring og virke ødeleggende på elevenes motivasjon (Smith, 2009, s. 23). En god vurderingspraksis skal hjelpe elevene videre faglig, gi økt forventning om mestring, og bidra til positiv selvvurdering, noe som igjen kan motivere elevene til videre innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 203). Hvis vurderingen utelukkende fokuserer på elevenes faglige resultater kan dette få svært negative konsekvenser, både for elevenes motivasjon og for deres selvbilde. En undersøkelse fra England viser at etter at det ble innført nasjonale prøver har elever som skårer svakt på disse prøvene fått mye lavere selvaksept enn elever med gode resultater. Før innføringen av nasjonale prøver ble det ikke påvist sammenheng mellom elevenes selvaksept og læringsutbytte (Smith, 2009, s. 29). Undersøkelsen peker på viktigheten av en vurderingspraksis som ivaretar elevers selvfølelse og motivasjon. Et prøveresultat forteller ingenting om elevens innsats eller om hvordan elevene kan utvikle seg videre. For ikke å svekke motivasjonen må elever både få tilbakemeldinger og *fremovermeldinger*, råd og veiledning om hva som kan gi faglig fremgang. En god og nær relasjon mellom elev og lærer er en forutsetning for å etablere en vurderingspraksis som styrker elevenes motivasjon (Smith, 2009, s. 29-30). Prøveresultat som motiverende faktor knytter seg til en adferdspsykologisk forståelse av læring og motivasjon.

2.3 Atferdspsykologisk tilnærming

Atferdspsykologiske teorier definerer læring som endring av atferd. (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 29). De indre prosessene som går forut for slike endringer (som for eksempel tenkning og konsentrasjon) vies mindre oppmerksomhet. Årsaken til dette er først og fremst at slike prosesser er vanskelig å måle og kontrollere. Isteden fokuseres det i atferdspsykologien på observerbare forhold (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 29).

Det atferdspsykologiske synet på læring bygger på prinsippet om betinging. Enkelt sagt betyr det at elever lærer å assosiere en handling med en bestemt reaksjon. Atferdsteoriene tar utgangspunkt i at elevene lærer gjennom konsekvensene av sine handlinger (Manger, 2012, s. 19). Gjennom bruk av belønning og straff er det mulig å styre og korrigere elevens atferd. Hvis en elev får positiv tilbakemelding på en handling vil eleven oppleve dette som belønning, og søke å gjenta handlingsmønsteret som førte til belønningen. For eksempel: Hvis en elev får ros og anerkjennelse av læreren for sin oppførsel eller for et arbeid, øker sjansen for at eleven vil gjenta atferden som førte til dette resultatet. Motsatt vil elever forsøke å unngå handlinger som gir negativ tilbakemelding. Innen atferdspsykologien kalles belønning som etterfølger en ønsket handling for en forsterkning. Når det gjelder motivasjon for læring vil atferdspsykologien fokusere på hvilke forsterkere som må være til stede for at elevene skal bli motiverte for å lære. En atferdspsykologisk tilnærming til motivasjon vil anse motivasjon som en tilstand hos eleven som i stor grad er betinget av ytre forsterkere. Denne typen motivasjon er knyttet til læringsaktivitetens instrumentelle verdi og kalles gjerne ytre motivasjon. Den står i motsetning til indre motivasjon, som springer ut av en interesse for selve læringsaktiviteten (Manger, 2012, s. 19).

Tidligere ble atferdspsykologiske prinsipper i stor grad anvendt i oppdragelse og undervisning (Manger, 2012, s. 19). I dag er det andre teorier om motivasjon og læring som tillegges større vekt. Bruken av atferdspsykologiske prinsipper i læresituasjoner har i økende grad blitt kritisert, blant annet for å svekke elevenes indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 137). Til tross for at et ensidig fokus på resultater svekker elevenes motivasjon og dermed kan virke negativt inn på elevens læringsinnsats (Smith, 2009, s. 29-30) er atferdspsykologiske prinsipper mye brukt i norsk skole i dag (Manger, 2012, s. 19).

Skaalvik og Skaalvik hevder i boka «Skolen som læringsarena» at dagens skoleutvikling i Norge viser at politikerne fortsatt har stor tiltro til de atferdspsykologiske virkemidlene belønning og straff. «Dette kommer blant annet frem gjennom innføring av klare kompetansemål (LK06) og nasjonale prøver for å kontrollere at målene er nådd.» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 139).

2.4 Humanistisk tilnærming

I motsetning til atferdspsykologien, som fokuserer på *synlige endringer*, er den humanistiske tilnærmingen til motivasjon opptatt av de *indre årsakene* til motivasjon. Det finnes en rekke humanistiske motivasjonsteorier som alle tar utgangspunkt i at mennesket har grunnleggende behov som det ønsker å tilfredsstille. Motivasjon ses på som en indre drivkraft, som har som mål å tilfredsstille grunnleggende behov hos mennesket (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 140). I denne fremstillingen vil jeg presentere to kjente behovsteorier, Maslows behovshierarki og Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon.

2.4.1 Maslows behovshierarki

Abraham Maslow (1908-1970) var en banebrytende amerikansk psykolog. Han hadde som grunnsyn at mennesket har fri vilje, er aktivt handlende og har behov for åndelig vekst (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 140-141). Dette synet står i opposisjon til atferdspsykologien, der menneskets atferd først og fremst forklares gjennom ytre påvirkning. Maslow ønsket å identifisere menneskets grunnleggende behov. Det vil si de behov som er fundamentale og felles for alle mennesker, uavhengig av ytre omstendigheter. I følge Maslow vil man, med utgangspunkt i kunnskap om menneskets behov, kunne forklare og forutsi grunnleggende fellestrekk ved menneskelig atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 140).

Maslow skilte mellom *mangelbehov* og *vekstbehov*. Med mangelbehov mente Maslow de behovene som er nødvendige for et menneskes fysiske og psykiske helse og velvære. Maslow definerte disse som *fysiologiske behov*, *trygghet*, *tilhørighet* og *anerkjennelse og selververd*. Så lenge et menneske ikke har fått tilfredsstilt mangelbehovene vil vedkommende være motivert for å oppnå dette. Så fort mangelbehovene er tilfredsstilt vil motivasjonen knyttet til disse behovene avta (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 140-141).

Med vekstbehov menes menneskets behov for å utvikle seg og realisere sitt potensial. Maslow definerte vekstbehov som *intellektuelle behov* (kunnskap og forståelse) *estetiske behov* og *selvaktualisering*. Et vesentlig trekk ved vekstbehovene er at de aldri kan tilfredsstilles fullt ut. Det betyr, for eksempel, at jo dyktigere man blir innenfor et felt, jo desto mer motivert vil man bli for å øke sine ferdigheter innen dette feltet.

Maslows rangerte behovene i et hierarki, der de mest grunnleggende behovene kommer først og må være tilfredsstilt, før oppmerksomheten rettes mot de øvrige behovene. Dette hierarkiet er kjent som Maslows behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 141).

Maslows teori kan ikke forklare bestemte handlinger i enkeltsituasjoner, men har viktige implikasjoner i pedagogisk sammenheng, både med tanke på tilfredsstillelse av mangelbehov og vekstbehov. Det er for eksempel grunnleggende enighet i dag om at elevers mangelbehov bør være tilfredsstilt for at elever skal være motiverte og interesserte i skolearbeid. På den annen side peker Maslows teori på viktigheten av å tilrettelegge for at elever får utvikle sine evner og ressurser (sine vekstbehov), gjennom blant annet faglige utfordringer og valgmuligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 143).

Det bør understrekes at Maslows teori ikke viser til noen absolutt kausalitet i forholdet mellom mangelbehov og motivasjon. Maslows behovspyramide påpeker at en elevs motivasjon kan svekkes og forstyrres hvis grunnleggende mangelbehov ikke er tilfredsstilt. Det betyr ikke at en elev må ha tilfredsstilt alle mangelbehov fullt ut for å være motivert for skolearbeid (Manger, 2012, s. 21). For eksempel kan elever gå i gang med en bestemt oppgave, til tross for at de ikke har fått alle sine mangelbehov tilfredsstilt, hvis de er sterkt motiverte for oppgaven.

2.4.2 Deci og Ryans teori om motivasjon og selvbestemmelse

Flere forskere har tatt utgangspunkt i at motivasjon er forbundet med grunnleggende behov hos mennesket. De amerikanske psykologene Edward L. Deci og Richard Ryan definerer indre motivasjon som en konsekvens av at mennesket søker å tilfredsstille grunnleggende psykologiske behov. De fokuserer spesielt på følgende tre behov: behovet for selvbestemmelse, behovet for tilhørighet og behovet for kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Deci og Ryan mener indre motivasjon er betinget av i hvilken grad disse behovene blir tilfredsstilt. Det vil si at en elev vil være indre motivert for en oppgave i den grad eleven opplever at aktiviteten tilfredsstiller behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Deci og Ryan vektlegger selvbestemmelse over de to andre behovene. Med selvbestemmelse menes at eleven opplever sine handlinger som frie. Deci og Ryan skiller mellom selvbestemte handlinger og handlinger som utføres på grunn av ytre påvirkning, som for eksempel forventning om straff eller belønning. I følge Deci og Ryan vil selvbestemte handlinger fremme motivasjonen, mens handlinger som blir utført på grunn av ytre påvirkning vil tære på motivasjonen.

Deci og Ryan benytter begrepet *autonom motivasjon*, det vil si indre motivasjon og autonom ytre motivasjon. En del skoleoppgaver vil i liten grad kunne vekke elevenes indre

motivasjon. Deci og Ryan hevder derfor at det er viktig at elevene utvikler ytre autonom motivasjon, slik at de kan motivere seg selv for oppgaver de i utgangspunktet ikke har lyst til å jobbe med (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 148).

Deci og Ryans teori om autonom motivasjon og selvbestemmelse har betydelige pedagogiske implikasjoner. I følge deres teori må skolen imøtekomme de tre grunnleggende psykologiske behovene tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse for at elevene skal utvikle autonom motivasjon for skolearbeidet. Det vil si at skolen må tilby et trygt læringsmiljø, hvor elevene opplever tilhørighet og ser sin deltagelse i fellesskapet som nødvendig og meningsfull. Skolen må gi elevene følelse av kompetanse, gjennom å tilpasse opplæringen, slik at alle elever opplever mestring. Behovet for selvbestemmelse tilsier at elevene bør ha en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet i sin skolehverdag. Et betimelig spørsmål er om muligheten for å imøtekomme disse behovene utfordres i dagens målstyrte skole. (Nome, 2011, s. 400).

2.5 Sosiokulturell tilnærming

Den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon vektlegger de sosiale omgivelsene og samhandlingen individet deltar i. Den sosiokulturelle tilnærmingen støtter seg på psykologen Vygotskijs (1896-1934) idé om at menneskets personlighet dannes i nært samspill med den sosiale og kulturelle konteksten som omgir individet. De verktøy som kulturen utvikler, som for eksempel språk eller teknologi, virker inn på evnene til hver generasjon. Vygotskij så derfor på menneskelig utvikling og læring som en «kontinuerlig, interaktiv og meningsdannende prosess» (Rodina og Store norske leksikon, 2016). Vygotskij var opptatt av samhandlingen mellom elev, lærer og medelever. Han hevdet at denne samhandlingen er avgjørende for læring og motivasjon. Både skolens holdning til læring og læringsmiljøet i en klasse vil ha betydning for elevens motivasjon (Manger, 2012, s. 22-23)

I en sosiokulturell tilnærming regnes møtet med andre mennesker «ansikt til ansikt» som den «mest kraftfulle kilden til læring» (Manger, 2012, s. 22). Manger siterer Lars Strandberg som hevder at felles aktiviteter og dialog mellom elever og lærere har sentral betydning for elevenes motivasjon (Manger, 2012, s. 22). Dialogen i klassen, både mellom elever og lærer, og elevene imellom, beskrives som «noe som bølger frem og tilbake» og skaper samhørighet, på tross av ulikheter, «Forstår du meg? Forstår jeg deg?» (Strandberg sitert av Manger, 2012, s. 22).

I følge en sosiokulturell tilnærming er motivasjon nært forbundet med identitet og ønsket om å være aktivt deltagende i en gruppe. *Identitet* er derfor et sentralt begrep i sosiokulturell tilnærming. Et individ vil søke å styrke sin identitet gjennom å bli del av en gruppe. En gruppe forenes ved felles ferdigheter og interesser, og skaper slik en felles gruppeidentitet. Individet sosialiseres gradvis inn i gruppen gjennom å lære seg gruppens ferdigheter, Det går dermed fra en betraktende til en deltagende posisjon. I skolesammenheng kan for eksempel en elev, som opplever sterk tilhørighet til klassen sin, få økt skolefaglig motivasjon på grunnlag av ønsket om å opprettholde sin tilknytning til gruppen (Manger, 2012, s. 23).

Den sosiokulturelle tilnærmingen fremhever fellesskapets betydning for motivasjonen. Nære og gode relasjoner, mellom elev og lærer og mellom elever i en klasse, tillegges stor vekt. Elevene må føle seg sett og verdsatt for at de skal motiveres til læring. Kvaliteten på læringsmiljøet spiller også en avgjørende rolle, da elever blir motiverte når medelever og lærere verdsetter læring høyt. Sosiokulturell tilnærming tilsier en undervisningsform med stor grad av faglig differensiering og oppfølging. Fagstoffet må tilpasses den enkelte, slik at alle elever opplever mestring i sin nærmeste utviklingszone.

2.6 Sosial-kognitiv tilnærming

Den sosial-kognitive teorien er utviklet av den kanadisk-amerikanske psykologen Albert Bandura (født 1925). Hans teori om læring er mye anvendt innen moderne psykologi. Banduras utgangspunkt er at mennesket er en aktiv deltager i sitt eget liv. Gjennom vår tenkning påvirker vi både vår egen utvikling og våre omgivelser. Bandura hevder videre at både personlighet, atferd og miljø medvirker i læringsprosessen. For å forstå et barns atferd må vi kjenne til hvilke forhold *i barnet* (for eksempel tidligere kunnskaper og biologiske disposisjoner) og *i barnets miljø* (for eksempel oppdragelse, lærerens respons) som bidrar til denne atferden (Manger, 2012, s. 23). Bandura har funnet at elevens egen forventning om å mestre en oppgave har særlig stor betydning for læring. Sjansen for et godt resultat øker i takt med forventningen om å mestre oppgaven. Mestringsforventningen er ikke en konstant egenskap ved eleven, men vil variere ut i fra den enkelte situasjon. Det er heller ikke basert på elevens egen vurdering av generelt mestringsnivå i et fag, men en forventning knyttet til en konkret oppgave som eleven stilles overfor. Bandura understreker at denne forventningen bygger på det eleven har erfart tidligere, i tilsvarende situasjoner. Det er derfor vesentlig at en elev får mange og gode erfaringer med å mestre oppgaver.

I tillegg til *autentiske mestringsopplevelser* nevner Bandura tre andre faktorer som kan påvirke elevens forventning om mestring: vikarierende erfaringer (det vil si læring ved observasjon, modell-læring og imitasjon), verbal overtalelse og elevens fysiologisk tilstand (Manger, 2012, s. 26-27). Av vikarierende erfaringer er det særlig modell-læring som har betydning for mestringsforventningen til elever. En elev som erfarer at andre elever som er på samme nivå, mestrer en oppgave, får økt sin forventning om selv å mestre oppgaven. «Andres prestasjoner fungerer (...) som indikator på hva en selv kan forvente å mestre» (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 143). Det er vesentlig at dem man sammenligner seg med er mest mulig lik en selv.

Ut i fra Banduras teori kan man hevde at elever med høy forventning om mestring vil være motiverte for skolearbeid. De vil ha en positiv forventning i møte med nye oppgaver og se på oppgavene som spennende utfordringer. Disse elevene vil dermed bidra til et positivt læringsmiljø. Motsatt vil elever med lav mestringsforventning ha lite motivasjon for å jobbe med oppgaver, fordi de har en lav forventning om å mestre dem. Disse elevene vil prøve å unngå å jobbe med skolearbeid, og kanskje skape uro i klassen og på den måten bidra negativt til læringsmiljøet. Den viktigste implikasjonen av Banduras teori er derfor at opplæringen må være tilpasset den enkelte elev, for å sikre at hver enkelt elev får mestrings erfaringer på sitt nivå. Banduras teori understreker også betydningen av modell-læring.

2.7 Covingtons teori om selvvverd

Den amerikanske psykologen Martin V. Covington (født 1938) har utviklet en teori om selvvverd og sammenhengen mellom selvvverd og motivasjon. Ifølge Covington vil små barn oppleve at når de lykkes, er det som følge av egen innsats. For små barn vil derfor innsats påvirke følelsen av selvvverd positivt. Når barna blir eldre vil de i økende grad oppleve at det å lykkes er et resultat av evner, fremfor innsats. Følelsen av suksess blir sterkere hvis gode resultater kan tilskrives evner fremfor innsats. Å ha gode evner vil derfor bli en viktig kilde til selvvverd i seg selv. Opplevelsen av å ha gode evner skyldes tidligere erfaringer med å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 162).

Sammenligningen med jevnaldrende blir viktigere jo eldre barna blir. Å ikke mestre det som andre i samme klasse eller gruppe mestrer, truer selvvverdet til eleven. Mestringsforventning spiller en avgjørende rolle, også i Covingtons teori. En elev som har mange erfaringer med å mislykkes, vil ha lave forventninger om å mestre en ny oppgave. I en

slik situasjon vil eleven primært være opptatt av å beskytte selvet mot nye nederlag. Én strategi kan være å øke innsatsen. Økt innsats kan gi bedre resultater, noe som vil ha positiv innvirkning på selvet til eleven. En annen, og tryggere, strategi vil være å minimalisere innsatsen. Mislykkes eleven, vil det kunne tilskrives manglende innsats. Ifølge Covington er det «psykologisk sett (...) bedre å mislykkes på grunn av mangel på innsats enn på grunn av dårlige evner» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 162-163). Somling kan også velges som strategi for å unngå å yte innsats.

Mangel på innsats kan få store konsekvenser for eleven, både på kort og lang sikt. Manglende innsats kan tolkes av foreldre og lærere som latskap og mangel på motivasjon og føre til irettesettelser og negativ oppmerksomhet. For å dempe reaksjoner fra omgivelsene vil elevene derfor bruke unnskyldninger, som for eksempel sykdom eller trøtthet, for å forklare manglende innsats. På lengre sikt vil eleven ved å yte lav innsats risikere å få større faglige utfordringer. Det vil gjøre det enda vanskeligere å mestre oppgaver på samme nivå som de andre elevene i gruppen, noe som igjen kan svekke selvet. Den strategien eleven benytter for å beskytte eget selvet kan, på lengre sikt, føre til at selvet svekkes ytterligere.

Flere undersøkelser viser at elevenes faglige selvet synker med alderen og er lavest på 10. trinn i grunnskolen. Nedgangen er spesielt markant ved overgangen til ungdomsskolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 131). Dette kan forklares med at elevene blir mer nøkterne i sin vurdering av eget faglige nivå. Det kan også tilskrives større faglige utfordringer, samt at skolen blir mer konkurranseorientert på ungdomstrinnet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 131).

En implikasjon av Covingtons teori om skolefaglige prestasjoner og selvet er at skolen må legge til rette for mestring, ved å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, fordi opplevelse av mestring har stor betydning for elevs selvet. Som vist tidligere kan det virke positivt inn på elevenes selvet hvis fokus flyttes fra resultatorientering til oppgaveorientering. Med oppgaveorientering menes at fokuset er rettet mot læring og mestring. Egen utvikling, innsats og evne til samarbeid skal vurderes positivt og vurderingspraksisen skal stimulere til videre læring (Smith, 2009, s. 29-30).

I følge Covington er det ikke tilstrekkelig å tilpasse undervisningen. Skolen må også dempe elevenes tendens til sosial sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 165). Et trygt og inkluderende sosialt miljø vil også fremme elevenes selvet og redusere sosial sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 165).

2.8 En sammenfatning

I dette kapitlet har jeg presentert en rekke teorier om motivasjon for læring. Teoriene har til dels motstridende syn på motivasjon, men det finnes også sammenfallende synspunkter. Samtlige teorier slår fast at motivasjon og læring skjer i en sosial kontekst, altså i samspill med omgivelsene. Vi kaller den konteksten elevene inngår i på skolen for *elevenes læringsmiljø*. Begrepet kan defineres som: «*det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderinger som elevene erfarer eller opplever på skolen*» (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 186). Individuelle aspekter, som graden av tilpasning, selvvverd, mestringsforventninger og selvbestemmelse, vil også påvirke motivasjonsnivået til den enkelte elev.

Jeg vil nå oppsummere det jeg ser som de mest sentrale elementene for å fremme motivasjon for læring i ungdomsskolen, på bakgrunn av de presenterte teoriene:

Tilhørighet og et trygt og inkluderende miljø. En god og tillitsfull relasjon mellom elevene, og mellom lærer og elev, er viktig for motivasjonen. Det gjør at elevene føler seg sett og verdsatt, og kan bidra til å redusere den sosiale sammenligningen. En positiv holdning til skole og læring virker positiv inn på elevens motivasjon. Medelever og lærere som verdsetter læring, motiverer andre elever til innsats.

Tilpasset opplæring. De fleste teoriene vektlegger betydningen av mestringserfaringer. Flere teorier anbefaler at undervisning tilpasses den enkelte elev, slik at alle elever opplever mestring på skolen. Elevene skal oppleve at de mestrer oppgavene når de yter tilstrekkelig innsats. Oppgavene må derfor verken være for lette eller for vanskelige. Mestringserfaringer fremmer elevenes selvvverd og øker forventninger om å mestre, noe som igjen fører til større grad av mestring, økt motivasjon og bedre selvvverd.

Selvbestemmelse. Deci og Ryan hevder at behovet for selvbestemmelse har sentral betydning for elevenes motivasjon. Hvis elevene skal utvikle autonom motivasjon, må de oppleve sine handlinger som frie. Det skjer blant annet gjennom at elevene får muligheten til å gjøre selvstendige valg i møte med skoleoppgaver.

Vurdering. De fleste teoriene er ikke spesielt rettet mot motivasjon i ungdomstrinnet. Covingtons teori om selvvverd påpeker imidlertid at ungdommer har større behov for å beskytte selvvverdet enn yngre elever, og hevder at dette får betydning for motivasjonen, spesielt hos elever med skolefaglige utfordringer. Ved å yte stor innsats, uten å vite om de

lykkes, utsetter de selvverdet for en risiko. En vurderingsform som vektlegger innsats og utvikling i læringsprosessen, fremfor resultater, kan motivere ungdomskoleelever med skolefaglige utfordringer til å delta i skolearbeidet.

3. Dokumentanalyse

Som grunnlag for en sammenligning mellom motivasjonssyn i offentlig skole og i steinerskolen har jeg valgt å gjøre en dokumentanalyse av strategidokumentet Strategi for ungdomstrinnet og deler av steinerskolens læreplan.

3.1 Metode

Med dokumentanalyse menes en granskende undersøkelse av ett eller flere dokumenter, med utgangspunkt i en problemstilling. En dokumentanalyse kan benyttes som en kilde til informasjon i et forskningsarbeid. Dokumentene kan være «objektet for forskningen eller kilder til forskningen» (Christoffersen, Johannessen, 2012, s. 87). Et dokument kan utgjøre en av flere kilder i et forskningsarbeid eller det kan være en hovedkilde.

Begrepet *dokument* omfatter alle typer muntlige eller skriftlige kilder som har relevans for forskningsarbeidet og som «ikke er generert av forskernes innsats» (Grønmo sitert av Christoffersen, Johannessen, 2012, s. 87). Med dokument menes altså for eksempel bøker, aviser, internettsider, radio- og TV-programmer, personlige nedtegnelser, som brev og dagbøker, og offentlige dokumenter, som stortingsmeldinger eller lærerplaner. Det avgjørende er at dokumentet er relevant i den gitte problemstillingen.

Ved bruk av dokumentanalyse i utdanningsforskning er det viktig med en kildekritisk tilnærming til dokumentene. Det vil si at dokumentene må vurderes, tolkes og analyseres, slik at informasjonen vi kan hente ut av dokumentene blir forstått ut i fra riktige forutsetninger. Dette er nødvendig for at forskeren skal kunne trekke «holdbare konklusjoner på grunnlag av kildematerialet» (Christoffersen, Johannessen, 2012, s. 90).

Alle dokumenter blir preget av samtiden og sammenhengen de ble skapt i. Ved analyse av et dokument er det derfor viktig å ha et bevisst forhold til hva som var hensikten med dokumentet, hvem som har laget det, hvilken målgruppe det var tiltenkt og i hvilken kontekst dokumentet ble utformet. Disse forholdene er bestemmende for hvordan dokumentet bør forstås og på hvilken måte dokumentet kan bidra til å besvare en gitt problemstilling (Christoffersen, Johannessen, 2012, s. 88). De viktigste elementene i allmenn kildekritisk tilnærming er: *Autentisitet*; forskeren må forstå og gjøre rede for den faglige, politiske, pedagogiske konteksten kilden ble fremstilt i. *Representativitet*; forskeren må kjenne til og redegjøre for om kilden er representativ, eller om den skiller seg fra andre, tilsvarende dokumenter. *Tolkning/betydning*; forskeren må forsøke å forstå innholdet i dokumentet. Det

kan være språklige forhold (som fagspråk eller sjargong) som virker inn på forståelsen av dokumentet. Kanskje formidler kilden en holdning eller skjult mening mellom linjene? *Troverdighet*; forskeren må forstå og formidle hvorfor kilden er relevant i forhold til problemstillingen, og om det er eventuelle feil eller svakheter ved kilden som svekker kildens troverdighet (Fremstillingen er basert på Grønmo 2004 og Kjeldstali's 1999 beskrivelser av allmenn kildekritisk tilnærming, referert av Christoffersen, Johannessen, 2012, s. 90-91).

3.2 Tilnærming til dokumentene

Strategi for ungdomstrinnet og steinerskolens læreplan er to svært forskjellige dokumenter. De har ulikt omfang, er skapt i ulike kontekster og har forskjellige siktemål. Det er derfor viktig å understreke at jeg ikke vil foreta noen direkte sammenligning av tekstene. Grunnen til at jeg har valgt å analysere disse to dokumentene er at jeg ønsker å undersøke i hvilken grad steinerskolens læreplan er egnet til å fremme motivasjon hos elevene, og om synet på motivasjon i steinerskolen og offentlige skole er sammenfallende. Jeg benytter dokumentene som kilder som formidler ulike tilnærminger til motivasjon for læring. Jeg ser det som en fordel at begge dokumentene er intensjonale, det vil si at de beskriver motiver og mål for undervisningen. Det gir dokumentene, tross alle forskjeller, noen fellestrekk.

I mitt analysearbeid ser jeg nærmere på hvilke motivasjonsfremmende tiltak som vektlegges i dokumentene. Jeg drøfter tiltakene opp mot det jeg fant var sentrale motivasjonsfremmende elementer i kapitlet *Motivasjonsteori*. Jeg undersøker også hvordan begrepet motivasjon blir anvendt i dokumentene. Til dette benytter jeg blant annet kvantitativ ordtelling, også kalt innholdsanalyse, for å se på hyppigheten i bruken av motivasjonsbegrepet.

4. Presentasjon av kildematerialet

I dette kapitlet presenterer jeg de dokumentene som danner grunnlaget for analysen. Jeg gjør rede for dokumentenes omfang, samt på hvilke tidspunkt og av hvilke grunner de ble utarbeidet. Jeg løfter frem sentrale momenter i forhold til motivasjon for læring, og ser på bruken av begrepet *motivasjon* i dokumentene. Avslutningsvis drøfter jeg hvilke motivasjonsfremmende tiltak som er vektlagt og hvilket motivasjonssyn som kommer til uttrykk i hvert av dokumentene.

4.1 Strategi for ungdomstrinnet

Strategi for ungdomstrinnet ble levert av Kunnskapsdepartementet i 2015, under Erna Solbergs regjering. Den ble utarbeidet på bakgrunn av Stortingsmelding 22 (2010-2011). Strategien har et omfang på om lag 3800 ord, i tillegg til et forord av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. Strategien har tittelen: *Motivasjon og mestring for bedre læring*. Dokumentet er inndelt i fire kapitler: *Innledning, Mål, Nasjonale støttetiltak og Aktørens roller og ansvarsområder*.

Dokumentet redegjør for satsingen Ungdomstrinn i utvikling og har fokus på tiltak og målsetninger. Satsingen har som mål å utvikle bedre praksis for klasseledelse og undervisning i fagene regning, lesing og skriving. Det legges opp til skolebasert kompetanseutvikling, det vil si at lærerne, i samarbeid med eksterne fagfolk, i felleskap skal utvikle en kultur for deling, samarbeid og refleksjon og vurdering av egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 9). Ungdomstrinn i utvikling tar sikte på å nå ut til samtlige ungdomsskoler i Norge i løpet av perioden 2013-2016 (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 4).

4.1.1 Kontekst

Strategi for ungdomstrinnet ble utarbeidet med bakgrunn i Stortingsmelding 22. Fordi det er vesentlige forskjeller mellom det som fremkommer i Stortingsmeldingen og i Strategi for ungdomstrinnet har jeg valgt å se litt nærmere på innholdet i Stortingsmeldingen.

Stortingsmelding 22 har tittelen *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet*, og er den første stortingsmelding noensinne som spesifikt tar opp spørsmål knyttet til ungdomstrinnet (Bugge, 2014, s. 5). Stortingsmeldingen ble utarbeidet av Kunnskapsdepartementet og godkjent i statsråd 29. april 2011, under Regjeringen Stoltenberg

II (Kunnskapsdepartementet, 2011). Meldingen favner bredt. Ved siden av å gjøre rede for status for arbeidet med motivasjon på ungdomstrinnet, presenterer den en rekke forhold som har betydning for elevenes motivasjon og læring. Meldingen tar for seg blant annet, trivsel, relasjoner til medelever og lærere, holdninger til utdanning og læring, betydningen av variert og relevant opplæring, mestring, vurderingspraksis samt hjem og fritidsaktiviteter.

Meldingen innleder med å si at elever i Norge trives på skolen og har et godt forhold til lærerne sine. Det er mindre bråk og uro i timene enn tidligere og elevene viser fremgang i grunnleggende ferdigheter som lesing og regning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 5-6).

Det pekes på to store utfordringer. Den første utfordringen er at elevenes motivasjon i grunnskolen synker med alderen og er lavest på 10. trinn; mange elever på ungdomstrinnet synes skolen er kjedelig og lite relevant. Den andre utfordringen er at en forholdsvis høy andel av elevene går ut av grunnskolen med så svake grunnleggende ferdigheter at de får problemer med å ta videre utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 6).

Stortingsmeldingen fastslår at motivasjon er viktig for læring: «Det er vanskelig å ta til seg kunnskap uten å være åpen, nysgjerrig og ha lyst til å forstå og lære» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 6). De to hovedutfordringene ses dermed i sammenheng. Videre understrekes det i meldingen at «Elever lærer forskjellig og kan ha ulike innganger til kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 6). Av den grunn hevdes det at opplæringen på ungdomstrinnet bør være mer variert og ta i bruk et større spekter av læringsstrategier.

På bakgrunn av Stortingsmelding 22 leverte Kunnskapsdepartementet en strategi for gjennomføring av de foreslåtte tiltakene. Forslagene ble lagt frem i strategidokumentet Strategi for ungdomstrinnet som redegjør for Ungdomstrinn i utvikling og er et grunnlagsdokument for denne satsingen (Kunnskapsdepartementet, 2015).

4.1.2 Sentrale momenter

Som et ledd i utarbeidelsen av Strategi for ungdomstrinnet var Kunnskapsdepartementet i dialog med en rekke elever, lærere og foreldre på ungdomstrinnet. De fikk komme med sine innspill til hvordan ungdomstrinnet bør fornyes. Organisasjoner som «er engasjert i å gjøre ungdomstrinnet bedre» ble også trukket inn i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). I tilbakemeldingene kom det frem et «klart og sterkt ønske om at arbeidsmåtene på ungdomstrinnet må bli mer praktiske og varierte». Samtidig ble det fremhevet som viktig at «undervisningen oppleves både relevant og utfordrende» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Ønsket om mer praktisk og variert undervisning fremstår som gjennomgangstema og et

viktig prinsipp for strategien. Strategien slår fast at «Varierte arbeidsmåter er viktig for motivasjon og vil i mange sammenhenger også innebære praktiske arbeidsmåter.» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). I kapitlet «Mål og indikatorer» er følgende motto for satsingen uthevet i teksten: «*Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom praktisk og mer variert undervisning*» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5).

Strategien understreker at bruken av varierte og praktiske metoder stiller høye krav til læreren. God klasseledelse blir derfor fremhevet som sentralt for at målet om praktisk og variert opplæring skal kunne gjennomføres. Strategien legger stor vekt på lærerens forpliktelser til «selv å lede lærings- og utviklingsaktiviteter i tråd med det mandatet som er gitt i opplæringsloven» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). Lærerens evne til å lede elevene gjennom læringsaktivitetene blir fremhevet som avgjørende for om «elevene lærer det de skal og opplever mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). Læreren skal være «faglig oppdatert og forskningsinformert» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). Denne kunnskapen skal danne grunnlaget for valg av undervisningsmetoder, i kombinasjon med lærerens kjennskap til elevene og profesjonelle erfaring.

Strategien peker på at undervisningen må oppleves som relevant. «For at elevene skal forstå hvorfor de skal gjøre en innsats i skolearbeidet, må de oppleve opplæringen som relevant og meningsfylt.»

Det understrekes at en vellykket implementering av strategien forutsetter at det er formulert klare og tydelige mål og indikatorer på måloppnåelse. «Alle som arbeider med gjennomføring av tiltakene har behov for informasjon om måloppnåelsen innenfor eget ansvarsområde.» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). I arbeidet med utviklingen av ungdomstrinnet, legger regjeringen til grunn følgende overordnede mål:

- «– *Alle skal inkluderes og oppleve mestring.*
- *Alle skal beherske grunnleggende ferdigheter.*
- *Alle skal fullføre videregående opplæring.*»

(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5)

Elever, foreldre, lærere, skoleledere, skoleeiere, universitet og høyskolesektoren, satsningen *Regional Gnist* og nasjonale myndigheter beskrives som aktører i strategien (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 8). Forventningene og ansvaret til de sentrale aktørene blir klart beskrevet. Det understrekes at for å lykkes med å forbedre praksisen i klasserommene må alle aktører bidra og ta ansvar for å oppfylle sine forpliktelser. Det må også være god

dialog mellom aktørene. Strategien beskriver hvilke nasjonale støttetiltak som igangsettes. Det mest omfattende støttetiltaket er tilbudet om skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, lesing og skriving.

Det sentrale motivet i strategien er at ungdomstrinnet må bli mer praktisk, variert, relevant og utfordrende, da dette vil «øke elevenes motivasjon og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). I forhold til Stortingsmeldingen har strategien en langt smalere tilnærming til motivasjonsutfordringene. Bjørn Øyvinn Bugge, som har skrevet masteroppgaven «Er ungdomstrinnet i utvikling?» har sammenfattet Stortingsmeldingens beskrivelser av opplevelser elevene må få, og ferdigheter de må utvikle, for å bli mer motiverte. Beskrivelsene kan ordnes i følgende fire kategorier, som til sammen forklarer motivasjonsnivået i ungdomstrinnet: *holdninger, psyko-sosialt miljø, variert og relevant undervisning og lærernes forventninger og tilbakemeldinger* (Bugge 2014:82). I en dokumentanalyse av Stortingsmelding 22 viser Bugge at flere sentrale begreper knyttet til motivasjon i Stortingsmelding 22 er nesten eller helt fraværende i Strategi for ungdomstrinnet. Dette gjelder blant annet begrepene: *relasjon-forhold*, som nevnes 40 ganger i Stortingsmeldingen, men bare én gang i Strategi for ungdomstrinnet, *lærertetthet* som nevnes 12 ganger i Stortingsmeldingen, men er helt utelatt i Strategi for ungdomstrinnet og *trivsel*, som nevnes 39 ganger i Stortingsmeldingen, men er helt utelatt i Strategi for ungdomstrinnet.

Andre begreper har fått en mer fremtredende plass. Dette gjelder blant annet begrepene: *regning/regne, lesing/lese og skriving/skrive*. Disse begrepene utgjør til sammen 24,3 % av Stortingsmeldingens undersøkte begreper, mens de til sammenligning utgjør 39,4 % av undersøkte begreper i strategien. Begrepet *variert* utgjør 8,2 % av Stortingsmeldingens undersøkte begreper, mens det i Strategi for ungdomstrinnet utgjør 16,3 %. *Klasseledelse* utgjør 4,8 % av Stortingsmeldingens undersøkte begreper, mens det i Strategi for ungdomstrinnet utgjør 9,2 % (Bugge 2014:96-102).

4.1.3 Bruken av begrepet motivasjon

Ordet *motivasjon* blir nevnt 18 ganger i Strategi for ungdomstrinnet, i tillegg blir ordet *lærelyst*, med nokså tilsvarende betydning, brukt én gang. *Motivasjon* blir nevnt 14 ganger i sammenheng med *læring*, og/eller *læringsresultater*. Det forekommer tre ganger i sammenheng med begrepet *mestring*, uten at læring eller resultater er trukket inn og én gang i sammenheng med begrepet *innsats*.

Sammenhengen mellom motivasjon og læringsresultater fremheves gjentatte ganger i strategien. For eksempel i følgende utdrag:

«Denne strategien skal bidra til at elever får økt motivasjon og læringsutbytte på ungdomstrinnet – at vi øker lærelysten generelt og hever nivået i regning, lesing og skriving spesielt» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 4).

«Mange elever opplever at skolehverdagen er kjedelig og monoton. Dette fører til at elever sakker akterut i læringen og at en del av dem aldri fullfører videregående opplæring.» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3).

«Elevene må være motiverte for å legge ned den innsatsen som kreves på ungdomstrinnet og til å fullføre videregående utdanning». (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5).

Praktisk og variert undervisning som motivasjonsfremmende tiltak blir sterkt fremhevet i dokumentet. For eksempel: «Motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning.» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). Budskapet gjentas 19 ganger i strategien.

4.1.4 Strategi for ungdomstrinnet i lys av motivasjonsteori

Jeg vil nå se på motivasjonsfremmende tiltak i strategien, i lys av oppsummeringen fra kapitlet *Motivasjonsteori*. Her sammenfatter jeg sentrale aspektene i forhold til motivasjon for læring i følgende fire punkter:

- Tilpasset opplæring, med fokus på mestringserfaringer
- Et trygt og inkluderende sosialt miljø og en god lærer-elevrelasjon
- Elevenes behov for selvbestemmelse, valgfrihet og handlingsrom
- Skolens vurderingsform, oppgaveorientering og vektlegging av innsats fremfor resultater.

Tilpasset undervisning nevnes to steder i strategien, én gang i sammenheng med læring og mestring og én gang i forbindelse med praktisk og variert undervisning. I strategi for ungdomstrinnet fremstår mestring som et gjennomgangstema. Hva mestring innebærer og

hvordan det oppnås blir i liten grad tematisert i strategien. Fokuset på praktisk og variert undervisning kan forstås som en tilrettelegging for mestring, ved at noen elever mestrer praktiske oppgaver bedre enn den rent teoretiske undervisningen.

Det fremgår av strategien at Regjeringen, som et ledd i å gjøre ungdomstrinnet mer praktisk og variert, innfører valgfag på ungdomstrinnet, noe som vil øke elevenes selvbestemmelse i møte med skolefagene. En dreining mot mer praktisk og variert læring innebærer trolig også større grad av involvering fra elevene. Strategien på peker at elevene forventes å bruke «muligheten for medbestemmelse» og bidra «til målene gjennom innsats og medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 11). Det forventes også at lærerne «legger til rette for elevmedvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 12).

Betydningen av et trygt og inkluderende sosialt miljø blir i noen grad tematisert. I innledningen nevnes det at strategien skal bidra til «videreutvikling av en mangfoldig og inkluderende fellesskole» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). At alle elever skal «inkluderes og oppleve mestring.» nevnes som et av tre hovedmål med satsingen.

Relasjonsaspektet er så godt som fraværende i strategien. Relasjonen mellom lærer og elever blir nevnt én gang i forbindelse med bruken av praktisk og variert undervisning:

«Bruk av mer varierte metoder, praktiske oppgaver og andre undervisningsarenaer stiller også høye krav til lærernes evne til å lede klassen gjennom de ulike læringsaktivitetene og til å etablere gode relasjoner til elevene.»

(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5).

Et av satsingsområdene i strategien er *klasseledelse*. I strategien gjøres det i liten grad rede for hva klasseledelse innebærer, ut over at: «God klasseledelse er (...) spesielt viktig for at lærerne skal kunne gjøre opplæringen mer praktisk og variert.» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). Vektleggingen av klasseledelse som satsningsområde peker mot at elev-lærerrelasjonen anses som viktig for motivasjonen.

Vurdering for læring tematiseres i liten grad i strategien. Det blir påpekt at den skolebaserte kompetanseutviklingen også skal gi rom for å arbeide med vurdering for læring (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 8). og at satsingen *Vurdering for læring* skal gjennomføres som planlagt (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 8).

Jeg mener strategien gir uttrykk for en prestasjonsorientert holdning til læring, gjennom at motivasjonsbegrepet knyttet så sterkt til læringsresultater. De foreslåtte motivasjonsfremmende tiltakene presenteres i stor grad som midler til å oppnå bedre

resultater. For eksempel i følgende utdrag: «Lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder og som åpner for samarbeid og involvering av elevene har elever som oppnår bedre resultater.» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5).

4.1.5 Oppsummering

Strategi for ungdomstrinnet vektlegger betydningen av praktisk og variert undervisning og har fokus på læringsresultater. Andre viktige motivasjonsfremmende aspekter, som, for eksempel sosialt miljø og oppgaveorientering blir i liten grad nevnt i strategien. Med støtte i Covingtons teori om selvvverd kunne strategien gått inn for å endre fokus fra resultatorientering til oppgaveorientering i ungdomsskolen. Dette ville i større grad ivaretatt og styrket selvverdet til elever med faglige utfordringer og gitt økt motivasjon. Strategien kunne også sterkere fremhevet betydningen av et trygt og inkluderende sosialt miljø. Kvaliteten på det sosiale miljøet har betydning for elevenes selvvverd og bidrar til å redusere den sosiale sammenligningen, noe som bidrar til økt motivasjon.

Jeg mener Strategi for ungdomstrinnet formidler et snevert og noe instrumentelt syn på motivasjon, og at viktige aspekter har gått tapt på veien fra Stortingsmelding til strategi. Dette synet understøttes av Bugges analyse. På bakgrunn av den rådende motivasjonskrisen i utdanningssektoren ville det være naturlig om strategien åpnet for en videre forståelse av motivasjon for læring.

I tråd med Bugges syn mener jeg den skolebaserte kompetanseutvikling fremstår som det mest nyskapende ved strategien. Gjennom at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i utviklingsprosesser på egen arbeidsplass, er det mulighet for at en mer motivasjonsfremmende praksis utvikles i skolen. En undersøkende holdning til egen undervisning og en styrking av den faglige diskursen i kollegiet kan gi økt bevissthet rundt betydningen av motivasjon for læring. Jeg mener imidlertid at et strategidokument som tar for seg flere aspekter for å forklare motivasjonen i ungdomstrinnet, ville styrket strategiens relevans og gitt skolene et bedre grunnlag for reell skoleutvikling.

4.1 Steinerskolens læreplan

Steinerskolens læreplan ble godkjent i 2007. Planen er utgitt av Steinerskoleforbundet. Den består av en generell del, som gir en innføring i steinerskolens idegrunnlag og praksis, og en fagplandel med fagplaner for alle fag, fra og med 2. klasse til og med 3. videregående trinn, samt en egen plan for steinerskolens 1. klasse.

Den generelle delen har tittelen: *En læreplan for steinerskolene Oversikt - steinerpedagogisk idé og praksis*. Planen har et omfang på om lag 12 300 ord og er delt inn i tre kapitler: *Læreplanens grunnideer og steinerpedagogisk praksis*, *Utviklingsmotiver i steinerpedagogikken* og *Historikk og organisasjonsform*, samt et appendiks om forholdet mellom steinerskolens læreplan og den generelle delen av læreplanen i offentlig skole.

Steinerskolens fagplaner er samlet i to dokumenter: *Lærerplan for grunnskolen* og *Læreplan for videregående*. Fagplanene gir en innføring i de ulike fagenes formål, omfang, perspektiver, vurderingsmåter og kompetansemål.

Lærerplan for grunnskolen har et omfang på om lag 26 450 ord, i tillegg til forordet. Den inneholder planen for steinerskolens 1. klasse, og ett kapittel for hvert av fagene som det undervises i på steinerskolens grunntrekk. I tillegg er utdanningsvalg og elevrådsarbeid viet ett kapittel hver, det samme gjelder vurdering og fag- og timefordeling. Fagplanen presenterer kompetansemål i fagene etter 4. klasse, etter 7. klasse og etter 10. klasse. På videregående trinn er det utformet fagplaner for flere linjer. Fagplanen for videregående presenterer kompetansemål på det øverste trinnet hvor det undervises i det aktuelle i faget.

4.2.1 Kontekst

Steinerskolens pedagogiske ideer bygger på Rudolf Steiners (1861-1925) antroposofi. Da den første steinerskolen ble opprettet i Tyskland i 1919 ønsket ikke Steiner at skolen skulle begrenses av detaljerte læreplaner som fratok lærerne «friheten i arbeidet» (Stabel, 2014, s. 87). Han mente derimot at en undervisningsplan skulle danne grunnlaget for en «vedvarende dialog i lærerkollegiet» (Stabel, 2013, s. 88). Steiner hevdet at lærerne, ideelt sett, burde utvikle et slikt forhold til læreplanen at de «hvert øyeblikk ble i stand til å skape den selv», gjennom å avlese av elevene hva de hadde behov for på ethvert alderstrinn (Steiner, 2011, s. 131). Med utgangspunkt i en kortfattet og skissemessig plan, ble steinerpedagogikken utviklet av lærerkollegiet, med støtte i Steiners skrifter, foredrag, og samtaler han hadde med lærerkollegiet. Like etter Steiners død utarbeidet en av lærerne ved skolen, Caroline von

Heydebrand, en mer utførlig læreplan, med beskrivelser av fag og arbeidsmåter i steinerskolen, basert på erfaringene fra skolen i Stuttgart. Planen ble utgitt i 1925 (Stabel, 2013, s. 89).

Da den første norske steinerskolen ble opprettet i 1926 forelå det ingen egen læreplan for steinerskolen i Norge. Det ble utarbeidet forskjellige læreplandokumenter for norske steinerskoler i løpet av 1900-tallet; i første omgang skrevet ut fra et ønske om å formidle steinerpedagogikkens egenart til omverdenen og kommunale myndigheter. (Stabel, 2013, s. 115). Da steinerskolen fikk statlig støtte i 1970, ble det et krav fra myndighetene om at steinerskolen skulle ha godkjente læreplaner. Den første norske læreplanen som skulle benyttes i en godkjenningssprosess ble utgitt i 1977 og godkjent i 1985. (Forbundet Steinerskolene i Norge, 1992, s. 2). Siden har steinerskolens læreplan blitt fornyet fire ganger. Den nyeste versjonen ble utarbeidet etter pålegg fra Utdanningsdirektoratet, i forbindelse med Læreplanreformen *Kunnskapsløftet*. Reformen innebar en strukturell endring av læreplanen, hvor myndighetene stilte krav om forpliktende kompetansemål i fagene. Dette skapte interne konflikter i steinerskolebevegelsen. Noen mente målstyringsprinsippet ville forringe skolens egenart og frata lærerne frihet i arbeidet. (Tronsmo, 2011, s. 34). Dag Øystein Nome hevder i en artikkel at innføringen av kompetansemål i skolen svekker undervisningens autonomi, til tross for at metodefrihet trekkes frem som en gevinst ved målstyrt undervisning (Nome, 2011, s. 400) Nome mener også at målstyrings-regime skaper en individualisert og rettighetspreget orientering i skolen, på bekostning av fellesskapsorienteringen (Nome, 2011, s. 401). Til tross for interne stridigheter ble læreplanen utformet i tråd med myndighetenes krav. Den ble utgitt og godkjent første gang i 2007 og er siden revidert fem ganger. Blant annet har det blitt føyd til flere nye kompetansemål. Samtlige steinerskoler i Norge, medarbeidere ved Rudolf Steinerhøyskolen, Institutt for steinerpedagogikk og medlemmer av Pedagogisk seksjon ble trukket inn i arbeidet med den nye læreplanen. Underveis var Steinerskoleforbundet i dialog med Utdanningsdirektoratet for å sikre at sluttkompetansemålene i læreplanen var på nivå med Kunnskapsløftet. Dette ble gjort for å ivareta elevenes rettigheter til opptak ved videre skolegang og studier (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 3).

I forordet til læreplanen heter det blant annet at målsetningen har vært å «gi nytt språk til steinerpedagogiske ideer og praksis» og å «nyformulere hva vi vil med opplæringen» Arbeidet med planen blir i forordet kalt et «gedigent bevisstgjøringsarbeid» innad i steinerskolebevegelsen (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 3).

Det beskrives i forordet at lærerplanene ble utarbeidet under sterkt tidspress, og at planen derfor skal utprøves og evalueres, «med tanke på revisjon og videreutvikling av

målene som er satt for undervisningen» (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 3).

I analysen har jeg forhold meg til nyeste reviderte versjoner av både den generelle delen og fagplandelen av steinerskolens læreplan.

4.2.2 Avgrensing

En fullstendig analyse av lærerplanen er ikke mulig innenfor rammene av en bacheloroppgave, til det er dokumentene for omfattende. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i kapitlet *Læreplanens grunnideer og steinerpedagogisk praksis*, hentet fra den generelle delen av læreplanen. I analysen gjennomgår jeg sentrale momenter i dette kapitlet med relevans for motivasjon for læring. I tillegg har jeg undersøkt bruken av begrepet *motivasjon* i læreplanen.

4.2.3 Sentrale momenter

Kapitlet *Læreplanens grunnideer og steinerpedagogisk praksis* beskriver sentrale elementer ved steinerpedagogikken og steinerskolens idégrunnlag. Kapitlet belyser hvordan undervisningspraksis gjennomgående er formet og begrunnet ut i fra Steiners perspektiver og menneskesyn, og den tradisjonen som er vokst frem i løpet av de snart 100 årene siden den første skolen ble opprettet. Særlig fremheves to grunnleggende idékomplekser i steinerpedagogikken. Det første gjelder betydningen av forholdet mellom tanke, følelse og vilje i undervisningen. I følge steinerpedagogisk tenkning legges grunnlaget for læring og utvikling i viljeshandlinger, som forbindes med følelsesmessige erfaringer, som deretter fører til intellektuell læring. Dette innebærer at både det tankemessige, det emosjonelle og det handlingsmessige skal stimuleres i undervisningen. Det andre sentrale idékomplekset i steinerpedagogikken er at mennesket, i tillegg til en fysisk kropp, også har et eterlegeme, et astrallegeme og et jeglegeme. Av hensyn til oppgavens omfang vil jeg ikke gå videre inn på dette temaet her.

Kapitlet har et omfang på om lag 5900 ord, og inneholder følgende underkapitler: *Innledning, Steinerpedagogikkens spirituelle grunnlag, To grunnleggende steinerpedagogiske ideer, Oppdragelse til frihet, Elevenes individuelle behov -helhet og utviklingsperspektiver i læreplanen, Kunnskap og etikk, Kunst og kunstnerisk undervisning, Arbeidsboken -elevenes egenaktivitet og faglige bearbeidelse, Digitale ferdigheter og kunnskaper, Periodeundervisning – skoledagens oppbygging, Vurdering, og Læreren.*

Prinsippet om tilpasset opplæring er noe av det første som trekkes frem i kapitlet. Det beskrives som et grunnleggende prinsipp i steinerpedagogikken. Tilpasset opplæring nevnes i sammenheng med lærerplanens funksjon. Det understrekes at «Den konkrete realiseringen av planens innhold og metoder må skje i respekt for enkeltbarnets og elevgruppens evner og muligheter» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 3). Å forene innholdet i læreplanen med den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring forutsetter en «kontinuerlig vurdering fra skolen og lærerens side» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 3). Det enkelte barnets individualitet tillegges stor vekt og beskrives som «en kilde til nyskaping og kreativitet» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 3).

Det sosiale miljøet og fellesskapet i klassen har, i følge læreplanen, en svært sentral plass i steinerpedagogikken. Fellesskapet er viktig, både for utviklingen av sosial og etisk kompetanse, og for den individuelle læringen til hver enkelt elev. Den tilpassede opplæringen skal skje med basis i klassefellesskapet. Barna skal lære å bli trygge på hverandre og «den innbyrdes konkurransen» skal begrenses (Steinerskoleforbundet, 2014, s.15).

Læreplanen beskriver den gode relasjonen mellom lærer og elev som en «grunnsøyle» i pedagogikken (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 13). Læreren skal både være barnets «følgesvenn og nærmeste forbunds-felle», og «en representant for samfunnet» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 13). I følge læreplanen er læreridealet i steinerskolen en ansvarlig og deltakende lærer, som har naturlig autoritet, og evner å skape «en fruktbar og tillitsfull relasjon» til elevene (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 13).

I følge læreplanen er en stor del av undervisningen på steinerskolen lærerstyrt. Det gir læreren en svært sentral rolle i steinerskolen. Læreren må «utforme en levende, motiverende og kunnskapsformidlende undervisning» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 13). Planen understreker at dette stiller store krav til læreren, både når det gjelder planlegging og formidling av fagstoffet. Samtidig åpner det for en «engasjert og situasjonstilpasset» undervisning (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 11).

Kunst og kunstnerisk aktivitet har en viktig plass i steinerskolen. Planen beskriver at en kunstnerisk tilnærming er sentral i de fleste deler av steinerskolens virksomhet. Ikke bare all undervisning, men også «skolens arkitektoniske utforming, lærernes utdanning, skolens møtekultur og sosiale samværsformer» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 8). Kunst beskrives som en sentral arena for mestringsopplevelser. Et annet viktig aspekt ved den kunstnerisk inspirerte undervisningen er at den gir rom for individuelle tilpasninger innenfor klassens læringsfellesskap (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 8).

Ifølge læreplanen har steinerpedagogikken som mål å oppdra til frihet. Det understrekes at frihet ikke må forstås som størst mulig grad av selvrealisering eller frigjorthet. Målet er å selvstendiggjøre den enkelte elev, gjennom en «harmonisk utvikling av tenkning, følelse og vilje» og «kroppslig sunnhet, gode vaner og en relasjonsmessig modning». En slik utvikling er, i følge planen, en forutsetning for å bli aktive og ansvarstagende medmennesker (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 5). Det fremstår som et mål for undervisningen at elevene selv skal erfare og undersøke fenomener, før disse defineres og forklares teoretisk av en lærer. I dette ligger også et element av frihet: elevene skal ikke få ferdige definisjoner tredd ned over hodene.

På steinerskolen begynner undervisningsdagen med en 90-120 minutter lang hovedfagstime. I denne tiden undervises det i samme fag over en periode på flere uker, blant annet i fagene: norsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag. En slik periodeundervisning gir, i følge læreplanen, «gode muligheter for prosjekter, gruppearbeid og tverrfaglige innslag» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 12). Hovedfagsundervisningen har ofte «prosjekt karakter», noe som gir mulighet for «selvstendig forskende virksomhet hos elevene» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 12). Etter hovedfagstimen følger de faste, ukentlige fagtimene. I henhold til læreplanen skal skoledagen legges opp slik at elevene hver dag har både øvelsesfag, praktiske, kunstneriske og teoretiske fag på timeplanen. På den måten skapes en «trivselsfremmende rytmisk variasjon» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 12).

Læreplanen hevder at selv om lærestoffet i stor grad formidles av læreren blir elevenes egenaktivitet ivaretatt ved at elevene bearbeider fagstoffet selvstendig. Det skjer både individuelt og i samarbeid med medelever. Bearbeidelsen skjer ofte ved at elevene lager egne arbeidsbøker. Dette gjelder i særlig grad sentrale teoretiske fag. Arbeidsboken gir, i følge planen, god anledning til å jobbe tverrfaglig og variert (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 9).

I følge læreplanen benytter steinerskolen en rekke forskjellige former for vurderinger, fra korte råd og kommentarer underveis, til systematiske muntlige og skriftlige tilbakemeldinger (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 12). Steinerskolens vurderingspraksis beskrives som en «integrert del av pedagogikken» som «samsvarer med prinsippene om vurdering for læring» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 12). Formålet med vurdering i steinerskolen er i følge læreplanen å inspirere elevene til læring, og å gjøre dem bevisst faglige utfordringer. På samme tid vektlegger læreplanen at vurderingene skal gi innsikt i egen utvikling og styrke elevenes tro på egne muligheter og evner. Det legges i vurderingene stor vekt på de positive sidene ved elevenes arbeid. Dette skal ikke stå i motsetning til nøkterne og realistiske vurderinger. Vurderingene i steinerskolen skal være et grunnlag for

tilpasset opplæring og «hjelp elevene å ta ansvar for egen læring» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 12). Av læreplanen fremgår det at steinerskolen tidligere var karakterfri. Elevenes arbeid ble kun vurdert i form av årlige vitnemål, som ga «beskrivende tilbakemeldinger». Fra og med 2006 ble det innført tallkarakterer i tredje videregående (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 12). Selv om det ikke fremgår av læreplanen er tallkarakterer i praksis også innført i 10. klasse, da elever som søker seg til andre videregående skoler har behov for tallkarakterer. Det finnes også indikasjoner på at bruken av tallkarakterer ved enkelte steinerskoler har spredd seg til resten av ungdomstrinnet.

4.2.4 Bruken av begrepet motivasjon

I steinerskolens læreplan benyttes i liten grad begrepet motivasjon. Det brukes hyppigst i kapitlet om steinerskolens 1. klasse; her nevnes motivasjon tre ganger.

Motivasjonskompetanse blir i dette kapitlet presentert som én av syv grunnleggende ferdigheter som beskriver barnas læring i barnets første syvårsperiode. Disse grunnleggende ferdighetene utgjør en basis for «All senere læring» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 5). I følge planen for 1. klasse styrkes barnets evne til motivasjon og konsentrasjon blant annet gjennom at barna opplever faste rytmer i hverdagen og en regelmessig veksling mellom aktivitet og ro, engasjerende aktiviteter og meningsfullt arbeid sammen med voksne.

I følge læreplanen er det i denne alderen spesielt viktig å styrke barnets vilje (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 13). Det skjer blant annet gjennom å opparbeide gode vaner, ha faste arbeidsoppgaver og vektlegge gjentagende rytmer i hverdagen (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 5). Det er interessant å merke seg likhetene i beskrivelsen av hvordan barnet oppøver motivasjonskompetanse og styrkingen av barnets vilje.

I øvrig del av steinerskolens fagplandel benyttes begrepet motivasjon til sammen tre steder. Først i kapitlet om kunst- og håndverksfagenes betydning:

«- Erfaring med og oppøvelse av flyt, fokusert motivasjon; å komme i den mentale tilstand at man er ett med det man arbeider med, hvor skillet mellom selvet og omgivelsene viskes ut og man handler intuitivt og lærer og presterer på et over-bevisst plan.» (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 55).

I kapitlet *Mat og helse* nevnes begrepet i sammenheng med å forstå matvarenes vei fra «jord til bord»: «Det legges vekt på å gi elevene opplevelser, utvikle ferdigheter og skape

motivasjon for å velge en livsstil som tar hensyn til menneske og miljø.»

(Steinerskoleforbundet, 2007, s. 63). Motivasjon nevnes også i kapitlet *Elevrådsarbeid*, hvor det påpekes at «Det er avgjørende for elevens motivasjon at de opplever at de kan medvirke til utformingen av skolesamfunnet» (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 76).

I den generelle delen brukes begrepet motivasjon to steder. Først i kapitlet *Individuelle og sosiale utviklingsmotiv*, i forbindelse med tilpasset opplæring. Planen understreker at: «Spesielt evnerike elever får tilleggsoppgaver og utfordringer som ivaretar deres motivasjon og behov for tilpasset opplæring» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 15).

Begrepet motivasjon blir også nevnt en gang i underkapitlet *Steinerskolenes læreplan i et historisk perspektiv*. Her nevnes det at steinerskolenes første læreplan ble utformet på samme tid som flere reformpedagogiske retninger slo gjennom i Europa. Planen hevder at steinerpedagogikken på mange måter kan ses som en del av den reformpedagogiske bevegelsen. Reformpedagogikken beskrives som «i stor grad sentrert rundt barnet og dets evner, motivasjon og beredskap til å lære» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 24).

Begrepet *motiverende* benyttes én gang i generell del, i forbindelse med matematikkundervisning:

«en lang rekke fenomener i tallenes og formenes verden har en slående estetikk av største pedagogiske verdi. Disse er hele veien motiverende ledsagere i elevens vei til matematiske ferdigheter.» (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 16).

Bruken av motivasjonsbegrepet er i steinerskolens læreplandokumenter i liten grad knyttet til læringsresultater. Motivasjon fremstår snarere som en kvalitet som har egenverdi. Evnen til motivasjon beskrives i planen som en grunnleggende ferdighet. Det peker mot et annet og bredere syn på motivasjon og læring.

4.2.5 Steinerskolens læreplan i lys av motivasjonsteori

Jeg vil nå se på motivasjonsfremmende tiltak i steinerskolens læreplandokumenter, i lys av oppsummeringen fra kapitlet *Motivasjonsteori*. I oppsummeringen sammenfattet jeg viktige motivasjonsfremmende elementer i følgende fire punkter:

- Tilpasset opplæring, med fokus på mestringserfaringer
- Et trygt og inkluderende sosialt miljø og en god lærer-elevrelasjon
- Elevenes behov for selvbestemmelse, valgfrihet og handlingsrom
- Skolens vurderingsform, oppgaveorientering og vektlegging av innsats fremfor resultater.

Steinerskolens læreplan beskriver tilpasset opplæring som et grunnleggende prinsipp i steinerpedagogikken. Planen refererer Rudolf Steiners utsagn om at det er «elevenes behov, elevenes evner til læring og til utvikling» som skal gi læreplanen dens utforming (Steinerskoleforbundet, 2014, s. 5). En undervisning der form og innhold tilpasses elevenes behov, evner og utvikling, og ikke omvendt, fremstilles her som et ideal i steinerskolen. Et nærliggende spørsmål er i hvilken grad en slik tilpasning er praktisk mulig innenfor en sterk fellesskapsorientering.

Mestringsbegrepet nevnes én gang i forbindelse med ferdigheter, vurdering og tilpasset undervisning.

«Læreren kan iaktta og vurdere elevenes ferdighetsnivå på bakgrunn av varierte og mangfoldige prestasjoner. Slik kan både skole og hjem danne seg et bilde av elevens situasjon, og læreren kan legge opp undervisningen så den både blir utfordrende og samtidig ligger innenfor elevenes mestringshorisont.

(Steinerskoleforbundet, 2014, s. 15).

For øvrig knyttes begrepet mestring først og fremst til andre sider av undervisningen enn de rent teoretiske. (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 4, 6, 54, 55 og 66). Som i følgende sitater: «Barnet øver også mot, [og] selvfølelse gjennom fysisk mestring.» (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 6). «Det å mestre noe skaper glede og selvtillit. Kroppsøving skal være med på å skape disse øyeblikkene av mestring og et sunt og godt forhold til egen kropp.» (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 66). «Kunstfaglige aktiviteter fremelsker mestring og selverkjennelse» (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 54). Sitatene over viser at mestringserfaringer i steinerpedagogikken betraktes som nært forbundet med selverkjennelse

og selvfølelse. Fysisk mestring, kunstneriske og kroppslige erfaringer er, i følge læreplanen, viktige innganger til å gi elevene mestringsopplevelser.

Det sosiale aspektet og fellesskapet står sentralt i læreplanen. Den individuelle tilpasningen skal skje innenfor rammene av den felles undervisningen. Læreplanen understreker betydningen av fellesskapet, både for den individuelle utviklingen hos hvert enkelt barn, og for utviklingen av en sosial og etisk bevissthet i elevgruppen. Vektleggingen av fellesskapet, på den ene siden, og den individuelle tilpasningen, på den andre, fremstår som en klar motsetning. Som allerede nevnt er det naturlig å spørre i hvilken grad dette er gjennomførbart i praksis.

Elev-lærerrelasjonen betegnes som avgjørende i steinerpedagogikken og læreren tillegges en svært sentral og ledende rolle. Elevenes medbestemmelse og valgfrihet fremstår som begrenset, i og med at læreren og lærerstyrt undervisning har en så sentral plass. Læreplanen hevder at behovet for selvbestemmelse ivaretas gjennom elevenes egne, individuelle bearbeidelser av fagstoffet. Også kunstfagene kan betraktes som en arena for selvbestemmelse, der elevene tar frie valg, innenfor gitte rammer. Den kunstneriske og situasjonstilpassede undervisningen åpner for stor grad av medbestemmelse. Læreren kan vinkle undervisningen, på bakgrunn av elevenes spørsmål og ønsker, mot temaer som i særlig grad engasjerer elevene. Holdningen om at elevene selv skal undersøke fenomener og komme frem til svar i undervisningen, fremfor å få ferdige definisjoner, tilsier at elevene i stor grad får være medskapende i undervisningen.

Steinerskolens vurderingsform beskrives som allsidig. Læreplanens vektlegging av elevenes individuelle utvikling, og en bred tilnærming til læring, peker mot at steinerskolen i stor grad er prosess- og oppgaveorientert. Planen understreker at innbyrdes konkurranse mellom elevene bør begrenses, og fremhever betydningen av det sosiale fellesskapet. I følge læreplanen har steinerskolene forholdsvis nylig innført tallkarakterer i tredje videregående. Siden 2005 har steinerskolene vært pålagt å gjennomføre nasjonale prøver, på lik linje med offentlige skoler. Sammen med innføring av kompetansemål i fagene kan dette ha ført til et større fokus på forhåndsdefinerte måloppnåelser. Det er interessant å merke seg at etter at kompetansemålene ble innført i steinerskolen er det tilføyd flere nye mål i planen. (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 2)

4.2.6 Oppsummering

Vurdert på bakgrunn av teorier om motivasjon fremstår steinerpedagogikken, slik den presenteres i læreplanen, som godt egnet til å motivere elever på ungdomstrinnet. Planen vektlegger tilpasset opplæring og fremhever betydning av en praktisk og variert undervisning, med mange mestringsarenaer. Innenfor rammene av lærerstyrt undervisning, gis elevene rom til selvstendig arbeid. Et trygt og inkluderende sosialt miljø og en god lærer-elevrelasjon står sentralt i pedagogikken. Stor grad av individuell tilpasning i kombinasjon med sterk fellesskapsorientering fremstår som en utfordrende kombinasjon.

Læreplanens generelle del fokuserer i liten grad på læringsresultater, og fremstår som oppgaveorientert, noe som kan fremme motivasjon hos elever med skolefaglige utfordringer. Samtidig indikerer innføring av kompetansemål, nasjonale prøver og tallkarakterer i 3. videregående at det skjer en dreining mot prestasjoner og resultatorientering, også i steinerskolen, selv om dette i liten grad gjenspeiles i læreplanen.

5. Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg undersøkt i hvilken grad steinerskolens læreplan er egnet til å fremme motivasjon, og på hvilke måter planen skiller seg fra sentrale dokumenter som behandler betingelsene for motivasjon i offentlige skole.

Innledningsvis presenterer jeg et utvalg kjente motivasjonsteorier og sammenfatter hovedmomenter fra teoriene i en oppsummering. Jeg finner at følgende punkter er av stor betydning for motivasjon for læring:

- Tilpasset opplæring, med fokus på mestringserfaringer
- Et trygt og inkluderende sosialt miljø og en god lærer-elevrelasjon
- Elevenes behov for selvbestemmelse, valgfrihet og handlingsrom
- Skolens vurderingsform, oppgaveorientering og vektlegging av innsats fremfor resultater.

Jeg foretar deretter dokumentanalyser av steinerskolens læreplan og Strategi for ungdomstrinnet. Jeg sammenligner synet på motivasjon og strategier for å fremme elevenes motivasjon i de to dokumentene. Jeg drøfter i hvilken grad dokumentenes tilnærming til motivasjon samsvarer med hovedmomenter i de utvalgte motivasjonsteoriene.

Analysen av steinerskolens læreplan viser at den er i overenstemmelse med det som sentrale motivasjonsteorier hevder bidrar til å ivareta motivasjonen hos elever på ungdomstrinnet, spesielt med tanke på tilpasset opplæring og mestringserfaringer. Elev-lærerrelasjonen og et trygt og inkluderende sosialt miljø og elevenes behov for selvbestemmelse vektlegges i planen og skolens vurderingsform beskrives som allsidig. Planen formidler en pedagogikk som fokuserer på utvikling og innsats fremfor resultater.

Læreplanen skiller seg fra Strategi for ungdomstrinnet i sitt syn på motivasjon og læring. I steinerskolens læreplan blir motivasjon i liten grad knyttet til læringsresultater, men fremstilles som noe med egenverdi, forbundet med evnen til å interessere og engasjere seg. Motivasjonskompetanse beskrives i steinerskolens læreplan som en grunnleggende ferdighet, som elevene tilegner seg i løpet av de syv første leveårene. Å øve viljen ser ut til å være en forutsetning for å utvikle motivasjonskompetanse. På høyere alderstrinn tematiseres motivasjon for læring i liten grad i læreplanen. Det kan se ut til at motivasjon for læring her betraktes som en naturlig følge av at undervisningen er tilpasset elevenes utvikling og behov.

Ettersom jeg i denne oppgaven ikke har undersøkt steinerpedagogisk praksis kan jeg ikke uttale meg om hvordan elementer fra læreplanen kommer til anvendelse i skoler og

klasserom. Resultatene fra Elevundersøkelsen 2015 indikerer imidlertid at steinerskolen ikke utmerker seg som en skole med færre motivasjonsutfordringer enn andre skoler. Selv om undersøkelsen ikke fanger opp alle aspekter ved elevenes motivasjon, gir den likevel grunn til ettertanke. Kan resultatene skyldes at steinerpedagoger i for stor grad tar elevenes motivasjon for gitt? Læreplanen fremstiller motivasjon som en grunnleggende ferdighet, som utvikles i første syvårsperiode. Med støtte i moderne motivasjonsteori er det naturlig å hevde at motivasjon i stor grad er situasjonsbetinget og må vekkes og vedlikeholdes gjennom alle skoleårene. Mange elever søker dessuten til steinerskolen i løpet av barneskolen eller ved overgangen til ungdomsskole. Disse elevene kan ha opplevd faglige og/eller sosiale utfordringer på andre skoler som gjør det motivasjonsskapende arbeidet spesielt viktig, også på høyere klassetrinn i steinerskolen.

Et annet spørsmål jeg har trukket frem i oppgaven er om det har skjedd en dreining mot resultatorientering og prestasjonsfokus i steinerskolen, som følge av innføring av kompetansemål, nasjonale prøver og tallkarakterer i 3. videregående. Jeg mener det ville være interessant å gjøre en undersøkelse av steinerskolenes vurderingspraksis for å belyse dette temaet nærmere.

Jeg mener også at læreplanen med fordel kunne formulert tydeligere hvilke steinerpedagogiske virkemidler som bidrar til å styrke elevenes motivasjon gjennom hele skoleløpet, som for eksempel vektleggingen av kunstfag. En klar bevissthet om utfordringene med å motivere elever, og om steinerpedagogikkens styrker på dette området, kan inspirere til et undersøkende blikk på egen undervisningspraksis og en utvikling av pedagogikken i tråd med elevenes behov.

Litteratur

Bugge, B., Ø. (2014). *Er ungdomstrinnet i utvikling? En studie av den utdanningspolitiske diskursen rettet mot ungdomstrinnet: En dokumentanalyse der «Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter» danner rammeverket* (Masteroppgave). Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/43523/BUGGE-MASTER.pdf?sequence=1>

Christoffersen, L., Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dale, E., L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.

Forbundet Steinerskolene i Norge (1992). *En læreplan for Steinerskolen 1. – 12. klasse*. Oslo: Steinerskolen, kvalitetstidsskrift for skole og samfunn

Kunnskapsdepartementet (2015). *Elevundersøkelsen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Motivasjon og mestring for bedre læring: Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving* (Strategi for ungdomstrinnet). Oslo: Departementenes servicesenter.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet* (St.meld. nr. 22, 2010-2011). Oslo: Departementenes servicesenter.

Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Nome, D. Ø. (2011) *Rom for dannelsesperspektiv i skolen – i lys av norsk og svensk privatskolepolitikk*. Norsk pedagogisk tidsskrift 05/2011. Hentet fra: <https://www.idunn.no/npt/2011/05/art05>

Norsk lektorlag (2012). *Færre fullfører videregående skole i Norge*. Hentet 4. februar 2016 fra: <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2012/farre-fullforer-videregaende-skole-i-norge-article896-248.html>

Rodina, K. (2016) og Store norske leksikon (2005-2007). I *Store, Norske leksikon*. Hentet fra: https://snl.no/Lev_Semjonovitsj_Vygotskij

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stabel (2014). *Visjoner og vilkår: Om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926-2004* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

Steiner R. (2011). *Pedagogisk kunst: Praktiske råd for undervisningen*. Oslo: Antropos Forlag.

Steinerskoleforbundet (2014). *En læreplan for steinerskolene: Oversikt - steinerpedagogisk idé og praksis 2014*. Oslo. Hentet fra: <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2016/01/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>

Steinerskoleforbundet (2007). *En læreplan for steinerskolene 2007: Grunnskolen*. Oslo. Hentet fra: http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2015/09/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf

Svartdal, F. (2012). *Behaviorisme*. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/behaviorisme>

Sørensen, N. U., Katznelson, N., Hutter, C., og Juul, T. M. (2013). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tronsmo, Eli (2011). *Egenart og fornyelse: Intervju med Dagny Ringheim, prosjektleder for utvikling og nystrukturering av steinerskolens siste læreplan*. Steinerskolen: Tidsskrift for samfunn og kultur, 02/2011

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Prikkeregler*. Hentet 29. januar 2016, fra: http://udir.analyzethis.no/EI/rapporter/NetHelp_Skole/default.htm#!worddocuments/prikkeregler.htm

Forsidebilde. Waldorf Today. Hentet 15. april 2016, fra: <http://www.waldorftoday.com/gallery/Geometric+Drawing/6th+Grade+Geometric+Drawing/BUT+T+O+DISCOVER+THE++LAWS+UNDERLYING+GEOMETRICAL+CONSTRUCTIONS+BY+ACTUALLY+DRAWING+THEM+AWAKENS+ENTHUSIASM.jpg.html>

Vedlegg 1

En sammenligning av resultater fra Elevundersøkelsen 2015, 10. trinn

Tabellen viser snitt og standard avvik for steinerskolene og nasjonalt nivå for 10. klasse, på 38 motivasjonsrelaterte spørsmål fra Elevundersøkelsen 2015. Alle resultatene ligger vedlagt den digitale utgaven av oppgaven som Excel-dokument.

Resultater fra Elevundersøkelsen 2015, 10. trinn	snitt	standard avvik
Trivsel		
Trives du på skolen?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4,2	0,8
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	4,2	0,7
Har du noen medelever å være sammen med i friminuttene?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4,7	0,7
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	4,6	0,6
Motivasjon		
Er du interessert i å lære på skolen?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4	0,9
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	4	0,8
Hvor godt liker du skolearbeidet?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,2	1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,4	0,8
Jeg gleder meg til å gå på skolen		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,4	1,1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,3	1,1
Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,9	1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,8	1
Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig.		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,9	1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,9	0,9
Hjem – skole		
Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4,1	1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,9	1
Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,8	1,2
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,6	1,1

Hjemme forventer de at jeg gjør så godt jeg kan på skolen		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4,7	0,7
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	4,5	0,7
Støtte fra lærerne		
Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,8	0,9
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,9	0,8
Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4	0,9
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	4,1	0,8
Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4	0,9
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,9	0,9
Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4	0,9
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,9	0,8
Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4,2	1,0
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	4,2	0,9
Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4,0	0,9
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	4,0	0,8
Arbeidsforhold og læring		
Det er god arbeidsro i timene.		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,6	1,1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,2	0,9
I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,6	1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,6	0,8
Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det.		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4,1	1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	4,0	0,9
Får du nok utfordringer på skolen?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4,2	0,8
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	4,1	0,8
Får du lekser som du greier å gjøre på egen hånd?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	4,1	0,9
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	4,0	0,9
Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,9	0,7
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,8	0,7

Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,8	0,8
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,7	0,8
Jeg synes det vi lærer på skolen er viktig		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,9	1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,8	1,0
Det meste jeg lærer på skolen, vil jeg få nytte av senere i livet		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,4	1,1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,4	1,0
Samme hvilken jobb jeg får, vil det jeg lærer på skolen være nyttig		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,4	1,2
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,4	1,1
Lærerne forklarer tema og oppgaver slik at jeg forstår hvorfor vi jobber med dem		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,5	1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,6	0,8
Jeg synes at vi jobber med det vi skal lære på forskjellige måter		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,6	1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,9	0,8
Lærerne legger til rette for at jeg kan bruke praktiske arbeidsmåter (f.eks. å lage modeller, bruke måleinstrumenter, rollespill, spill og lignende)		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	2,9	1,1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,4	1,0
Vurdering for læring		
Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,8	0,9
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,7	0,9
Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes.		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,8	1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,8	0,9
Har læreren snakket om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene i halvårsvurderingen i fag?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,6	1,1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,5	1,1
Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,6	1,1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,7	1,0
Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,5	1,1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,4	1,1

Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,1	1,1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,2	1,1
Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	2,6	1,2
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	2,4	1,1
Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	2,5	1,1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	2,1	1,0
Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget		
Nasjonalt - 10. trinn (Høst 2015)	3,1	1,1
Steinerskolen – 10. trinn (Høst 2015)	3,0	1,1