

# Motivasjon for å fullføre utdanning

*En kvalitativ studie om første praksisperiode sin betydning for barnehagelærerstudenter sin motivasjon til å fullføre utdanningen*

Maria Gulestøl



PED395

Våren 2017

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende, inspirerende og tidskrevende prosess, med en svært bratt læringskurve. Jeg ønsker derfor å takke flere personer, min masteroppgave ville vært umulig å fullføre uten dere.

Først og fremst vil jeg takke informantene som har deltatt i min undersøkelse. Tusen takk for at dere har delt deres fortellinger, refleksjoner og erfaringer med meg. Uten dere ville det ikke vært et prosjekt å gjennomføre.

Jeg vil takke min fantastiske veileder, Gunn Elisabeth Søreide for enestående veiledning og nyttige tilbakemeldinger gjennom hele prosessen med masteroppgaven. Tusen takk for rask respons og gode samtaler underveis. Jeg er utrolig takknemlig for at jeg fikk akkurat deg som veileder.

Tusen takk til min kjære samboer, Jonas for all oppmuntring og støtte når jeg har vært frustrert, stresset og lei i denne perioden. Tusen takk for at du har tatt deg av alt hjemme, når jeg har vært fraværende i arbeid med masteroppgaven. Takk for de små (men store) tingene du har gjort for at min hverdag skulle bli litt bedre, som bokhyllen du lagde, slik at jeg skulle ha et sted å samle alle papir og bøker til oppgaven. Tusen takk til min kjære familie, da spesielt Berit og Per for gode samtaler, støtte og et lyttende øre når jeg har trengt det som mest.

Jeg vil også rette en stor takk til alle på lesesalen som har bidratt til mye trivsel og gode faglige diskusjoner i løpet av studietiden. En spesiell takk til Joan og Kristine, deres støttende ord, hjelp og oppmuntringer har betydd uendelig mye for meg.

Maria Gulestøl

Bergen, Mai 2017

# Sammendrag

Rapporter har vist at mye av frafallet ved barnehagelærerutdanningen skjer i løpet av første året i utdanningen. Med utgangspunkt i disse rapportene, egne erfaringer som barnehagelærerstudent og motivasjonsteori ønsket jeg derfor å undersøke hvilken betydning første praksisperiode har for barnehagelærerstudenter sin motivasjon til å fullføre utdanningen.

Masteroppgaven bygger på semistrukturerte kvalitative intervjuer med studenter i første året av barnehagelærerutdanningen. Jeg har gjennomført to intervjurunder, der informantene har blitt intervjuet før og etter første praksisperiode ved utdanningen. Totalt var det fire informanter som meldte seg til undersøkelsen, hvorav tre ble med videre til andre intervjurunde etter praksisperioden. Masteroppgaven viser informantenes refleksjoner, forventninger og fortellinger om ulike aspekter ved første praksisperiode ved barnehagelærerutdanningen. Målet med masteroppgaven har vært å peke på ulike faktorer i praksisperioden som kan ha betydning for studentenes motivasjon til å fullføre utdanningen.

Oppgaven argumenterer for at det er flere faktorer i praksisperioden som spiller en rolle for informantenes motivasjon til å fullføre utdanningen. Disse faktorene handler om gode relasjoner, støtte, trivsel, opplevd kompetanse og selvbestemmelse. Masteroppgaven kan ikke ses som en endelig forklaring på første praksisperiodens betydning for motivasjon til å fullføre utdanningen. Oppgaven belyser den enkelte informant sin fortelling og refleksjon om første praksisperiode, og viser til ulike situasjoner som har hatt betydning for informantenes motivasjon.

For å belyse og diskutere det innsamlede materialet har jeg i denne oppgaven støttet meg på selvbestemmelsesteori, teori om mestringsforventning og tidligere forskning. Det er disse teoriene og den tidligere forskningen, i tillegg til mine tolkninger av informantenes fortellinger, som ligger til grunn for kunnskapen som er produsert i denne oppgaven.

## Summary

Norwegian statistics show that students enrolled in pre-school teacher education, who chose to end their education before completion, often do so in the course of the first year of studies. With this in mind I was curious to examine the first period of practical training and its possible connection to motivation amongst students. The purpose of the thesis has been to examine what impact the first period of practical training has for the student's motivation to complete their pre-school teacher education.

The study is built on semistructured qualitative interviews. I have completed two rounds of interviews, where informants have been interviewed before and after their first period of practical training. A total of four informants participated in the research, of which three continued to the second round of interviews. The thesis focuses attention to the informants' own expectations, accounts of different relevant aspects and reflections about their first year practical training. The goal is to point out different factors and aspects related to practical training that might be significant to the informant's motivation to continue and complete their education as pre-school teachers.

The thesis argues for a vast array of factors relating to practical training in the first year that might have had an impact on the informant's motivation. These factors are as follows: good relations, support, wellbeing, experienced competence and autonomy. This thesis cannot be seen as an exhaustive explanation to what importance the practical training period has for the student's motivation to complete their studies. The thesis simply highlights the individual informant's stories and reflections concerning the first period of practical training, and the situations that have had an impact on the informants' continued motivation.

In my discussion of the collected material, I have made use of the self-determination theory, theory of self-efficacy and previous research. It is the aforementioned theories, research and my own interpretations, that make the basis of knowledge brought forward by this thesis.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	ii
Sammendrag .....	iii
Summary.....	iv
1. Innledning.....	1
1.2 Bakgrunn og formål .....	1
1.3 Barnehagelærerutdanningen .....	3
1.3.1 Praksisperiode.....	3
1.4 Oppgavens oppbygging .....	5
2. Teorikapittel .....	6
2.1 Self-Determination Theory .....	7
2.1.1 Indre og Ytre motivasjon.....	7
2.1.1.2 Ytre regulering .....	9
2.1.1.3 Introjekt regulering.....	9
2.1.1.4 Identifisert regulering.....	10
2.1.1.5 Integreert regulering.....	10
2.1.2 Grunnleggende psykologiske behov i en utdanningssetting.....	10
2.1.2.1 Autonomi .....	11
2.1.2.2 Kompetanse.....	12
2.1.2.3 Tilhørighet.....	14
2.1.2.4 Autonomistøtte, struktur og involvering .....	15
2.2 Self-Efficacy Theory .....	17
2.2.1 Egne erfaringer og Mestringserfaring.....	18
2.2.2 Verbal påvirkning/overtalelse.....	19
2.2.3 Modell-læring .....	20
2.2.4 Fysiologisk – affektiv tilstand .....	20
2.3 Motivasjon og frafall .....	21
2.4 Oppsummering .....	22
3. Metode: gjennomføring, avgjørelser og begrunnelser.....	24
3.1 Valg av metode; Hvorfor kvalitativt forskningsintervju? .....	24
3.2 Valg av metode for innsamling av materiale .....	25
3.3 Kontakt og utvalg av informanter .....	26
3.4 Utforming av intervjuguide .....	27

3.5 Gjennomføring av intervjuene	28
3.5.1 Første intervjurunde.....	29
3.5.2 Andre intervjurunde.....	30
3.6 Analyse	31
3.6.1 Transkribering .....	31
3.6.2 Kategorisering .....	32
3.7 Forskningsetikk og kvalitet	33
3.7.1 Hensyn til informantene .....	33
3.7.2 Refleksivitet, troverdighet og transparens .....	35
3.7.2.1 Troverdighet og transparens .....	36
3.7.2.2 Forskerrefleksivitet .....	37
4. Presentasjon av funn .....	40
4.1 Presentasjon av informantene og deres begrunnelse for valg av utdanning	40
4.2 Trivsel på Høgskolen og i praksisbarnehagen	42
4.2.1 Trivsel på Høgskolen.....	42
4.2.2 Trivsel i praksisbarnehagen .....	43
4.3 Tilbakemeldinger	45
4.3.1 Tilbakemeldinger på Høgskolen.....	45
4.3.2 Tilbakemeldinger i praksisbarnehagen.....	47
4.4 Opplevelse av autonomi i praksis	49
4.5 Veien videre	50
5. Diskusjon .....	53
5.1 Relasjoner og Trivsel	53
5.2 Tilbakemeldinger	57
5.3 Veien Videre	61
5.4 Oppsummering	64
6. Avslutning .....	66
7. Litteraturliste .....	69
Vedlegg:	73
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	73
Vedlegg 2: Forkortet informasjonsskriv .....	75
Vedlegg 3: Informasjonsskriv .....	76
Vedlegg 4: 1. Intervjuguide før praksisperioden .....	78
Vedlegg 5: Intervjuguide etter praksisperioden .....	80

Vedlegg 6: Kategorier etter første intervjurunde .....	83
Vedlegg 7: Kategorier etter andre intervjurunde .....	84

# 1. Innledning

Tema for denne masteroppgaven er studenters motivasjon til å fullføre profesjonsutdanning som barnehagelærer. Med denne undersøkelsen ønsker jeg å få frem kunnskap om hvilke faktorer, i første praksisperiode, barnehagelærerstudentene selv mener har betydning for deres motivasjon til å fullføre utdanningen.

Fremgangsmåten jeg valgte for å undersøke dette og få bedre kunnskap, var å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. Undersøkelsens hensikt var å synliggjøre informantenes refleksjoner, forventninger og erfaringer i henhold til masteroppgavens problemstilling.

I undersøkelsen gjennomførte jeg to intervjuer av barnehagelærerstudenter som akkurat hadde startet på barnehagelærerutdanningen. Jeg hadde en intervjuerunde før de skulle ut i praksisperioden og en etter at de hadde gjennomført praksisperioden. Slik kunne jeg undersøke deres forventninger før, og opplevelsen etter praksisperioden.

Utgangspunktet for masteroppgavens undersøkelse var følgende problemstilling:

*Hvilken betydning har første praksisperiode for barnehagelærerstudenter sin motivasjon til å fullføre utdanningen?*

## 1.2 Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for at jeg valgte akkurat dette temaet for masteroppgaven, er at jeg selv er utdannet førskolelærer. Gjennom utdanningen har jeg hatt omtrent 100 dager med praksis i ulike praksisbarnehager. Spesielt etter første praksisperiode ved utdanningen, opplevde jeg at flere av mine medstudenter valgte å avslutte utdanningen. I tillegg til dette delte ofte studentene både positive og negative erfaringer med hverandre fra praksisperioden. Disse erfaringene vekket min interesse, og var selve inspirasjonen til at jeg valgte å skrive masteroppgave i pedagogikk om betydningen den første praksisperioden i utdanningen har. Jeg ønsket å gå i dybden og undersøke hvilke opplevelser det var som medførte at enkelte fortalte at de var mindre eller mer motivert til å fullføre utdanningen etter at de hadde vært igjennom praksisperioden. Gjennom



denne undersøkelsen ønsker jeg å bidra til en økt forståelse for hvordan man kan skape en motiverende læringsarena for barnehagelærerstudenter når de skal ut i første praksisperiode ved utdanningen.

Frafall i utdanning er kostbart både for personen som avslutter utdanningen og for samfunnet. Det fremgår av regjeringens tilstandsrapport (Kunnskapsdepartementet, 2016) at kullet som startet på barnehagelærerutdanningen i 2010 hadde et frafall på hele 30%. Videre fremgår det av en rapport fra Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen om barnehagelærerutdanningen og barnehagelæreryrket (Gulbrandsen, Kvitastein, & Sataøen, 2016) at summen av frafall ved barnehagelærerutdanningen, kull 2013-2016, etter første studieår var 21%. Etter to år er frafallet for 2013-2016-kullet totalt 30%. Rapporten viser også at frafallet tidligere år har hatt en tendens til å være størst det første året ved barnehagelærerutdanningen. Enkelte høgskoler hadde så mye som 28% frafall ved barnehagelærerutdanningens første studieår (Gulbrandsen, et al., 2016).

Ifølge Reeve (2015, s. 23) er det viktig at man har en forståelse for motivasjon i utdanning, slik at man kan fremme studentens engasjement og styrke studentens ønske om å fortsette utdanningen:

*”In education, an understanding of motivation can be applied to promote student’s classroom engagement, to foster motivation to learn and develop talent, to support the desire to stay in school rather than drop out, and to inform teachers how to provide a motivationally supportive classroom climate”* (Reeve, 2015, s. 23).

Når man ser sitatet fra Reeve over i sammenheng med regjeringens tilstandsrapport og rapporten fra Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen (Gulbrandsen, et al., 2016; Kunnskapsdepartementet, 2016), anser jeg forskning på motivasjon i utdanning som viktig for å belyse hvordan man kan forhindre frafall og styrke studentenes motivasjon til å fullføre utdanningen. Jeg ønsker derfor å undersøke barnehagelærerstudentenes motivasjon for å fullføre utdanningen med utgangspunkt i ”Self-determination theory” samt Bandura sin ”Selv-Efficacy Theory”. Dette teoretiske rammeverket gjør jeg rede for i kapittel 2.

## 1.3 Barnehagelærerutdanningen

Barnehagelærerutdanningen er en treårig bachelorgradutdanning, som utdanner studentene til å bli kvalifiserte for pedagogisk arbeid med barn i barnehagen.

Utdanningen omfatter seks kunnskapsområder og en bacheloroppgave.

Kunnskapsområdene er som følger (Kunnskapsdepartementet, 2012b):

- Samfunn, religion, livssyn og etikk
- Språk tekst og matematikk
- Barns utvikling, lek og læring
- Kunst kultur og kreativitet
- Natur, helse og bevegelse
- Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid

Kunnskapsområdene skal integreres i utdanningens fagemner, og fagdidaktiske og pedagogiske emner. Bakgrunnen for dette er å styrke profesjonsperspektivet og praksistilnærmingen i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Institusjonene som fører utdanningen står selv fritt til å velge rekkefølgen for kunnskapsområdene gjennom utdanningsforløpet. Jmfør §1 i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning skal den sikre at institusjonene ”...tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy faglig kvalitet og at det legges til rette for et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.” (Kunnskapsdepartementet, 2012a)

### 1.3.1 Praksisperiode

Praksisopplæringen er en sentral del av Barnehagelærerutdanningen. Ifølge §3. *Struktur og innhold*, i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, skal praksisopplæringen være : ”...veiledet, variert og vurdert og inngå som en integrert del i alle kunnskapsområder og fordypning. Praksisopplæringen skal omfatte minst 100 dager. 95 dager skal gjennomføres i barnehage og 5 dager skal ha fokus på overgangen barnehage-skole. 75 dager skal legges til de to første studieårene, og 25 dager til det

*siste studieåret. Det skal være progresjon i praksisopplæringen.”*

(Kunnskapsdepartementet, 2012a).

Praksisperioden ved utdanningsinstitusjonen går ut på at studentene skal ut i feltet de utdanner seg til og gjennomføre oppgaver fra Høgskolen. Det fremgår av Kunnskapsdepartementet (2012b) sine nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning at praksis er obligatorisk. Videre står det at praksis skal sikre en sammenheng og helhet mellom studentenes studier på utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Studentene skal gjennom praksis få erfaringer med ulike sider av barnehagelæreryrket. Erfaringene skal skje i et barnehagefelt som er preget av mangfold, endring og kompleksitet. I tillegg skal de få erfaring med pedagogisk arbeid med barn som er i ulike aldersgrupper og med ulike behov. Studentene skal også gjennom praksis planlegge og gjennomføre oppgaver, få erfaringer med pedagogisk ledelse og samarbeid. Studentene skal også få erfaring med dokumentasjon og vurdering samt trening i kritisk refleksjon over egen praksis og etablerte praksiser i barnehagen. Studentene skal veiledes gjennom praksisperioden av en praksislærer og praksisperioden vil til slutt bli vurdert som bestått eller ikke bestått (Kunnskapsdepartementet, 2012b).

Praksisperioden i det første året av utdanningen til studentene som deltok i denne undersøkelsen var delt i to. Første praksisperioden var i slutten av første semester og varte i tre uker. I praksisperioden har studentene rett på 1.5 timer veiledning hver uke med praksislærer. Etter at denne første praksisperioden var gjennomført hadde studentene en midtveisvurdering sammen med praksislærer. I denne evalueringen får studentene tilbakemeldinger fra hele praksisperioden og et frampek på hva de kan forbedre til neste gang. I og med at studentenes arbeid i praksisbarnehagen skal vurderes til godkjent eller ikke godkjent, er praksis en test-situasjon, der alt studentene sier og gjør blir vurdert og hvor de får tilbakemeldinger på sin kompetanse og evne i feltet. Det er materialet som er samlet inn i forbindelse med denne første 3-ukers praksisperioden som danner grunnlaget for denne masteroppgaven.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av totalt seks kapittel. I neste kapittel vil jeg redegjøre for motivasjonsteoriene og den tidligere forskningen som danner den teoretiske rammen for masteroppgaven. Det er dette rammeverket jeg tar utgangspunkt i for å belyse og diskutere det innsamlet datamateriale. Videre vil jeg i metodekapittelet gjøre rede for de metodiske avgjørelsene jeg har tatt, samt beskrive hvordan prosessen med innsamling og analyse av materialet har foregått. I masteroppgavens fjerde kapittel vil jeg presentere de empiriske funnene fra undersøkelsen. Jeg vil deretter diskutere de empiriske funnene opp mot tidligere forskning og relevant teori i et eget kapittel. Avslutningsvis vil jeg trekke frem de mest sentrale funnene fra min oppgave og peke på mulig videre forskning. I avslutningen vil jeg også diskutere hvordan jeg mener at min oppgave kan bidra til å få mer kunnskap om, og reise problemstillinger og diskusjoner om praksisperioden ved profesjonsutdanninger.

## 2. Teorikapittel

I dette kapitlet vil jeg presentere noen retninger innenfor motivasjonsteori som danner rammene for denne masteroppgaven. En definisjon på å være motivert er ifølge Ryan og Deci (2000a, p. 54) *”To be moved to do something”*, motivasjon er med andre ord det som ligger til grunn for vår atferd. Selv om det finnes flere ulike teorier om motivasjon, vil det grunnleggende i en motivasjonsteori, ifølge Deci og Ryan (1985), være at den bygger på antakelser av menneskelig natur og miljøfaktorer rundt. Disse miljøfaktorene gir drivkraft til mennesker sine handlinger, altså påvirker de vår motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Bandura forklarer bakgrunnen for menneskelig virksomhet slik: *”Beliefs of personal efficacy constitute the key factor of human agency. If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen”* (Bandura, 1997, p. 3). Slik mener Bandura at en persons tro på egen evne til å mestre være avgjørende for vedkommende sine handlinger.

Jeg har i min masteroppgave valgt å bruke selvbestemmelsesteori og Banduras teori om mestringsforventning, for å sette rammene for min undersøkelse og belyse innsamlet materiale. Danielsen og Tjomsland (2013, p. 453) hevder at *”mestringsforventning er en svært god og konsekvent prediktor for atferd, og må kunne regnes som verdens best dokumenterte motivasjonsbegrep”*. Med utgangspunkt i Danielsen og Tjomsland, anser jeg derfor teori om mestringsforventning hensiktsmessig å bruke for å undersøke mennesker sin motivasjon. Danielsen og Tjomsland (2013, p. 446) hevder også at betydningen opplevd kompetanse og mestringsforventning har på skolemotivasjon, er svært godt dokumentert gjennom empirisk forskning. Opplevd kompetanse er et begrep innen selvbestemmelsesteori som vil redegjøres for senere i dette kapitlet. Selvbestemmelsesteori tar utgangspunkt i behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse, og er ifølge Danielsen (2010) basert på omfattende empirisk forskning og er relevant for pedagogisk praksis i skolen. Derfor ble både teorien om mestringsforventning og selvbestemmelse hensiktsmessig å bruke for å undersøke det innsamlede materialet i undersøkelsen. Søkeprosessen med å finne relevant tidligere forskning har vært utfordrende, med tanke på mengde av litteratur og artikler. Søkemotorer jeg har brukt mest har vært: Oria, bora, idunn, google scholar, eric og tandfonline. Søkeord har vært som følger; tilbakemelding, motivasjon, kompetanse,

higher education, teacher education, lærerutdanning, self-determination theory, self-efficacy, autonomy og student motivation.

I teorikapittelet vil tidligere forskning knyttes opp mot noe av teorien som jeg presenterer. Mye av den tidligere forskningen er gjort på grunnskole og videregående skole, og ikke i høyere utdanning, som er konteksten for min undersøkelse. Niemiec og Ryan (2009) argumenterer for at selvbestemmelsesteorien er relevant for, og kan overføres til alle læringssituasjoner og utdanningsnivå, samt på tvers av kulturer (Niemiec & Ryan, 2009). Slik vil forskning fra lavere nivå også være relevant for mitt prosjekt, da det teoretiske grunnlaget for denne forskningen ifølge Niemiec og Ryan (2009) har en stor overføringsverdi.

Teorikapittelet vil starte med å presentere selvbestemmelsesteori i en utdanningssetting, der det blir redegjort for indre og ytre motivasjon og grunnleggende psykologiske behov. Videre vil jeg i kapittelet forklare teorien om mestringsforventning og redegjør for faktorene som kan påvirke et individ sin mestringsforventning. Det vil deretter være en del om mestringsforventning og selvbestemmelse knyttet opp mot frafall i utdanning.

## 2.1 Self-Determination Theory

Selvbestemmelsesteori (Self-Determination theory) utgår ifra et organisk dialektisk perspektiv. Det vil si at selvbestemmelsesteori tar utgangspunkt i mennesker sin biologi i samspill med miljøet rundt. Selvbestemmelsesteori anser at mennesker allerede innehar tendenser eller en indre driv som gjør at de søker etter utfordringer og etter å utvikle seg selv (Ryan & Deci, 2002). I tillegg til disse indre tendensene, blir vi påvirket av miljøet som vi befinner oss i. Miljøet vil i så måte påvirke valgene vi tar og bidrar derfor til å forme oss som mennesker (Ryan & Deci, 2002).

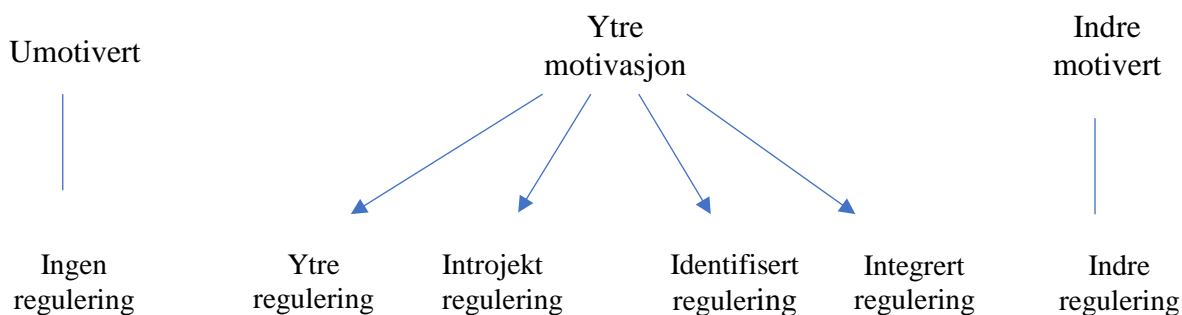
### 2.1.1 Indre og Ytre motivasjon

Deci og Ryan (2000) skriver om motivasjon og tar utgangspunkt i at motivasjon kan deles inn i indre og ytre motivasjon. De definerer indre motivasjon som handlinger individet gjennomfører med bakgrunn i at vedkommende finner handlingen i seg selv som verdifull, interessant eller givende. Ytre motivasjon er en handling individet

gjennomfører fordi det fører til et resultat som gir personlig vinning eller belønning. En ytre motivert handling gjennomføres dermed ikke fordi at individet mener at den er gøy eller interessant, men fordi handlingen leder til et mål som vedkommende ønsker å oppnå (Deci & Ryan, 2000). Ytre motivasjon har, i motsetning til indre motivasjon, ikke fokus på selve handlingen, men på målet som handlingen fører til.

Ifølge Deci og Ryan (2000) ser det ut til at kvaliteten på opplevelser eller handlinger kan bli påvirket av om mennesket er indre eller ytre motivert (Deci og Ryan, 2000). Innenfor utdanning har indre motivasjon vist seg å være viktig da det gir en høyere kvalitet av kreativitet og læring (Deci og Ryan, 2000). I en utdanningssetting vil eksempelvis en student være indre motivert dersom han eller hun leser fagstoffet fordi det er gøy eller interessant. En student som leser fagstoffet fordi han eller hun for eksempel får betalt eller ønsker gode karakterer, vil være ytre motivert (Reeve, 2015, s. 133).

Innenfor selvbestemmelsesteori nyanseres det mellom flere ulike typer av ytre motivasjon. De ulike typene av ytre motivasjon baseres på de ulike begrunnelsene eller målet som ligger til grunn for individets handling (Ryan & Deci, 2000a).



Figur 1: Ulike typer av ytre motivasjon, oversatt til norsk av meg (Figur fra Ryan & Deci, 2000a, p. 61)

Figur 1 tar for seg de ulike gradene av ytre motivasjon i stigende rekkefølge. Ytre regulering er det nivået av ytre motivasjon som ligger nærmest å være umotivert. Videre vil integrert regulering være den ytre regulerede motivasjonen som ligger tettest opp mot en indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Når motivasjonen endrer seg, beveger man seg ikke nødvendigvis stegvis i kronologisk rekkefølge slik figuren viser. Ryan og Deci

(2000a) viser til *"the internalization and regulation of values and behavioral regulations"* (Ryan & Deci, 2000a, p. 60). Med dette peker de på at hvor tett opp mot en indre regulering det ytre motivet til vedkommende ligger, vil relatere til individets grad av autonomi. Når motivet til vår atferd blir internalisert vil personen i større grad bli autonom. Med begrepet *"internalisere"* siktes det til en prosess der individet tilegner seg en tidligere ytre regulering og verdi og godtar den. Integrering av den ytre reguleringen og verdien betyr at mennesket i enda større grad tilegner seg reguleringen og verdien, slik at det blir ens egen og en del av selvet. I så måte vil atferden ha utgangspunkt i personen selv og ikke være like regulert av de ytre faktorene rundt vedkommende (Ryan & Deci, 2000a). Ryan og Deci (2000a) påpeker at internalisering og integrering er et kontinuum, noe som ikke er endelig men hele tiden flytende og i endring. Punktene som følger videre i teksten vil være en utdyping av figur 1.

#### 2.1.1.2 Ytre regulering

Med ytre regulering (External Regulation) siktes det til at handlingen er kontrollert. Personen er ikke autonom og gjennomfører handlingen for å tilfredsstille en ytre faktor, som eksempelvis foreldre, eller for å unngå å få straff (Reeve, 2015). Når personen er ytre regulert, vil motivasjonen bli påvirket av belønninger. I en akademisk situasjon er personen ytre regulert når han eller hun bare studerer for å få gode karakterer. Når man er ytre regulert må det ofte være en ytre stressfaktor som eksempelvis en prøve eller innleveringsfrist som gjør at personen får motivasjon til å lese fagstoffet (Reeve, 2015).

#### 2.1.1.3 Introjekt regulering

Denne typen av ytre motivasjon, introjekt regulering (Introjected regulation), viser til at personens handling til en viss grad er kontrollert. Formen for kontroll stammer da gjerne fra samfunnet eller andre personer, men det er personen selv som bærer disse forventningene *i sitt eget hode* (Reeve, 2015, s. 145). Vedkommende har ikke fullstendig akseptert de kravene som er stilt i forhold til hvordan han eller hun skal handle. Handlingene blir oftest gjennomført som følge av skyldfølelse. Belønningen som motiverer individet kommer fra personen selv gjennom at han eller hun føler seg stolt når noe er gjennomført, eller at personen skammer seg når noe ikke blir gjort (Reeve, 2015, s. 145). Med bakgrunn i at det er personens egne følelser som fører til



straff og belønning er motivasjonen for handlingen, ifølge Reeve (2015, s. 145), delvis internalisert.

#### 2.1.1.4 Identifisert regulering

Når en person er identifisert regulert (Identified Regulation) er motivasjonen til handlingen i stor grad internalisert og autonom (Reeve, 2015, s. 145). Personen aksepterer handlingen da han eller hun ser konsekvensen av handlingen som verdifull. Slik blir motivasjonen for handlingen frivillig og autonom, selv om det er en ytre motivasjon (Reeve, 2015, s. 145). Et eksempel på dette, i en utdanningssetting, kan være at personen tar en utdanning med mål om å få en spesiell jobb eller jobbe med en spesiell sak.

#### 2.1.1.5 Integrert regulering

Integrert regulering (Integrated Regulation) sikter til at vedkommende er autonom på tross av at personen er ytre motivert (Reeve, 2015, s. 146). Denne formen for ytre motivasjon er den som ligger tettest opp mot det å være indre motivert og er derfor den som er mest autonome ytre reguleringen. Den handler om at motivasjonen til å gjennomføre handlingen er integrert. Med at handlingen er integrert siktes det til at personen har integrert verdien av selve handlingen i selvet (Reeve, 2015). I en utdanningssetting vil integrert regulering ligne på identifisert regulering, bare at handlingen i enda større grad er autonom. Studenten ser en enda større verdi i å ta utdanningen og derfor også en større verdi i handlingene som må til for å gjennomføre utdanningen.

### 2.1.2 Grunnleggende psykologiske behov i en utdanningssetting

Teorien om de grunnleggende psykologiske behovene (Basic psychological needs theory) tar utgangspunkt i at mennesket har noen grunnleggende behov som når de er oppfylt, har en positiv effekt på mennesket sin opplevelse av trivsel og tilfredstillelse (Deci & Ryan, 2002). Disse behovene er som følger:

- Autonomi

- Tilhørighet
- Kompetanse

### 2.1.2.1 Autonomi

Innen selvbestemmelsesteori sikter behovet for autonomi til opplevelsen enkeltindividet har av å ta et egne valg. Autonomi sikter dermed til hva personen føler er kilde til sin atferd og i hvor stor grad individet er kilde til eget valg. Det handler om at mennesket føler en frihet eller at valget står i relasjon til personen sine handlinger (Deci & Ryan, 1985). Eksempelvis vil handlinger som blir forsterket gjennom belønninger eller ros, ikke være selvbestemt (autonom), mens handlinger man gjennomfører fordi man synes det er gøy, eller interessant vil være autonome (Deci & Ryan, 1985). I relasjon til valg av utdanning vil det ikke være et selvbestemt valg dersom individet velger å starte en utdanning fordi det føler at det må.

Reeve (2015) viser til tre ulike typer av et individ sin oppfattelse av autonomi, nemlig "Internal Perceived Locus of Causality", "Volition" og "Perceived Choice over One's Actions". Videre forklarer Reeve (2015) "Internal perceived locus of causality" som forståelsen vedkommende har av bakgrunnen for handlingen sin. Individet kan oppfatte begrunnelsen for handlingen som personlig eller et resultat av påvirkning fra miljøet rundt. Dette handler om handlingen er indre eller ytre motivert, med utgangspunkt i om det er en indre eller ytre årsak til at personen gjennomfører den (Reeve, 2015).

"Volition" handler om hvor fri eller tvunget personen føler seg i relasjon til handlingen. Er handlingen en konsekvens av at man ønsker å gjennomføre den, uten press fra andre, vil vedkommende oppleve "volition", altså at handlingen er frivillig. Dersom man gjennomfører en handling fordi personen føler at den er nødt eller presset til det, er man tvunget, dette er det motsatte av volition (Reeve, 2015). "Perceived Choice over One's Actions" sikter til om vedkommende føler at han eller hun har en valgmulighet og hvor fri vedkommende føler seg når valget blir tatt. I så måte handler det om vedkommende føler at han eller hun selv bestemmer om det skal handle eller ikke handle, eller til hva vedkommende skal gjøre. Det motsatte vil være at vedkommende opplever at han eller hun må handle som følge av en plikt, og ikke opplever fleksibilitet vedrørende valg om å handle eller ikke (Reeve, 2015).

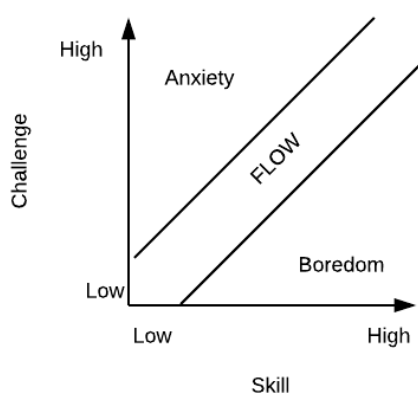
I en utdanningssetting vil behovet for autonomi, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) være at studenten har behov for valgfrihet og medbestemmelse i skolen. Reeve (2002) viser til en undersøkelse vedrørende selvbestemmelsesteori brukt i utdanningssettinger. Resultatet av undersøkelsen viste at studenter som opplever at lærer støtter deres autonomi, presterer høyt på skolen, lærer konseptuelt og ikke avbryter utdanningen. Skaalvik og Skaalvik (2013) understreker også viktigheten av autonomistøtte fra lærer i skolen, og viser til at studenter ofte er ytre motivert, noe som igjen fører til at lærer gjennom autonomistøtte må styrke studenters motivasjon slik at studenten blir autonom ytre motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Gagne og Deci (2005) beskriver hvordan en lærer kan støtte studentens autonomi. Dette handler om at lærer gir studentene positiv feedback og mulighet for valg, i tillegg til å gi individet utfordringer og hjelpe vedkommende til å finne mening i oppgavene som skal gjennomføres.

Et lengre studie gjort av Jang, Kim og Reeve (2012) undersøkte studenter sine prestasjoner i relasjon til selvbestemmelsesteori og støtte av behovet for autonomi. I studien fant de at dersom en lærer oppmuntrer studenten til å regulere sin egen læringsprosess, i tillegg til å støtte studenten i å ta egne valg og uttrykke sine meninger, støtter læreren studentens autonomi (Jang, et al., 2012). Videre har de vist at studenters engasjement i skolearbeidet har sammenheng med en autonomistøttende lærer (Jang, et al., 2012). Patall, Cooper & Wynn (2010) har gjennomført en studie der de har undersøkt effekten av at studenter får ta egne valg om skolearbeid, opp mot motivasjon og akademiske prestasjoner. Undersøkelsen har vist at studenter som føler at de har mer valgfrihet i relasjon til skolearbeidet oppnår bedre akademiske resultat og anser seg selv som mer kompetente til å utføre den aktuelle oppgaven (Patall, et al., 2010). I så måte kan også autonomistøtte ha en betydning for studentenes kompetansebehov.

#### 2.1.2.2 Kompetanse

Kompetansebehovet sikter til individets følelse av å være effektiv i sammenheng med det sosiale miljøet det befinner seg i. Det handler i så måte om at personen føler at han eller hun kan utøve og uttrykke sin egen kunnskap i situasjonen han eller hun befinner seg i (Ryan & Deci, 2002). Behovet for kompetanse fører til at vi mennesker hele tiden søker etter å forbedre og utvikle oss selv. Vi søker dermed utfordringer som bidrar til at vi oppnår, forbedrer eller vedlikeholder de ferdighetene som vi selv føler at vi trenger

(Ryan & Deci, 2002). Kompetanse handler derfor ikke om hvor mye vi faktisk kan, men om følelsen av å være kompetent og følelsen av hvor effektive vi kan være i praksis (Ryan & Deci, 2002). I en utdanningssetting vil det være viktig at innholdet i undervisningen tilsvarer studentens forutsetninger og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Oppgavene må ikke være for enkle, men heller ikke for vanskelige. For vanskelige oppgaver kan bidra til å svekke studentens kompetansefølelse over tid. For enkle oppgaver over tid vil ikke bidra til å styrke studentens kompetansefølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Reeve (2015) viser til Csikszentmihalyi (1975, referert i Reeve, 2015) sin flow modell for å beskrive optimale utfordringer.



Figur 2 Flow og nivå av utfordringer (Reeve, 2015, p. 169).

Som man ser av figur 2, vil en oppgave som ligger i grensen mellom det som blir for enkelt og det som blir for vanskelig føre til en optimal læringsprosess der individet havner i flytsonen.

Tilbakemeldinger fremgår av Reeve (2015) som viktig i relasjon til kompetansebehovet. Dette begrunnes med at tilbakemeldinger er en viktig kilde for å vurdere seg selv som kompetent nok til å løse en oppgave eller et problem. Tilbakemeldingene kan ifølge Reeve (2015) komme fra ulike hold. Man kan få tilbakemelding fra andre personer, ved å sammenligne seg selv med andre, ved å sammenligne seg med egne tidligere erfaringer og fra selve oppgaven. Å få verbal tilbakemelding etter en oppgave er utført er ifølge Reeve (2015) greit, men viser til at veiledning og tilbakemelding som blir gitt i den aktuelle situasjonen er bedre. Reeve (2015) skriver at veiledning og tilbakemelding som blir gitt i den aktuelle situasjonen, er den formen for verbal tilbakemelding som

overføres til individets opplevelse av at kompetansebehovet blir tilfredsstilt (Reeve, 2015).

Artikkelen ”The power of feedback” av Hattie og Timperley (2007) sammenligner resultat fra flere undersøkelser for å undersøke tilbakemeldinger sin innflytelsesfaktor på menneskets læring og mestring. I artikkelen hevder Hattie og Timperley (2007) at tilbakemeldinger er en av den viktigste faktoren for å påvirke læring og akademiske resultat, både i positiv og negativ forstand. De argumenterer for at tilbakemeldinger kan minimere avviket mellom det vi ønsker å forstå og det vi forstår fra før, og i så måte skaper engasjement og motivasjon (Hattie & Timperley, 2007). Informative tilbakemeldinger som besvarer tre hovedspørsmål er avgjørende for effekten når en lærer skal gi tilbakemelding til studenter. De tre hovedspørsmålene handler om hva selve målet er, hvordan vedkommende ligger an i relasjon til å nå målet, og hva personen må gjøre for å bli bedre slik at han eller hun kan nå målet (Hattie & Timperley, 2007). Det fremgår av Hattie og Timperley (2007) at det er større sannsynlighet for at vi gjør en større innsats for å nå et mål når målet er tydelig, vi er hengiven ovenfor målet og tror at man kan mestre å nå målet

### 2.1.2.3 Tilhørighet

Det psykologiske behovet for tilhørighet handler, ifølge Ryan og Deci (2002) om at du føler at andre bryr seg om deg, og at du bryr deg om den/de andre. Dette behovet dreier seg dermed om å føle en samhørighet. Tilhørighet sikter derfor til at man har en tilknytning til andre mennesker og til samfunnet man er en del av (Ryan & Deci, 2002). I en utdanningssetting vil tilhørighet handle om at individet føler at han eller hun bidrar til det aktuelle miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) viktig at utdanningsinstitusjonen legger vekt på et læringsmiljø som er inkluderende i tillegg til at det føles trygt for studenten. I relasjon til tilhørighet blir det også viktig at hver enkelt student føler seg sett og føler på en egen evne til å mestre oppgavene som blir gitt (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Furrer og Skinner (2003) har gjort en undersøkelse vedrørende sammenhengen mellom tilhørighet og barns akademiske engasjement og prestasjoner. Studien viste at tilhørighet spiller en viktig rolle for barns motivasjon og prestasjon. Videre har Furrer

og Skinner (2003) vist at barns engasjement og interesse, samt glede ved å få nye oppgaver i skolen ser ut til å være et resultat av tilhørighet til andre. De viser også til at mangel på tilhørighet kan føre til at personen kjeder seg, blir frustrert og trist, samt føler angst i klasserommet. De knytter tilhørighet i klasserommet til akademisk suksess og som viktig for å styrke barnas motivasjon (Furrer & Skinner, 2003).

#### 2.1.2.4 Autonomistøtte, struktur og involvering

Det fremgår av Skaalvik og Skaalvik (2013) at en støttende lærer, er en lærer som støtter studentens psykologiske behov. Reeve (2015) skriver om hvordan man kan stimulere og styrke et individ sine psykologiske behov. Han tar for seg ulike faktorer som er viktig for å styrke et individ sitt behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse faktorene vil jeg nå beskrive i en praksis-barnehage kontekst.

For å styrke et individ sitt behov for autonomi, vil det være viktig at praksislærer bruker et informativt språk for å formidle noe til studenten som er i praksisperioden. Det vil også være viktig at praksislærer lytter til, og støtter studenten i å jobbe på sin egen måte i praksisbarnehagen. Videre vil det også være viktig at praksislærer aksepterer og anerkjenner det når studentene gir uttrykk for negative følelser (Reeve, 2015). For å styrke studentens kompetansebehov vil det være viktig at praksislærer kommuniserer klare forventninger og fremgangsmåter til studenten være sentralt. Det vil også være viktig at studenten får relevante utfordringer av praksislærer, samt oppmuntringer og veiledning. En annen faktor for å støtte studentens kompetansebehov er de tilbakemeldingene som praksislærer gir studenten. Disse tilbakemeldingene må være gitt til riktig tid og situasjon, samt være forutsigbare og fokusere på individets prestasjon (Reeve, 2015).

Faktorer som kan bidra til å støtte studenten sitt behov for tilhørighet er at praksislærer viser at han eller hun bryr seg, samt tar seg tid til å lytte til studenten sine bekymringer og tanker. Det vil også være viktig at praksislæreren synliggjør at hun eller han er interessert i og setter pris på studenten, er oppmerksom og bruker tid på studenten (Reeve, 2015). Konsekvensen av at studenten eller elven får tilfredsstilt sitt behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil ifølge Reeve (2015), være et økt engasjement, både emosjonelt, kognitiv, når det gjelder oppførsel og handlingsengasjement (Reeve,

2015). Det fremgår også av Reeve (2015) at en fordel med autonomistøtte vil være at det stimulerer og fremmer studentenes indre motivasjonskilder samt behovet for kompetanse og tilhørighet.

Deci og Ryan (2000) hevder i sin artikkel at støtten et individ får for sine psykologiske behov har betydning for om vedkommende opplever prosessen for å nå et mål som positiv eller negativ. At en person får støtte for de psykologiske behovene vil også, ifølge Deci og Ryan (2000), føre til at vedkommende opprettholder en indre motivasjon, eller eventuelt tilrettelegger for en internalisering og integrering av ytre motivasjon, slik at vedkommende blir autonom ytre motivert og i større grad selvregulert. Å få støtte for de psykologiske behovene kan også styrke individets livsmål eller ambisjoner fordi de fortsetter å tilfredsstille de psykologiske behovene. I motsetning til dette, kan en opplevelse av å ikke få oppfylt behovene føre til at personen blir mindre selvregulert og lite indre motivert og får derfor en svekket trivsel, erfaring og prestasjon i relasjon til målet (Deci & Ryan, 2000). Patall, Cooper og Wynn (2010) kom i sin undersøkelse frem til at opplevelsen av å ta egne valg er et viktig element i relasjon til å skape et autonomistøttende miljø. De viste at relasjonene mellom opplevd autonomistøtte fra lærere og indre motivasjon for å gjøre lekser, kan være et resultat av studenter sin opplevelse av å få muligheten til å ta egne valg (Patall, et al., 2010).

Niemiec og Ryan (2009) kobler selvbestemmelsesteori til en utdanningspraksis. De viser i sin artikkel til at indre motivasjon og autonome typer av ytre motivasjon kan kobles til akademiske resultat. Videre skriver de at klasseromspraksiser som støtter studenter sin autonomi, kompetanse og tilhørighet kan bidra til å styrke indre motivasjon og en autonom ytre motivasjon. I artikkelen redegjør Niemiec og Ryan (2009) for hvordan man kan støtte studenters psykologiske behov. For å støtte studentenes autonomi vil det være viktig å gi studentene læringsaktiviteter som er meningsfulle og knyttet til en kontekst som studentene kan relatere til. Det er også viktig å gi studentene mulighet til å ta egne valg, anerkjenne studentenes følelser knyttet til ulike emner i skolen, samt unngå å være kontrollerende og skape press. For å støtte studentens kompetansebehov kan man gi relevante og effektive tilbakemeldinger i tillegg til oppgaver som er relevante i forhold til utfordringsnivå. For å støtte studentenes behov for tilhørighet vil det være nyttig for læreren å vise studentene at han eller hun bryr seg om og respekterer den enkelte student (Niemiec & Ryan, 2009).

Hardre og Reeve (2003) har gjort en undersøkelse der de tar utgangspunkt i self-determination theory der de tester en motivasjonsmodell for å undersøke elever sine intensjoner om å fortsette utdanningen eller slutte på skolen. For å gjennomføre undersøkelsen har de brukt en kvantitativ metode hvorav de samlet inn data gjennom en spørreundersøkelse med 483 deltakere. De viser gjennom sin forskning at autonome elever som opplever seg selv som kompetente har lavere intensjoner med å slutte på skolen. Videre skriver Hardre og Reeve (2003) at dårlige resultater kan bidra til at studenter ønsker å slutte på skolen, og at dersom man ønsker å forebygge at studenter slutter på skolen, burde man bedre elevenes akademiske resultater. Videre påpeker de at man ikke bare må fokusere på akademiske resultater, men også på selve motivasjonen og at oppfattet kompetanse og autonomi må ses i sammenheng med skolerultatene. I så måte viser Hardre og Reeve (2003) til funn som tilsier at lærerens støtte for studentenes behov for autonomi og kompetanse er viktig for at studentene skal utvikle en indre motivasjonsressurs.

## 2.2 Self-Efficacy Theory

Teorien om mestringsforventning (Self-efficacy theory) fokuserer på tilliten personen har til egen evne til å bruke og arrangere de evnene man har, og implementere disse evnene i handlinger i ulike situasjoner og omstendigheter (Bandura, 1997). Denne teorien handler med andre ord om de forventningene individet har til å oppnå suksess i ulike situasjoner. Bandura (1997) mente at forventningen man har til egen mestring har stor betydning for om personen faktisk vil klare å løse en oppgave. Dersom individet føler at det ikke klarer å mestre, er det større sjans for at personen gir opp når han eller hun møter motgang (Bandura, 1997).

Ifølge Bandura (1997) handler begrepet mestringsforventning ikke bare om hvilken eller hvor mye kompetanse personen mener at han eller hun har. Teorien handler om at vedkommende føler at han eller hun klarer å implementere kompetansen i ulike situasjoner der det kreves. Derfor blir mestringsforventning, ifølge Bandura (1997), like viktig som selve kunnskapen vedkommende har. Dette fordi situasjoner der vedkommende skal prestere ofte er stressende, utfordrende og uforutsigbare, i tillegg til at omstendighetene alltid vil være ulike (Bandura, 1997). Man blir med andre ord bedre



rustet til å takle motgang, overraskelser og utfordringer når man skal prestere. En person sin forventning til å mestre en oppgave vil derfor påvirke hvor motivert han eller hun er til å jobbe med å løse oppgaven, hvor stor innsats personen gjør og hvordan han eller hun møter utfordringer (Bandura, 1997). Ifølge Bandura (1997) setter man mål for seg selv, med utgangspunkt i hva man forventer at man kan mestre, og slik vil mestringsforventningen ha en betydning for målsettingen til individet. Det finnes flere ulike faktorer som kan påvirke personen sin mestringsforventning både positivt og negativt ut ifra hvordan faktorene endrer seg (Bandura, 1997). Disse faktorene er som følger;

- Egne erfaringer
- Modell-læring
- Verbal overtalelse/påvirkning
- Fysiologisk tilstand

### 2.2.1 Egne erfaringer og Mestringserfaring

Egne erfaringer er ifølge Bandura (1997) den faktoren som har størst betydning. Dette fordi det vil være den mest ekte formen for troverdig erfaring vedrørende om individet tror det kan mestre situasjonen. I hvor stor grad en person har forventning til egen mestring, kan derfor ses i sammenheng med tidlige erfaringer vedkommende har fra lignende situasjoner. Hvordan vi handler er derfor i nær relasjon til de erfaringene vi har gjort oss med å handle på lignende måte tidligere. Tidligere erfaringer som er gode vil derfor bidra til å styrke individets mestringsforventning, og i så måte vil et mislykket forsøk ikke ha like stor innvirkning som dersom vedkommende ikke har utviklet en sterk mestringsforventning. Dersom personen har få eller ingen tidligere erfaringer på et område, vil utfallet av handlingen bidra til å påvirke mestringsforventningen til vedkommende i lignende situasjoner i fremtiden (Bandura, 1997). Reeve (2015) knytter dette opp mot utdanning og påpeker derfor viktigheten av erfaringene vedkommende gjør seg i læringssituasjoner, der individet som lærer skal utføre nye aktiviteter og måter å handle på.

I relasjon til praksis kan et eksempel på dette være at studentene tilegner seg egne erfaringer gjennom å få oppgaver som stemmer overens med deres kompetansenivå. Det

ser, med utgangspunkt i Bandura (1997), ut til å være viktig at utfordringene ikke blir så vanskelige at det er stor sjanse for å mislykkes. Dermed vil studenten oppleve å mestre og dermed får en positiv mestringserfaring med oppgavene og egen effektivitet i praksisbarnehagen.

### 2.2.2 Verbal påvirkning/overtalelse

Verbal overtalelse fra andre er den andre av faktorene Bandura (1997) viser til, som kan ha innflytelse på et individ sin mestringsforventning. Verbal overtalelse handler om hvordan og i hvilken grad man blir påvirket av andre vedrørende egne evner til å mestre. Dersom en person har vanskeligheter med å mestre en oppgave eller å oppnå noe, kan verbal overtalelse fra en signifikant andre, være av betydning for å opprettholde og bevare opplevelsen av mestringsforventning (Bandura, 1997).

Mennesker rundt oss forsøker ofte å overtale oss til å tro at vi kan klare å gjennomføre en gitt handling, gjennom oppmuntrende uttalelser. En suksessfull overtalelse vil få individet til å flytte fokuset bort fra egne svakheter og over til å fokusere på sine gode personlige egenskaper, potensiale og sterke sider (Bandura, 1997). Selv om verbal overtalelse kan bidra positivt på personens mestringsforventning, som forklart over, vil den ikke overgå de personlige egenskapene vedkommende har, men fungerer på den måten at det kan styrke personen sin tro på å mestre. Troverdigheten og tillitten til den som forsøker å overtale vil også være av betydning når en person skal overtales til å fokusere på egne evner. Vedkommende sine egne tanker om hva han eller hun kan oppnå, eller ikke oppnå, vil også kunne begrense effekten av verbal overtalelse (Bandura, 1997). Overbevisende effektivitetsinformasjon blir ofte gitt gjennom evalueringstilbakemeldinger til individet (Bandura, 1997). Med evalueringstilbakemeldinger sikter Bandura (1997) til tilbakemeldinger som handler om personen sin evne, og sier at det kan bidra til å styrke personens mestringsforventning.

I en praksissituasjon kan det tenkes at verbal overtalelse vil være dersom studenten skal gjennomføre en oppgave og er utrygg, eller usikker og praksislærer, ansatte eller medstudent oppmuntrer studenten til å ha tro på seg selv.

### 2.2.3 Modell-læring

Den nest siste faktoren som Bandura (1997) redegjør for, er modell-læring. Med modell-læring sikter han til de vikarierende erfaringer vi får gjennom å observere et annet menneske sin handling og konsekvensen av handlingen. Man erfarer dermed gjennom å se andre gjennomføre en handling som man selv skal gjennomføre under lignende omstendigheter. Slik vil modellen som individet observerer være en rollemodell for individet.

Denne typen av vikarierende erfaringer kan ifølge Bandura (1997) ha en innvirkning på personens mestringsforventning. Mestringsforventningen kan i så måte styrkes gjennom at observatøren sammenligner seg selv med, og ser, et annet menneske mestre oppgaver som er lignende de observatøren skal gjennomføre. Videre kan også mestringsforventningen svekkes dersom observatøren sammenligner seg med, og ser den andre personen mislykkes (Bandura, 1997). Modell-læring kan ha stor betydning dersom individet mangler erfaring på området. Videre er det to faktorer som vil være sentrale vedrørende hvor stor innvirkning modell-læringen har på personens mestringsforventning. Dette vil være hvor lik observatøren og rollemodellen er og observatørens tidligere erfaringer vedrørende oppgaven som skal gjennomføres (Bandura, 1997).

Med utgangspunkt i det Bandura (1997) skriver, vil et eksempel på modell-læring i en praksissituasjon være at studenten observerer praksislærer eller øvrig ansatte, og deretter forsøker å gjennomføre samme oppgave selv. Praksislærer og ansatte i praksisbarnehagen kan på denne måten opptre som rollemodeller for studentene. Modell-læring kan også være relevant for praksis ettersom ikke alle studentene nødvendigvis har tidligere erfaringer med arbeid og oppgaver i en barnehage. Slik antas derfor modell-læring å være relevant for studenter som skal ut i første praksisperiode ved barnehagelærerutdanningen.

### 2.2.4 Fysiologisk – affektiv tilstand

Det siste elementet Bandura (1997) tar for seg er Fysiologisk – Affektiv tilstand. Dette er en indre kilde og viser til hvordan fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan

influere på handlinger, både direkte og indirekte ved å påvirke både retningen og kvaliteten av tenkningen. En person som ikke tror at de kan mestre en situasjon vil betrakte seg selv som sårbar og i så måte tolke flere aspekter i miljøet som farlige. Man bruker tid på å tenke ut hvordan man skal forsvare seg og får dermed mindre tid på hvordan man skal løse det faktiske problemet. Jeg vil ikke gjøre videre rede for fysiologisk affekten, fordi dette ikke har vært et fokus i min undersøkelse.

## 2.3 Motivasjon og frafall

I bokkapittelet «Mestringsforventning, trivsel og frafall» skriver Danielsen og Tjomsland (2013) om frafall, trivsel, mestringsforventning og motivasjon i videregående opplæring med utgangspunkt i selvbestemmelsesteori og teori om mestringsforventning. I bokkapittelet viser de til empiri og teori for å vise hva som kan skape et godt læringsmiljø med rom for utvikling og trivsel. Forfatterne peker på at det er nødvendig med effektive tiltak for å forebygge frafall i videregående skole.

Danielsen og Tjomsland (2013) sammenligner kompetansebegrepet i selvbestemmelsesteori med begrepet mestringsforventning, og argumenterer for at de tilnærmet er synonyme. Slik knytter forfatterne selvbestemmelsesteori og teori om mestringsforventning sammen, og viser at de kan ses i en sammenheng med hverandre. Jeg vil derfor påpeke, at videre i denne masteroppgaven vil jeg se begrepet mestringsforventning i relasjon til opplevd kompetanse innen selvbestemmelsesteori. Slik vil tidligere forskning som peker på faktorer som styrker mestringsforventning, også gjelde for å styrke kompetansebehovet.

Videre skriver Danielsen og Tjomsland (2013) at man styrker elevenes skolemotivasjon gjennom å fremme opplevd tilhørighet, opplevd kompetanse og mestringsforventning, samt opplevd autonomi. Dette skjer ifølge Danielsen og Tjomsland (2013) gjennom et mestringsorientert læringsmiljø som inkluderer autonomistøtte, varme (tilhørighetsstøtte) og struktur (kompetanestøtte). Når elevene utvikler motivasjon for skolearbeid hevder Danielsen og Tjomsland (2013) at det kan føre til en positiv læring og utvikling og i så måte forhindre frafall (Danielsen & Tjomsland, 2013).

Det påpekes også av Danielsen og Tjomsland (2013) at dersom elevenes behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi blir motarbeidet, kan dette svekke motivasjonen. Videre kan en motarbeiding av elevenes psykologiske behov føre til at eleven fungerer svakere sosialt, og opplever en lavere tilfredsstillelse i læringsmiljøet. Dette er noe som videre kan føre til frafall i utdanningen. Relasjonen mellom lærer og elev påvirker elevens tilhørighet og lærere kan svekke elevens motivasjon og motarbeide elevens behov gjennom fiendtlighet, tvang og kaos i læringsmiljøet. Videre kan lærerne styrke elevens tilhørighet og derav motivasjon, dersom de bruker tid på og viser at de verdsetter eleven (Danielsen og Tjomsland, 2013). Når Danielsen og Tjomsland skriver om tilhørighet i skolen sikter de til opplevelsen av å føle tilknytning til klassen, læreren og skolen. Videre påpeker de at opplevd tilhørighet innebærer at eleven føler seg inkludert, respektert og verdsatt av både medelever og lærere (Danielsen & Tjomsland, 2013). Det fremgår videre at tilhørigheten eleven føler bidrar til en internalisering der eleven adopterer eksempelvis skolen og lærerens verdier og regler og integrerer disse i selvet. Slik bidrar tilhørighet ifølge Danielsen og Tjomsland (2013) til at eleven kan identifisere seg faglig og sosialt med skolens verdier, noe som igjen kan føre til at eleven anser skolearbeid som viktig og interessant (Danielsen & Tjomsland, 2013). Det vises også til at en følelse av kompetanse vil bidra til en sterk skolemotivasjon. Dersom eleven har en tro på egen evne og mestring i møte med utfordringer, vil han eller hun ha en positiv mestringsforventning. Når eleven har en tro på egen evne til å mestre vil han eller hun møte utfordringer med en følelse av kontroll.

## 2.4 Oppsummering

I dette teorikapitlet har jeg vist hvilke teorier som danner det teoretiske rammeverket for masteroppgaven og hvorfor jeg mener disse teoriene og begrepene er nyttige. Jeg har redegjort for selvbestemmelsesteori med hovedfokus på indre og ytre motivasjon, samt de tre grunnleggende psykologiske behovene som ligger til grunn for teorien. Teorien om mestringsforventning har jeg også redegjort for i dette kapitlet. Der jeg har vist hvordan egne erfaringer, modell-læring, verbal påvirkning og fysiologisk-afekten kan bidra til å påvirke et menneske sin mestringsforventning. Til slutt i kapitlet har jeg vist til en artikkel som knytter sammen selvbestemmelse og mestringsforventning og kopler dette eksplisitt opp mot trivsel og frafall i utdanning. Videre i neste kapittel vil jeg redegjøre for metodiske avgjørelser jeg har tatt i dette

prosjektet, samt gjennomføring av datainnsamling og analyse. Selvbestemmelsesteori og teori om mestringsforventning som ble presentert i dette kapitlet, har vært til inspirasjon under utforming av intervjuguide.

### 3. Metode: gjennomføring, avgjørelser og begrunnelser

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske avgjørelsene jeg har tatt for å kunne besvare masteroppgavens problemstilling. Valg av metode og prosessen med å rekruttere informanter, gjennomføringen av datainnsamling og analyse av materiale vil begrunnes og beskrives, på en transparent måte, steg for steg. I tillegg vil det fremgå en egen del hvor jeg drøfter prosjektets kvalitet og forskningsetiske spørsmål.

#### 3.1 Valg av metode; Hvorfor kvalitativt forskningsintervju?

Når jeg skulle velge metode, var problemstillingen en viktig faktor. Det var hensiktsmessig for meg å ta stilling til hva jeg ønsket å få kunnskap om, for å velge strategi for innsamling av god og brukbar informasjon. Dette fordi informasjonen i sin tur skal brukes til å besvare problemstillingen. Ifølge Grønmo (2004) vil metoden man velger si noe om hvordan man ønsker å tilnærme seg et konkret mål. Metoden blir derfor en fremgangsmåte for å skape kunnskap om fenomenet som skal undersøkes. Jeg hadde allerede reflektert rundt hvilken metode jeg skulle velge når problemstillingen ble formulert. Jeg ønsket ikke å måle studentene sin motivasjon, noe som er vanlig i kvantitativ forskning (Ringdal, 2013). Jeg ønsket å undersøke hvilken *betydning* praksisperioden har for barnehagelærerstudenter sin motivasjon til å fullføre utdanningen. Jeg ønsket å undersøke dette med utgangspunkt i studentene sine egne erfaringer og tanker. Det ble derfor hensiktsmessig å velge en kvalitativ forskningsstrategi. Videre har det også, gjennom søkeprosessen etter tidligere forskning, vist seg at det er forsket lite på motivasjon i høyere utdanning med praksiskomponenter. Dette var noe som ga støtte for å velge en kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen. En kvalitativ metodisk tilnærming kan ifølge Ringdal (2013) være et godt verktøy for å undersøke fenomener det er forsket lite på. Ifølge Thagaard (2013) vil en kvalitativ metode være et godt redskap for å få bedre forståelse for et sosialt fenomen.

Hatch (2002) deler ulike tilnærminger til forskning inn i paradigmer, hvorav ett paradigme er et konstruktivistisk paradigme. Et konstruktivistisk paradigme ser virkeligheten som subjektiv og hvert enkelt menneske som subjekter. Dette betyr at

hvert menneske konstruerer sin virkelighet med utgangspunkt i sine egne referansepunkt og kontekst. Slik blir virkeligheten sosialt konstruert av mennesker i de gruppene menneskene befinner seg i. Derfor vil det, med utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme, eksistere flere virkeligheter (Hatch, 2002). Hele min undersøkelse tar utgangspunkt i en forståelse av at kunnskap blir konstruert av mennesker i samspill med hverandre og miljøet rundt. Derav forstår jeg det slik at jeg som forsker, sammen med informantene konstruerer kunnskapen som brukes videre for å besvare problemstillingen i denne undersøkelsen. Med dette som begrunnelse vil jeg posisjonere prosjektet innenfor et konstruktivistisk paradigme.

### 3.2 Valg av metode for innsamling av materiale

Innenfor en kvalitativ metode er observasjon og/eller intervju vanlig å bruke. I mitt prosjekt ble det hensiktsmessig å foreta innsamling av materiale ved bruk av kvalitativt forskningsintervju. Dette fordi jeg ønsker å få tak i informantene sine opplevelser, oppfatninger og tanker vedrørende praksisperioden og motivasjon til å fullføre utdanningen. ”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem” skriver (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 19). Det kvalitative forskningsintervju har som mål, og egner seg godt til, å få tak i mennesker sin opplevelse av verden og erfaringer. Slik vil et kvalitativt forskningsintervju forsøke å se og forstå verden med utgangspunkt i informantenes synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Målet med forskningsintervjuet er å bruke intervjuet som et redskap for å sammen med informantene utvikle kunnskap om praksisperiodens betydning for deres motivasjon til å fullføre barnehagelærerutdanningen.

Til å samle inn materiale valgte jeg å bruke et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er et intervju med et fastsatt tema der forsker gjerne bruker en intervjuguide, men ikke er fastlåst til verken rekkefølge eller selve spørsmålsformuleringen i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2009). Man kan stille oppfølgingsspørsmål der det antas å være relevant og i så måte blir samtalen svært fleksibel (Kvale & Brinkmann, 2009). Bakgrunn for valg av semistrukturert intervju er at det i sin fleksibilitet, gjør det lettere for meg å fange opp enkeltindividets opplevelse av temaet vi er i dialog om. Videre gir et semistrukturert intervju rom for å utvikle samtalen med utgangspunkt i det informanten forteller, noe jeg anser som nyttig for å



samle inn relevant materiale, med utgangspunkt i den enkelte informanten. Det fremgår av Thagaard (2013) at fleksibiliteten i et semistrukturert intervju er viktig i relasjon til å tilpasse spørsmålene til den individuelle informanten sine forutsetninger (Thagaard, 2013).

### 3.3 Kontakt og utvalg av informanter

Utvalg av informanter kan karakteriseres som det Thagaard (2013) beskriver som tilgjengelighetsutvalg og strategisk utvalg. Med strategisk utvalg siktes det til at valg av informanter skjer med utgangspunkt i problemstillingen. Derfor vil det stilles visse kriterier for hvem som kan delta som informant i prosjektet (Thagaard, 2013). Ved utvalg av informanter til min undersøkelse var det viktig at informanten var student ved første året på barnehagelærerutdanningen. Det var også en forutsetning at informanten skulle delta i første praksisperiode i utdanningen. Tilgjengelighetsutvalg vil si at det opprettes formell kontakt med mulige informanter som oppfyller kriteriene. Deretter kan de som ønsker og har mulighet til å delta kontakte meg direkte (Thagaard, 2013).

Før jeg kunne ta formell kontakt med eventuelle høyskoler var det viktig at prosjektet var godkjent av Personvernombudet ved Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Jeg startet derfor med å sende inn en søknad til NSD der jeg informerte om prosjektet. Når prosjektet var godkjent (se vedlegg 1) tok jeg formell kontakt med fagansvarlig for avdelingen for barnehagelærerutdanning ved en større høyskole i Norge. Videre ble jeg henvist til praksiskoordinator ved avdelingen. Jeg sendte deretter et forkortet informasjonsskriv (Se vedlegg 2) til praksiskoordinator. Informasjonsskrivet ble deretter videresendt på mail til samtlige studenter som hadde startet på første året på barnehagelærerutdanningen. De studentene som ønsket å delta i undersøkelsen kontaktet deretter meg direkte på mail eller telefon. Etter en uke var det totalt tre studenter som hadde tatt kontakt og ønsket å delta i undersøkelsen. I kvalitative forskningsprosjekter kreves det ifølge Ringdal (2013) færre informanter enn et kvantitativt forskningsprosjekt. Jeg hadde på forhånd satt meg et mål om å ha mellom fire og seks informanter som jeg ville intervjuer to ganger, én gang før praksisperioden og én gang etter. Ettersom det bare var tre som hadde meldt seg i første omgang, tok jeg kontakt med praksiskoordinator og det ble sendt ut enda en mail med det forkortede informasjonsskrivet. Det var deretter en informant som tok kontakt med meg, og jeg

hadde da totalt fire informanter som hadde meldt seg. Etter at studentene hadde tatt kontakt sendte jeg dem det informerte samtykket (Se vedlegg 3), slik at de fikk mer informasjon om undersøkelsen.

### 3.4 Utforming av intervjuguide

Ettersom jeg skulle intervju informantene to ganger, ble det nødvendig å utforme to semistrukturerte intervjuguider. I utformingen av intervjuguide for det første intervjuet (se vedlegg 4) hentet jeg noe inspirasjon fra sentrale elementer innen motivasjonsteori. Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2002) valgte jeg å lage flere spørsmål relatert til autonomi, kompetanse og tilhørighet. Videre laget jeg spørsmål med inspirasjon fra Bandura (2000) sin teori om mestringsforventning. Disse spørsmålene handlet om informantenes forventninger til seg selv. Under utformingen av intervjuguiden laget jeg først hovedspørsmål der jeg brukte fagord fra teoriene som eksempelvis: ”Hvilke forventninger har du til egen mestring i praksisperioden?”. Disse spørsmålsformuleringene brukte jeg ikke i intervjuguiden eller i selve intervjuet. Dette var spørsmål som knyttet sentrale elementer fra motivasjonsteori til problemstillingen. Disse hovedspørsmålene dannet utgangspunkt for å utvikle flere åpne spørsmål som utgjorde selve intervjuguiden. Jeg forsøkte å unngå at informantene skulle føle at de ble testet, med vanskelige og avanserte spørsmål. Intervjuspørsmålene ble derfor formulert med fokus på et ikke-akademisk hverdagspråk i tråd med anbefaling fra Kvale og Brinkmann (2009). Videre laget jeg mulige oppfølgingsspørsmål for å gjøre det enklere å følge opp det informantene fortalte. Målet med dette var å skape en komfortabel og god dialog med informanten, der de deler sine opplevelser og erfaringer på en fyldig og detaljert måte.

Intervjuguiden til andre intervjurunde (Se vedlegg 5), ble utformet med utgangspunkt i første intervjuguide og første intervjurunde. Spørsmålene fokuserte på hvordan studentene opplevde praksis med utgangspunkt i autonomi, tilhørighet og kompetanse. I tillegg stilte jeg spørsmål om studentenes opplevelse av praksis levde opp til de forventningene de hadde på forhånd. Jeg laget også spørsmål vedrørende hvordan studenten opplevde sin egen motivasjon til å fullføre utdanningen etter praksisperioden. Det ble for meg viktig å lese nøye gjennom transkriberingene fra første intervjurunde før jeg skulle gjennom andre intervjurunde. Dette fordi jeg da kunne stille spørsmål

dersom det var noe som kom uklart frem i første intervjurunde, eller stille spørsmål med utgangspunkt i det informantene fortalte i første intervjurunde. Et eksempel på dette var når en informant i første intervjurunde fortalte at det ikke hadde betydning for henne om det var medstudenter på samme praksisavdeling. I andre intervjurunde hadde jeg notert dette i marginen på intervjuguiden, og stilte jeg deretter spørsmål om hvordan hun opplevde å ha en medstudent på samme avdeling. Studenten svarte da noe helt annet enn det hun hadde uttrykt i første intervjurunde.

### 3.5 Gjennomføring av intervjuene

Informantene fikk avgjøre tidspunkt og dag for gjennomføring av intervjuene. Jeg ønsket i størst mulig grad å tilrettelegge for informantene, slik at det ikke skulle føles ubeleilig å delta i undersøkelsen. Dette resulterte i at intervjuene ble gjennomført på ulike dager og til ulike tidspunkt. For en informant passet det best søndag kveld, mens de resterende informantene stort sett ønsket å gjennomføre intervjuene i ukedagene før klokken 12:00, da de fleste hadde skole, avtaler eller jobb senere på dagen. Intervjuene foregikk på et grupperom ved mitt studiested. Første intervjurunde varte i snitt 27 minutter per intervju, og andre intervjurunde varte i snitt 52 minutter per intervju. En uke før jeg skulle gjennomføre første intervju valgte jeg å ha et pilotintervju for å øve meg på rollen som forsker i en intervjusetting. Pilotintervjuet valgte jeg å gjennomføre med en som tidligere har gjennomført barnehagelærerutdanningen for å få så reelle svar som mulig. Slik fikk jeg øving i å stille relevante oppfølgingsspørsmål i tillegg til å holde på den gode dialogen. Etter pilotintervjuet lyttet jeg gjennom intervjuet og noterte meg hva jeg ville gjøre annerledes neste gang, noe jeg opplevde som svært nyttig og en prosess med bratt læringskurve.

I forkant av begge intervjurundene ble rommet klargjort før informantene kom. Rommet ble klargjort i form av at papir, stoler og bord ble gjort klart, og forstyrrende elementer i rommet ble ryddet bort. Dette gjorde jeg for å skape en mest mulig behagelig og nøytral stemning og for å unngå unødvendig ”støy” etter at informantene hadde kommet inn i rommet. I tillegg gjorde jeg klart papirer, stoler og bord. Informantene hadde også drikke og kjeks tilgjengelig under hele intervjuet. For å ta lydopptak under intervjuet benyttet jeg meg av en diktafon, denne lå også klar før informantene kom inn i rommet.

Den første beskjeden jeg ga informanten når de kom inn i rommet som intervjuet skulle foregå på, var at jeg ville gi beskjed før jeg startet å ta lydopptak.

### 3.5.1 Første intervjurunde

Før jeg startet å intervju informantene i første intervjurunde, fikk de utlevert en kopi av det informerte samtykket (se vedlegg 2) og tid til å lese gjennom det. Videre gikk vi muntlig gjennom samtykket og informantene fikk mulighet til å stille spørsmål dersom det var noe de lurte på. Etter at vi hadde hatt en gjennomgang av det informerte samtykket og eventuelle spørsmål, signerte informantene det. Jeg brukte også en del tid på å snakke om anonymitet, i tillegg til å minne informantene på at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten å oppgi noen grunn. For å bli litt bedre kjent og skape en avslappet og god dialog, stilte jeg informanten noen bakgrunnsspørsmål og vi snakket sammen om hverdagslige saker. Kvale og Brinkmann (2009), viser til at forsker burde bruke første del av intervjuet på å opprette en god kontakt med informanten. Dette skjer ved at man viser interesse, respekt og forståelse, samt er oppmerksom på det informantene sier, noe som også kan bidra til å gjøre informantene mer avslappet (Kvale & Brinkmann, 2009). En avslappet informant kan påvirke undersøkelsens troverdighet, da en avslappet informant ikke i like stor grad er påvirket av at de er i en forskningssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når jeg fikk inntrykk av at informanten var avslappet og dialogen var god, ble det informert om at jeg ville starte båndopptakeren, deretter startet selve intervjuet. I starten ble spørsmålene stilt med utgangspunkt i intervjuguiden, deretter tok jeg utgangspunkt i det informantene fortalte og stilte oppfølgingsspørsmål. Videre stilte jeg spørsmål fra intervjuguiden og skiftet tema når jeg følte at det passet i relasjon til å opprettholde en god flyt i dialogen. Intervjuguiden brukte jeg også til å forsikre meg om at jeg ikke hadde glemt noen av spørsmålene eller temaene jeg ønsket å snakke med informantene om. Alle intervjuene avsluttet jeg med å spørre informantene om det var noe mer de ønsket å tilføye eller noe de umiddelbart angret på at de hadde fortalt. I tillegg minnet jeg dem på at de kunne ta kontakt dersom det var noe de senere angret på at de hadde delt med meg.

### 3.5.2 Andre intervjurunde

Jeg startet andre intervjurunde med å snakke med informantene om deres taushetsplikt ovenfor identiteten til praksislærer, barna og barnehagens de hadde vært i praksis i. Jeg brukte en del tid på dette, og forklarte informantene at på tross av min taushetsplikt, hadde de fremdeles taushetsplikt. Dette gjorde jeg for å beskytte anonymiteten til 3. person, da disse ikke har sagt ja til å delta i undersøkelsen, og muligens ikke vet at informanten deltar. Videre snakket vi litt om hverdagslige ting. Jeg fikk inntrykk av at informantene ble komfortabel og avslappet etter omtrent 10 minutter, dette var mye raskere enn i første intervjurunde. Jeg ga deretter beskjed om at båndopptakeren ville starte og intervjuet begynne. Intervjuet ble gjennomført på samme måte som i det første intervjuet. Jeg stilte spørsmålene jeg hadde planlagt i starten, og deretter løsrev jeg meg fra intervjuguiden og forsøkte å holde på dialogen med spørsmål ut ifra det informanten fortalte. Jeg opplevde at intervjuguiden i denne intervjurunden fungerte bedre, og at spørsmålene hadde en bedre rekkefølge i forhold til det som skapte en bedre flyt i samtalen. Bakgrunnen for at intervjuguiden var bedre kan være at min kompetanse hadde økt som et resultat av erfaring, men også av at jeg hadde brukt mye tid på å lytte gjennom første runde med intervju for å gjøre endringer og forberede meg. Det kan også tenkes at dialogen i andre intervjurunde var bedre fordi at jeg nå hadde en relasjon til informantene i og med at vi hadde møttes i en intervjusetting før. Ettersom dialogen var så avslappet i andre intervjurunde, var jeg bevisst på at informantene kanskje kunne komme til å dele informasjon som de senere angret på. Med dette i bakhodet valgte jeg på slutten av andre intervjurunde å minne informantene på at de kunne ta kontakt dersom det var noe de angret på at de hadde fortalt.

## 3.6 Analyse

Ifølge Thagaard (2013) har analyseprosessen allerede startet i intervjusettingen. Denne analysedelen i kapittelet vil i hovedsak handle om den analysen som foregår etter at jeg har forlatt intervjusettingen. Det vil derfor i denne delen av oppgaven dreie seg om transkribering, koding og kategorisering.

### 3.6.1 Transkribering

Allerede etter første intervjurunde startet prosessen med å transkribere alle intervjuene. Jeg ønsket å gjennomføre dette før jeg skulle gjennomføre andre intervjurunde, slik at jeg kunne oppdage et eventuelt forbedringspotensial og nye spørsmål.

For å transkribere materialet brukte jeg programmet VLC, fordi man ved hjelp av dette kan stille inn lyden til å gå saktere, noe jeg opplevde som nyttig for å fange opp alle lyder og ord. Under transkriberingen av intervjuene ble alt det verbale informantene sa skrevet ordrett ned, inkludert informantenes uttrykk som eksempelvis *mhm*, *eeh* og *ja*. Jeg skrev ikke ned mine egne lyder som *mhm* og *ja* når dette ble brukt for å bekrefte for informanten at jeg lyttet til det de sa. Dette fordi jeg følte det ble forstyrrende og oppstykkende i transkriberingene når jeg skulle lese over informantenes svar. Jeg noterte derimot pauser og lagde markeringer for uforståelige ord i transkriberingene. For å unngå enorme mengder innsamlet materiale, utelukket jeg informantenes kroppsspråk og tonefall. Jeg markerte det dersom informanten var nølende eller veldig tydelig på enkelte svar. I prosessen med transkribering var det viktig for meg å ikke anta noe om informantens meninger, men å konkret skrive ned det informanten fortalte og legge minst mulig av egen tolkning inn i teksten. Videre brukte jeg tid på å lytte gjennom intervjuene en gang til, samtidig som jeg leste over transkriberingene. Dette gjorde jeg for å sikre at transkriberingene var nøyaktige, for å fange opp eventuelle nølende lyder eller tydelige og bestemte svar og for å bli enda bedre kjent med materialet. Når jeg lyttet til lydopptakene, følte jeg at jeg fikk et spesielt forhold til informantene, i tillegg til at jeg følte jeg ble bedre kjent med det datamaterialet.

### 3.6.2 Kategorisering

Innenfor kvalitativ metode studerer man sosiale fenomen og ettersom forskeren er i sentrum av selve datainnsamlingen, vil forsker ha en nærmere kontakt med informantene. Slik vil fortolkningen av innsamlet materiale være en viktig del av forskningen (Thagaard, 2013) Med en kvalitativ tilnærming leter man i analysen, etter mønster, tema og kategorier. Man søker å forstå informantens meninger og ønsker å gi et flersidig bilde av fenomenet som undersøkes (Creswell, 2014). Det fremgår av Nilssen (2012) at koding og kategorisering av innsamlet materiale er svært viktig innen kvalitativ analyse, Nilssen beskriver dette som selve kjerneaktiviteten innen kvalitativ analyse (Nilssen, 2012). Før jeg startet med kodingen brukte jeg derfor lang tid på å lese gjennom transkriberingene, samt mine egne notater som jeg hadde skrevet ned underveis og i forskerloggen min. Dette gjorde jeg for å få en oversikt, og for å bli bedre kjent med materialet jeg hadde samlet inn. Å bli fortrolig med innsamlet materiale er viktig fordi det skaper et grunnlag for en forståelse av mønster og sammenhenger i materialet (Thagaard, 2013).

Da jeg startet med koding var det mange av informantenes fortellinger jeg så at kunne passe med mulige kategorier jeg allerede hadde reflektert om. Disse kategoriene var laget med utgangspunkt i teoriene jeg hadde brukt for å utforme intervjuguiden. Til kodingen brukte jeg ulike farger som jeg markerte direkte inn i transkriberingene i et Word dokument. Fargene representerte kategorien jeg mente sitatet kunne passe innenfor. I tillegg brukte jeg en farge til å markere utsagn som virket interessante for prosjektet, men som ikke passet innenfor de allerede etablerte kategoriene. Jeg hadde på forhånd laget et skjema med noen få kategorier, der jeg enkelt kunne lime inn de delene av materialet som var kodet i kategoriene. Videre dukket det opp nye kategorier underveis, gjennom at jeg leste gjennom transkriberingene og oppdaget sammenhenger og ulikheter i informantenes fortellinger. Eksempel på en kategori som dukket opp underveis, var ”tilbakemeldinger”. Informantene fortalte om både positive og negative erfaringer med tilbakemeldinger, i tillegg til at jeg oppdaget andre mulige sammenhenger som muligens hadde oppstått som følge av tilbakemeldingene. Til slutt var skjemaene med kategorier komplett (Se vedlegg 6 og 7). Da materialet som var ferdig kodet og jeg skulle sortere de markerte tekstutdragene i kategoriene, var det enkelte sitat som kunne passe inn i flere kategorier. Disse markerte jeg ved hjelp av

kommentarfunksjonen i Word-dokumentet. Dette var en tidskrevende prosess og jeg endte i starten opp med enorme mengder materiale i hver kategori.

Jeg brukte mye tid på å redusere mengden med materiale slik at det skulle være overkommelig. Deretter gjensto det en svært vanskelig prosess med å velge ut hvilke kategorier og sitat som var relevant og skulle få ta plass i funn-kapittelet. Dette viste seg å være mye vanskeligere enn jeg først hadde forventet. Etter utallige timer med transkribering, koding og kategorisering, hadde alt materialet fått en personlig betydning for meg, og alt informantene hadde fortalt føltes veldig viktig. Denne prosessen tok derfor over dobbelt så lang tid som jeg i utgangspunktet hadde beregnet. Underveis ble jeg nødt å legge materialet bort for å skape litt avstand før jeg til slutt mestret å se hva som ville være hensiktsmessig som et redskap for å besvare undersøkelsens problemstilling.

### 3.7 Forskningsetikk og kvalitet

Forskningsetikk dreier seg om rett og galt i hele forskningsprosessen og omfatter innen vitenskapelig praksis de grunnleggende moralnormene (Ringdal, 2013). I starten av prosjektet, brukte jeg mye tid på å reflektere rundt, samt diskutere med andre medstudenter rundt hvilke etiske problemstillinger som kunne oppstå i prosjektet, noe som også fremheves som viktig av Creswell (2014). Dette førte til at jeg helt fra starten var bevisst på utfordringene jeg kunne møte, samt at jeg var bedre rustet til å håndtere utfordringer etter hvert som de oppsto. I min undersøkelse, på lik linje med all vitenskapelig forskning, er det etiske regler og prinsipper jeg må forholde meg til (Thagaard, 2013). Tidligere i dette kapittelet har jeg redegjort for fremgangsmåten og prosessen i undersøkelsen. Videre i dette delkapittelet vil jeg fremheve de etiske vurderingene jeg har gjort vedrørende hensyn til personer. Deretter vil jeg vise til de grepene jeg har tatt for å sikre troverdigheten i mitt forskningsprosjekt.

#### 3.7.1 Hensyn til informantene

Et av punktene som Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (NESH, 2006) skriver om vedrørende hensyn til personer er personvern. Med personvern sikter de til oppbevaring av forskningsdeltakerens



personopplysninger, og at man ivaretar vedkommende sin autonomi, integritet, medbestemmelse og frihet (NESH, 2006). I relasjon til min undersøkelse ble det gjort flere tiltak for å ivareta personene som deltok i undersøkelsen. Rutinen rundt det informerte samtykket har jeg allerede redegjort for i kapittel 3.3 og kapittel 3.5.1. Bakgrunnen for at informantene mottok samtykket flere ganger, samt muntlig gjennomgang, var at jeg ønsket å forsikre meg om at de hadde fått all informasjon, og var klar over sine rettigheter som deltakere forskningsprosjektet. Informantene ble også gjentatte ganger informert om at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å oppgi noen grunn. Dette fremgår også som viktig i henhold til NESH (2006) sine retningslinjer.

Som tidligere vist i del 3.5.1 brukte jeg tid på å snakke med informantene om anonymitet. Dette var viktig for at informantene skulle føle seg trygg på at svarene de gav, ville være helt anonymisert. Jeg fikk inntrykk av at informantene fikk en større tillitt til meg, siden jeg synliggjorde hvor viktig og alvorlig jeg anser anonymitet og det informerte samtykket. Det var tilfeller der enkeltes svar var svært intime og detaljerte, disse svarene anså jeg som en mulig kilde til å identifisere informanten. Derfor har jeg i oppgavens funn-presentasjon valgt å ikke ta med denne typen sitater. Ifølge Hatch (2002) er det nødvendig at forskeren i forskningsprosjektet behandler opplysningene informantene gir på riktig måte, fordi informantene deler sin opplevelse av verden, og dermed også intime detaljer om seg selv. Gjennom at informanten deltar og deler disse detaljene, viser de tillitt til at forsker behandler informasjonen på riktig måte (Hatch, 2002). Alt av materiale som kunne bidra til å identifisere informantene har vært låst inn i en safe som bare jeg har kode til. Dette var lydopptaker, deltakerliste, signert samtykke og minnepenn som inneholdt transkripsjonene av intervjuene. For å vise respekt for informantene valgte jeg, som nevnt i 3.5.1 og 3.5.2, å spørre informantene etter hvert intervju om det var noe de angret på at de hadde sagt. Det ble videre informert om at informanten når som helst kunne ta kontakt dersom det var noe de senere angret på at de hadde sagt. Jeg valgte å opplyse informantene om dette flere ganger for å sikre at jeg hadde tatt hensyn til punktet om menneskeverdet i NESH (2006), og for å unngå å belaste vedkommende, dersom det var noe de angret på at de fortalte.

Jeg brukte mye tid på å reflektere rundt egne holdninger og erfaringer i praksis. Disse refleksjonene ble viktige for å sikre prosjektets troverdighet og deltakernes integritet.

Jeg ønsket ikke å synliggjøre egne holdninger til barnehagelærerutdanningen for å unngå at jeg skulle påvirke informantens svar. Et annet bevisst valg jeg tok var å ikke belønne deltakerne for deres deltakelse i undersøkelsen. Dette for å være sikker på at informantene deltok fordi de hadde lyst, og ikke for å få belønning. Det fremgår av NESH (2006) at informantene som deltar i studien har ulike interesser og integritet og at dette aldri må vike for forskningens fordel, dette på tross av om forskningen har et positivt utfall for samfunnet (NESH, 2006).

Det oppsto også et etisk dilemma vedrørende frivillig deltakelse i undersøkelsen. Før første intervju var det vanskelig å komme i kontakt med en som hadde meldt seg som informant. Da valgte jeg å sende en mail til vedkommende der jeg informerte om at det var helt i orden dersom vedkommende ville trekke seg fra undersøkelsen. Videre etterspurte jeg en intervjudato dersom personen ikke hadde trukket seg fra undersøkelsen. Vedkommende svarte til slutt og ønsket fremdeles å delta som informant. Til andre intervju opplevde jeg igjen at informanten var vanskelig å få tak i, etter å ha avtalt tid og sted for intervju dukket ikke informanten opp. Jeg sendte to e-poster for å avtale ny tid, disse fikk jeg ikke svar på. Jeg valgte da å ikke kontakte informanten flere ganger, for å unngå å presse informanten til å delta. Jeg ønsket ikke at informanten skulle føle at hun hadde forpliktet seg og tvunget til å delta videre i undersøkelsen.

### 3.7.2 Refleksivitet, troverdighet og transparens

Gjennom å bruke en kvalitativ tilnærming i min oppgave ønsker jeg å skape en forståelse av sosiale fenomener. Feiltolkning kan derfor ha en stor betydning for forståelsen man oppnår (Thagaard, 2013). Det er derfor viktig at jeg som forsker synliggjør hele prosessen i prosjektet mitt, fra start til slutt, for å styrke undersøkelsens og de empiriske funnene sin troverdighet (Thagaard, 2013).

I kvalitativ forskning har det vært mye diskusjon rundt begrepene validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det fremgår av Thagaard (2013) at validitet og reliabilitet innen en kvalitativ tilnærming sikter til troverdighet (Thagaard, 2013). Jeg har derfor bevisst valgt å bruke begrepene troverdighet, refleksivitet og transparens i prosessen med å synliggjøre hvordan min undersøkelse blir pålitelig. Videre i dette underkapittelet

vil jeg argumentere for mitt prosjekt sin troverdighet gjennom å synliggjøre de stegene jeg har tatt for å gjøre undersøkelsen transparent. I en egen del vil jeg diskutere forskerrefleksivitet i min undersøkelse.

### 3.7.2.1 Troverdighet og transparens

Ifølge Nilsen (2010) er *”Målet for den kvalitative forskeren er å forsikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller en forvrengning av de faktiske forhold og unngå misforståelser”* (Nilssen, 2012, p. 141). For å gi leseren et riktig bilde av forskningsprosessen og unngå misforståelser har jeg bevisst forsøkt å synliggjøre forskningsprosessen slik den var, steg for steg. Dette fremgår av Thagaard (2013) som viktig for et forskningsprosjekt sin troverdighet. Ved å eksplisitt beskrive fremgangsmåten ved innsamling og analyse av materiale har jeg ifølge Thagaard (2013) gjort forskningsprosessen transparent. I og med at en kvalitativ studie ikke kan kopieres og gjennomføres en gang til på nøyaktig samme måte, vil denne transparensen være viktig for å styrke undersøkelsens troverdighet (Thagaard, 2013)

Jeg opplevde det som verdifullt å ha to intervjurunder i undersøkelsen. Slik kunne jeg snakke med informantene i den situasjonen de sto i og fange opp de forventningene de hadde før og erfaringene de hadde fått i praksisperioden. Det ble også verdifullt i relasjon til å kvalitetssikre materialet jeg samlet inn, i tillegg til at min kompetanse som forsker økte underveis. Etter første intervju lyttet jeg til lydopptaket fra intervjuet, det var tydelig at jeg var ganske nervøs til tross for at jeg hadde gjennomført et pilotintervju på forhånd. På slutten av andre intervjurunde kunne jeg høre en klar forbedring i min måte å intervju på. Fremgangen og forbedringen merket jeg både i forhold til min egen nervøsitet, samt måten å stille spørsmål på. Etter hvert ble spørsmålene mye klarere og flyten i samtalen mye bedre. Det kan derfor se ut som at det å ha to intervjurunder bidro til å heve kvaliteten på datamaterialet.

Å ha to intervjurunder ble også viktig i den forbindelse at det oppsto flere spørsmål når jeg lyttet til båndopptaket fra første intervjurunde. Dette var gjerne oppfølgingsspørsmål til svar, som jeg ikke umiddelbart hadde tenkt på i intervjusettingen. Disse spørsmålene kunne jeg ha i mente og stille i andre intervjurunde, noe jeg opplevde at fungerte bra.

Ifølge Grønmo (2004) vil en kompetent forsker mestre å vurdere studiets troverdighet<sup>1</sup> og i så måte revidere datainnsamlingsopplegget for å sikre troverdighet (Grønmo, 2004).

### 3.7.2.2 Forskerrefleksivitet

Når jeg som forsker møter verden, vil jeg møte den med utgangspunkt i den kunnskapen jeg allerede har, altså en forforståelse (Gilje & Grimen, 1993). Slik vil jeg som forsker ha med meg en forforståelse inn i forskningsprosjektet (Gilje & Grimen, 1993). I kvalitativ metode og innen et konstruktivistisk paradigme, blir kunnskapen konstruert av forsker og informant i den situasjonen de befinner seg i. Slik blir forskerens rolle sentral i selve datainnsamlingen (Creswell, 2014; Hatch, 2002). I min undersøkelse har derfor min rolle som forsker vært sentral for den kunnskapen som blir dannet. Det har derfor vært viktig at jeg har vært bevisst på og har reflektert rundt min rolle og min forforståelse. Ifølge Gilje og Grimen (1993) kan en forsker som tar enkelte forutsetninger for gitt bli blind, eller få et innsnevret synsfelt når et problem skal løses. Gilje og Grimen (1993) viser videre til at synsfeltet kan utvides igjen dersom forskeren blir bevisst på sine egne forutsetninger. Dermed kan tilsynelatende uløselige problem bli mulig å løse igjen.

I og med at jeg er selv utdannet førskolelærer, har jeg gjennomført flere praksisperioder, og har derfor personlige erfaringer med både praksisperioder og motivasjon fra egen studietid. At jeg er bevisst på og erkjenner at forskningsprosjektet er påvirket av mine subjektive og individuelle erfaringer og verdier, kalles ifølge Nilssen (2012) for forskerrefleksivitet. Nilssen (2012) viser videre til at forskerrefleksivitet er svært viktig i et kvalitativt prosjekt, da forskeren vil være påvirket av egen bakgrunn og forforståelse (Nilssen, 2012). For å oppnå forskerrefleksivitet må jeg selv utforske min egen subjektivitet i relasjon til min undersøkelse (Nilssen, 2012).

Sett i lys av dette ble det svært viktig for meg å reflektere rundt min forforståelse og mine fordommer knyttet til hvilken betydning praksisperiodene hadde for meg i min egen studietid. Da jeg skulle lage intervjuguide til intervjuet, brukte jeg mye tid på å

---

<sup>1</sup> Grønmo, (2004) bruker begrepet validitet. Jeg velger å oversette dette begrepet til troverdighet i min undersøkelse.

reflektere rundt og notere ned mine fordommer og antakelser i en forskerlogg. Å notere ned dette ble en viktig prosess for meg, slik at jeg i større grad ble bevisst på, og kunne unngå å stille ledende spørsmål med utgangspunkt i min forforståelse. Denne prosessen ble også viktig for å unngå at jeg la egne opplevelser til informantenes beskrivelser, samt for å unngå å tolke informantenes ytringer med utgangspunkt i egne tanker og forestillinger. At forskeren er bevisst på egne forutsetninger kan være verdifullt, ifølge Nilssen (2012), da disse kan bidra til å vise vei når forskeren opplever at forutsetningene ikke stemmer med det man opplever (Nilssen, 2012).

I tillegg til å notere ned mine holdninger og fordommer, brukte jeg forskerloggen til å notere ned tanker og refleksjoner som oppsto underveis i prosjektet. Slik ble forskerloggen et nyttig redskap for meg, når jeg skulle gjøre forskningsprosessen synlig og transparent (Nilssen, 2012). Når jeg syntes det var vanskelig å huske hvordan jeg hadde kommet frem til noe, kunne jeg bla opp i forskerloggen og lese hva jeg hadde gjort og tenkt i den aktuelle situasjonen. Forskerloggen viste seg også å være nyttig for å skille mellom mine og teoretikere sine tanker, underveis i prosessen. Ofte hadde jeg notert ned mine tanker, og om disse tankene var mine, eller om de var et resultat av noe jeg hadde lest. Å ha en slik dialog med seg selv i forskerloggen, bidrar ifølge Nilssen (2012) til forskerrefleksivitet, fordi denne dialogen skaper en åpenhet om egen forforståelse og i så måte motvirker at forforståelsen påvirker tolkningsresultatet (Nilssen, 2012).

Jeg opplevde også i intervjusettingen at mitt arbeid med å tilsidesette egne erfaringer og holdninger ble viktig. Ettersom jeg selv er utdannet førskolelærer, har jeg selv vært i praksis under utdanningen. Når studentene fortalte om sine forventninger til praksis, ble det derfor viktig for meg å ikke bekrefte eller avkrefte det de forventet, selv om jeg noen ganger ville følt det som naturlig i en hvilken som helst annen situasjon. Jeg opplevde dette som utfordrende, men følte jeg mestret det da jeg hadde brukt mye tid på å reflektere rundt mine egne tanker og holdninger til praksis, samt å tilsidesette disse. Det fremgår av Kvale og Brinkmann (2009) at dersom jeg identifiserer meg for sterkt med informantene, kan det svekke den profesjonelle avstanden mellom meg og informanten. Dette kan igjen føre til at jeg fortolker alt ut fra informantenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var noe jeg gjennom bevisstgjøring av egne holdninger og forforståelser forsøkte å unngå.

Det skulle gjennom min undersøkelse vise seg at det at jeg selv hadde erfart som barnehagelærerstudent ikke bare var en utfordring i forhold til forforståelse. Denne erfaringen viste seg å også være positiv i den forstand at jeg kunne forstå fagspråket studentene brukte. Slik ble dialogen i stor grad flytende når de fortalte, fordi jeg slapp å stoppe informantene for å spørre om hva de ulike ordene de brukte betydde. Eksempel på slike begrep var når de brukte fagforkortelser som KKK-faget, og jeg visste at dette sto for faget ”kunst, kultur og kreativitet”. Et annet eksempel var når de snakket om mellomperioden, og jeg var klar over at dette er perioden mellom de to praksisperiodene i første året på barnehagelærerutdanningen.

At jeg reflekterte mye rundt min egen forforståelse, bidro til at jeg mestret å se når jeg la min egen forforståelse og erfaring til informantenes fortellinger. At jeg mestret dette førte igjen til at jeg flere ganger stoppet opp, tok et steg tilbake og reflekterte rundt hva som var mine personlige erfaringer og hva informanten faktisk fortalte.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine tolkninger av intervjumaterialet. Kapitlet starter med å gi en kort presentasjon av informantene. Videre vil jeg kort gjøre rede for informantenes tidligere erfaring med arbeid i barnehage og begrunnelser for valg av barnehagelærerutdanning. Deretter vil jeg presentere hovedtendensene i de ulike kategoriene som analysearbeidet resulterte i. Siden informantene i første intervju fortalte om sine forventninger til praksisperioden, og i andre intervju om sine erfaringer i praksisperioden, vil det i teksten skilles mellom forventninger og erfaringer i relasjon til praksis.

### 4.1 Presentasjon av informantene og deres begrunnelse for valg av utdanning

I dette underkapitlet vil jeg kort presentere informantene og hvordan de begrunner valget av utdanning. Informantene er gitt synonymene Anna, Kristine, Andrine og Margrethe.

Samtlige informanter er studenter på første året av barnehagelærerutdanningen ved en høgskole (omtalt som Høgskolen i den videre teksten) i en større by, og har gjennomført den første praksisperioden i utdanningen. Som beskrevet i metodekapitlet er det gjennomført to intervjuer, ett før praksisperioden startet og ett etter at praksisperioden var over. Andrine deltok bare på første intervju, derfor ble første intervjurunde gjennomført med fire informanter, mens andre intervjurunde ble gjennomført med tre informanter.

Alle informantene har arbeidet med barn før de søkte seg inn på barnehagelærerutdanningen. Anna forteller at hennes tidligere erfaring fra arbeid med barn har hun fått gjennom utplassering i barneskolen da hun gikk på videregående. Hennes erfaring med barnehage er fra når hun selv gikk i barnehage, samt det hun har sett når hun har hentet et yngre søsken i barnehagen. Kristine, Margrethe og Andrine, har henholdsvis ett, to og tre års arbeidserfaring som assistent i barnehage før de startet på barnehagelærerutdanningen.

Da informantene fikk spørsmål om hvorfor de valgte barnehagelærerutdanningen kom det frem ulike årsaker til dette utdanningsvalget. Både Margrethe og Anna fortalte at de valgte barnehagelærerutdanningen fordi de ikke kom inn på det studiet de i utgangspunktet ønsket å ta på grunn av karakterkrav. Anna forklarer valget av barnehagelærerutdanning slik: *"Siden det har blitt litt strenge krav for å komme inn på lærerutdanningen, så ble på en måte barnehagelærerutdanningen som en liten backup da."* Anna fortsetter sin fortelling med å si at hun vil bruke barnehagelærerutdanningen som et utgangspunkt for å ta videreutdanning som gjør at hun kan få seg jobb i skolen senere. Også Margrethe valgte barnehagelærerutdanningen fordi det gir henne grunnleggende kunnskap som hun kan bygge videre på *"... hadde jeg egentlig lyst til å få litt mer kunnskap rundt det [arbeide med barn] og det var derfor jeg valgte på en måte å ta barnehagelærerutdanningen. (...) Jeg har i alle fall lyst å fullføre og heller bruke det på en måte..."* Margrethe ser for seg at hun vil ta spesialpedagogikk etter at hun er ferdig med barnehagelærerutdanningen, fordi hun har *"... veldig lyst å jobbe med barn som ikke har det greit..."*. Også for Margrethe blir barnehagelærerutdanningen dermed en alternativ vei frem mot den jobben hun aller mest ønsker: *"...så da ble det på en måte en litt annen måte å gjør det på og så får du på en måte veldig mye igjen for å gå på [denne utdanningen]..."* (Margrete).

Flere av informantene gir uttrykk for at de er motivert til å ta utdanningen for å få muligheter til å gå videre på andre utdanninger de har mer lyst å ta, for deretter å få den jobben de helst ønsker å ha. Kristine er den eneste av informantene som eksplisitt sier at hun valgte barnehagelærerutdanningen fordi hun ønsker å jobbe i barnehage. Dette ønsket begrunner hun med at erfaringen med å jobbe som assistent i barnehage har gitt henne *"mersmak"* på å jobbe i barnehage:

*Det er fordi at jeg jobbet i barnehage i ca et år i fjor. Ehm, og det likte jeg veldig godt. Mm, jeg har alltid leitet etter et yrke som liksom kunne være litt sånn passion, på en måte. Som jeg liker veldig godt, det synes jeg, eh, det gjorde jeg i barnehagen da. Så det gav mersmak.*

(Kristine)



Også Margrethe forteller at det var veldig inspirerende å jobbe i barnehage: *”...jobbet jeg i barnehage i to år. Og det var egentlig da jeg synes det var liksom så kjekt, det var så givende jobb”* Og det er nettopp ønsket om å arbeide med barn og inspirasjonen dette arbeidet gir som er gjennomgående som begrunnelse for utdanningsvalg hos alle informantene. Samtlige informanter gir eksplisitt uttrykk for at de ønsker å jobbe med barn. Selv om de kanskje ikke ønsker å jobbe som barnehagelærer etter endt utdanning, har barnehagelærerutdanningen verdi for dem. Dette er fordi det gir dem en mulighet til å nå målet om å arbeide innen et yrke med barn.

## 4.2 Trivsel på Høgskolen og i praksisbarnehagen

I dette underkapittelet vil jeg vise til hva informantene mener er viktig for at de skal trives på Høgskolen og i praksisbarnehagen. I første intervjurunde fikk informantene spørsmål om hva de mente var viktig for at de skulle trives i praksisbarnehagen. Det informantene forteller i første intervjurunde handler dermed om informantenes forventninger til hva som er viktig for at de skal trives i praksis. I andre intervjurunde viser informantenes svar vedrørende trivsel til de erfaringene de har fått om hva som faktisk var viktig for at de skulle trives i praksis.

### 4.2.1 Trivsel på Høgskolen

Et fellestrekk for alle informantene var at alle koblet trivsel på Høgskolen opp mot det sosiale miljøet i klassen. Anna fortalte at hun hadde vanskelig for å få venner i starten av utdanningen og at trivselen har økt etter at hun fikk flere venner: *”Nå trives jeg veldig godt (...) Mye bedre enn det har vært i starten”*. Hun forteller videre at samarbeidet i drama- og musikktime har ført til at hun ble kjent med flere. På spørsmål om det er andre aspekt som også har påvirket trivselen forteller hun:

*Nei, det er veldig mye med det sosiale egentlig. At det er det som har gjort til at trivselen min på skolen har blitt veldig bra. (...) jeg tror trivsel har en stor del av hverdagen at jeg faktisk orker å komme meg av gårde på skolen...*

(Anna)

Kristine forteller også om at trivselen ble bedre når de ble delt inn i grupper på Høgskolen: *”Vi ble veldig tidlig delt inn i slike kollokviegrupper (...) [Kollokviegruppen har] vært ute å funne på ting uten om skolen og(...) så det er litt kjekkere nå enn i starten...”*. Samtlige av informantene knytter dermed trivsel opp mot sosiale relasjoner til menneskene rundt seg på Høgskolen. Sett i lys av dette, forstår jeg det som at et godt sosialt og inkluderende miljø er viktig for informantenes trivsel og videre motivasjon til å møte opp på Høgskolen og delta i undervisningen. Flere av informantene viste at samarbeidsoppgaver, kollokviegrupper og praktiske fag har bidratt til at de har fått seg venner. Derfor anser jeg at disse områdene av barnehagelærerutdanningen er viktige for informantene sin trivsel og derav informantens motivasjon.

#### 4.2.2 Trivsel i praksisbarnehagen

Før informantene skulle ut i praksisbarnehagene fikk de spørsmål om hva som var viktig for at de skulle trives i praksisperioden. Fortellingene til informantene er derfor forventninger de hadde i relasjon til hva som er viktig for at de skal trives. Det er særlig tre saker som har vist seg å være viktig for informantene, dette er anerkjennelse, gode sosiale relasjoner og tilbakemeldinger. Kristine anser seg selv som kompetent og flink, og viser til et ønske om bekreftelse og å bli sett som kompetent gjennom at hun forteller at følgende er viktig for hennes trivsel: *”... at vi studentene i barnehagen blir verdsatt (...)at de liksom ikke bare tenker at vi ikke kan noe.”* Videre forteller Kristine at det er viktig for hennes trivsel at hun kommer godt overens med praksislærer i praksisbarnehagen. Også Anna forteller at det er viktig med gode sosiale relasjoner til praksislærer. I tillegg forteller Anna at det er *”betryggende”* at en medstudent skal være på samme avdeling som henne i praksisbarnehagen. For Margrethe var direkte tilbakemeldinger og åpen kommunikasjon viktig slik at hun kunne spørre om det hun lurte på eller trengte hjelp til: *”... at vi har en veldig åpen kommunikasjon, oss på avdelingen (...) at det blir gitt beskjed om noe ikke er greit, og så kan vi ha en veldig sann, har jeg noen spørsmål så er de på en måte ikke dumme...”*. Margrethe sitt fokus på åpen kommunikasjon, kobler jeg opp mot gode sosiale relasjoner. Jeg forstår henne slik at hun ønsker en god relasjon til praksislærer og øvrig personale på avdelingen i praksisbarnehagen, slik at de kan ha en åpen og ærlig dialog. En fellesnevner for alle informantene er dermed at de mener et godt sosialt miljø er viktig for at de skal trives.

Det sosiale miljøet, både på Høgskolen og i praksisbarnehagen, har gjennom første intervjurunde vist seg å være viktig for informantene. I andre intervjurunde, som tar utgangspunkt i informantenes erfaringer i praksisbarnehagen, fremgår igjen det sosiale miljøet som viktig for informantene sin trivsel og motivasjon. Støtten fra praksislærer og øvrig personal på avdelingen i praksisbarnehagen og opplevelsen av at de bryr seg om informantene er tilsynelatende viktig for at informantene skal trives og være motivert i de ulike læringsprosessene i praksisbarnehagen. Når Margrethe får spørsmål om hvordan hun trivdes i praksisperioden beskriver hun det slik: ” *Jeg synes det var helt fantastisk å komme til egentlig. Det var, det var sånn at det var godt å komme i praksis på en måte (...)*”. Margrethe forteller videre om en støttende personalgruppe:

*Det var ikke sånn at de [personalet på avdelingen] skulle se hvor alle feilene våre var, men det var helst å på en måte bygge oss mer opp og gjør oss til gode studenter og jeg føler på en måte visst praksislærer i barnehagen generelt er så motivert for at vi skal komme oss på en måte opp og frem, så gjør det noe med oss og, at vi på en måte vil være med de. Altså at vi og bare giret oss opp på det da. Det er på en måte ikke om å gjør å dra oss ned på en måte, det er liksom å skyve oss opp og frem.*

(Margrethe)

Det at Margrethe trivdes og opplevde praksisplassen som støttende gjør henne motivert til å gjøre en ekstra innsats i praksisbarnehagen og at hun har det gøy. Det ser også ut til at dette fører til at selve læringsprosessen og gjennomføring av arbeidskravene blir mer underholdende og motiverende. Hun beskriver det selv slik: ” *Altså, jeg har trives veldig godt, det gjenspeiles jo på en måte i, i hvilke arbeid du gjør hvis du har det gøy så blir det [Arbeidskravene] gøy på en måte...* ”.

Også Kristin og Anna forteller om gode relasjoner til praksislærer og en imøtekommende personalgruppe, der det var lett å stille spørsmål dersom det var noe de lurte på. For Anna er det tilsynelatende veldig viktig med positive relasjoner for at hun skal trives og være motivert. Når ubehagelige situasjoner oppstår, virker dette negativt inn på Anna sin motivasjon i læringssituasjoner, noe som igjen påvirker arbeidet i hennes negativt. Anna forteller om en læringssituasjon hun beskriver som ubehagelig:

*Men jeg og studenten som var på min avdeling, de skulle ha et julespill i barnehagen og da ville praksislæreren vår gjerne at vi skulle observere det da. Men da følte jeg at de ansatte på den andre avdelingen [En annen avdeling i praksisbarnehagen] var veldig sånn ”mmm, skal de sitte her å se på” jeg følte ikke meg akkurat velkommen da, for å si det sånn, når jeg satt der. (...) Eh, så der følte jo jeg at det ble litt sånn, de ønsket oss ikke der. (...) Det var vel egentlig eneste gangen jeg følte, men det var veldig ubehagelig, for å si det sånn. (...) det var ikke så kjekt egentlig, jeg hadde egentlig lyst å bare reise meg å gå da på en måte.*

(Anna)

Gode sosiale relasjoner og et personale som bryr seg om informantene viser seg å være en fellesnevner når informantene snakker om trivsel i praksis. Studentene gir uttrykk for at de er opptatt av å gode tilbakemeldinger, bli anerkjent og inkludert.

## 4.3 Tilbakemeldinger

I dette underkapittelet vil jeg presentere informantenes opplevelser av tilbakemeldinger de har fått i forbindelse med arbeidsoppgaver på Høgskolen og i praksisbarnehagen.

### 4.3.1 Tilbakemeldinger på Høgskolen

I første intervju synliggjorde informantene viktigheten av tilbakemeldingene de fikk fra lærere og medstudenter på Høgskolen og en sammenheng mellom tilbakemeldinger og opplevelse av egen mestring. Kristine forteller om en praktisk oppgave som først skulle gjennomføres på Høgskolen og deretter i praksisbarnehagen. På Høgskolen skulle studenter og lærere gi tilbakemelding til gruppene som presenterte sin oppgave. Kristine sin gruppe hadde misforstått oppgaven, noe som resulterte i negative tilbakemeldinger:

*Så det synes jeg var litt dumt (...) Så fikk jo vi litt sånn konstruktiv kritikk på det da. (...) konstruktiv kritikk av de andre elevene også [i tillegg til kritikk fra læreren]. Og vi skal gjør det samme [gi tilbakemeldinger] med de [elevene]. Men da synes jeg egentlig det var dumt at vi ikke fikk gi, det var liksom ikke lagt opp til at vi kunne gi tilbakemelding av læreren og det hadde jo egentlig vært fint.*

(Kristine)

Dette kan forstås som at Kristine fikk en dårlig opplevelse i forbindelse med denne oppgaven. Hun fortalte at hun syntes det var urettferdig at de fikk dårlige tilbakemeldinger fordi gruppene hadde fått ulik informasjon av lærerne. I andre intervju, etter at informantene hadde vært i praksisbarnehagen, ser det ut til at Kristine hadde tatt med seg den dårlige opplevelsen inn i praksis. Hun forteller at hun hadde bedt praksislæreren om å ikke observere akkurat dette arbeidskravet fordi hun følte seg usikker på oppgaven. Det ser ut som at de negative tilbakemeldingene har påvirket hennes helhetsopplevelse av oppgaven og gjort henne usikker, ikke bare i forhold til gjennomføringen av oppgaven på Høgskolen, men også i forhold til gjennomføringen i praksisbarnehagen: *”Jeg har liksom ikke gode minner fra den KKK-oppgaven [Kunst, kultur og kreativitet - oppgaven] egentlig”*. Videre i intervjuet forteller hun at KKK-faget ikke er hennes favorittfag. Det kan synes som at de negative tilbakemeldingene ikke bare gjør noe med opplevelsen Kristine har rundt akkurat den gitte situasjonen men også overføres til andre lignende situasjoner og får betydning for hennes opplevelse av selve KKK-faget.

De positive tilbakemeldingene ser ut til å fremme en positiv opplevelse av faget for informantene. I tillegg fører de positive tilbakemeldingene tilsynelatende til mestringsfølelse og motivasjon, samt en opplevelse av at læreren i faget bryr seg om informantene. Noe som blir synlig når Anna forteller om en lærer som har uttrykt at hun er så fornøyd med Annas klasse, at hun vil bruke dem som et eksempel for andre lærere. Videre beskriver Anna læreren slik: *”Så hun er veldig sånn inkluderende og imøtekommende”*. En inkluderende lærer som gir gode tilbakemeldinger og bryr seg om henne ser ut til å være viktig for Anna. Hun beskriver det slik: *”nei det er det jeg liker med lærerne, at de er flinke å lære bort og, å måten hun tar vare på oss, at hun inkluderer oss i andre ting, hun gir oss veldig mye skryt for å si det sånn.”*. Videre ser tilbakemeldingene og de gode relasjonene ut til å være viktig for Annas motivasjon og mestringsfølelse, i tillegg til å gi positive assosiasjoner til selve faget. Dette synliggjør hun når hun forteller videre om de gode tilbakemeldingene fra musikk læreren:

*Jeg synes det gir mestringsfølelse, absolutt. Jeg har lagt merke til det at jeg synes det er veldig dumt at ikke vi skal ha musikk neste år liksom. Jeg kjenner*

*liksom det at når hun gir sånne [Positive] tilbakemeldinger så tror jeg egentlig at på vegne av hele klassen og føler egentlig at det har gått veldig bra og det motiverer seinere igjen og, til å ta i bruk disse sangene som vi synger da.*

(Anna)

Sett i lys av informantenes fortellinger har tilbakemeldinger tilsynelatende en stor betydning for informantene, både i positiv og negativ forstand. Det ser ut til at det er viktig med positive tilbakemeldinger for informantenes videre arbeid med faget, også i relasjon til praksisoppgavene.

#### 4.3.2 Tilbakemeldinger i praksisbarnehagen

Informantene gir uttrykk for at tilbakemeldinger er viktig når de skal vurderes i ulike situasjoner. Som eksempelet med Kristine og Anna over viser kan tilbakemeldinger ha en stor betydning for informantenes relasjon til fag på Høgskolen. I intervjuet etter praksis ble det synlig at tilbakemeldinger også kan ha positiv eller negativ innvirkning på informantenes opplevelse av seg selv som student i praksis og selve praksisperioden. Samtlige informanter uttrykker også eksplisitt at de mener tilbakemeldinger er viktig. Kristine forklarer det slik:

*Ehm, egentlig så synes jeg det [Tilbakemeldinger] er ganske viktig. Ehm, du, du på en måte. Jeg fikk inntrykk av at hun kunne se meg utenifra liksom. Og det er jo litt, jeg synes det er veldig greit å få tilbakemeldinger fra hun, for da vet du på en måte, hvordan du gjør ting da, om du gjør ting riktig eller om du bør forandre, om du bør forandre på det og det liksom sånn. Jeg synes det har vært viktig å få tilbakemeldinger av henne, for jeg synes de har vært gode, eh, og hjulpet meg liksom.*

(Kristine)

Å få tilbakemeldingene rett etter, eller i selve situasjonen var også noe som informantene pekte på som viktig. Margrethe uttrykte som vist til tidligere at tilbakemeldinger var viktig for henne i praksisbarnehagen og hun ønsket helst å få tilbakemelding med en gang. At informantene ikke fikk tilbakemeldinger underveis, eller kort tid etter aktiviteter og arbeidsoppgaver, ser ut til å ha en betydning for

informantens fokus i læringsaktiviteten. Mangel på tilbakemeldinger ser ut til å føre til et skifte i fokus, fra selve læringsaktiviteten til å forsøke å tolke den som skal vurdere informantens innsats eller utførelse av aktiviteten. En opplevelse Anna hadde i starten av praksisperioden illustrerer hvordan studentene opplevde det når de ikke fikk tilbakemeldingene med en gang. Anna forteller om usikkerhet og ubehag over å bli observert uten å få tilbakemelding med en gang og beskriver situasjonen slik:

*Helt i starten da var det, ja, jeg vet ikke. Jeg tror det var veldig mye med blikk-kontakt (...), når jeg satt og snakket med henne så var blikket hennes ikke med meg når jeg pratet, det var litt over alt egentlig, så der kjente jeg at, følte jeg nesten at det var sånn, var hun ikke interessert i meg, eller hva det var, men så skjønnte jeg at det sikkert bare er sånn hun er. (...) Jeg skulle gjerne fått vite det der og da, for at jeg går jo litt rundt og tenker hele tida, hva er det hun tenker nå, hva ønsker hun at jeg skal gjøre annerledes eller ja, så det blir jo litt sånn ubehag (...) vi skulle kle på de for at de skulle ut, og da, da var det spesielt hun var med, hun var jo med å kledde på barna selv, men det var liksom, jeg følte at hun hadde et øye på oss da.*

(Anna)

I tillegg til manglende tilbakemeldinger ser det ut til at relasjonen mellom Anna og praksislæreren ikke var veldig sterk helt i starten av praksisperioden. Anne fortalte videre at hun etter hvert fikk tilbakemeldinger fra praksislæreren på veiledningstimene og beskriver disse tilbakemeldingene slik: ”Veldig kjekke, det var kjekke tilbakemeldinger.” Videre forteller også Anna at: ”Jeg får jo motivasjon til neste praksisperiode for at jeg hører at jeg gjør det så bra som jeg gjør.”. Med utgangspunkt i det Anna forteller forstår jeg det slik at de positive tilbakemeldingene i praksisbarnehagen er viktig for hennes opplevelse av praksisperioden, noe som overføres til neste praksisperiode. Det ser også ut til at støtte og tilbakemeldinger fra øvrig personale på informantens avdeling i praksisbarnehagen er viktig i relasjon til informantens motivasjon i praksisperioden. Anna forteller om et personale på hennes avdeling som tilsynelatende har støttet henne i praksisperioden gjennom at de, ifølge Anna, har: ”Gitt gode tilbakemeldinger (...) de var veldig flinke på å gi litt mer boost til å fortsette da”. Ettersom Anna forklarer at personalet på avdelingen har gitt henne ”mer boost”, tolker jeg det som at de har bidratt til å motivert henne.

Tilbakemeldinger ser ut til å være veldig viktig for informantene i praksisperioden. Alle informantene forteller i andre intervju om gode tilbakemeldinger i praksis og gir inntrykk av at tilbakemeldingene har bidratt til å forme dem på en eller annen måte, gjennom motivasjon, hjelp eller bekreftelse. Det ser ut til at tilbakemeldinger fra kolleger og veileder i praksisbarnehagen kan bidra til å støtte og bygge opp informantene, Samtidig kan mangel på tilbakemeldinger, slik jeg oppfatter det, føre til usikkerhet og ubehag.

#### 4.4 Opplevelse av autonomi i praksis

Informantenes opplevelse av frihet og autonomi kommer til syne i flere av informantenes fortellinger i andre intervjurunde. Alle informantene ga uttrykk for at de var, eller ble, til en viss grad autonome i praksisperioden. Observasjon synes å være et viktig redskap for informantene i prosessen med å bli mer selvstendig. Margrethe fortalte at hun i tillegg til å bruke den erfaringen hun hadde fra før, brukte observasjon som et hjelpemiddel for å lære i praksisbarnehagen: *”Det er jo slik at du plukker jo gjerne ut på en måte det du liker å gjøre og det du er interessert i, og liksom tar med og ser på hvordan personalet gjør det og løser de oppgavene.”* Hun finner med andre ord inspirasjon i å observere hvordan personalet løser oppgaver hun selv ønsker å løse. Videre forteller Margrethe om hvordan hun bruker det hun observerer: *”Så lærer jeg veldig mye av å se hva andre gjør, og så det jeg liker å gjøre tar jeg med meg videre”*. Margrethe har med seg sine tidligere erfaringer og bruker observasjon av personalet for å tilegne seg ny kunnskap. Deretter ser det ut til at hun overfører den kunnskapen hun ser som nyttig og verdifull til sine egne handlinger. At Margrethe gjør dette, tolker seg som at hun føler seg kompetent nok til å velge ut den kunnskapen som er nyttig for henne, samt føler seg autonom nok til å kunne velge sitt eget handlingsmønster i praksisbarnehagen. Denne antakelsen forsterkes også av Margrethe sin fortelling om praksislæreren: *”(...) hun var veldig på det her at i barnehagen så gjør vi det forskjellig og vi har ulike løsninger på ting, men likevel så er det ikke det ene eller det andre feil, men bare at du har på en måte en begrunnelse for hvorfor du gjør det på en måte”*. At praksislæreren gir rom for at Margrethe skal finne sin egen måte å handle på, støtter åpenbart Margrethes autonomi i praksisbarnehagen.



Kristine og Anna gav også uttrykk for at de hadde frihet i praksisbarnehagen. Kristine fortalte at hun følte hun hadde ”*veldig mye frihet egentlig*”, og at hun følte hun kunne tatt mer initiativ dersom hun ønsket, men at hun heller bevisst valgte å ”*se litt hvordan det var der [i praksisbarnehagen] uten å på en måte gjør for mye selv*”. Kristine følte at hun kunne observere uten å være nødt til å delta. Dette anser jeg som om hun hadde mye frihet og i stor grad var autonom når det kom til hvordan hun ønsket å tilegne seg kunnskap i løpet av praksisperioden.

Anna synliggjør en prosess der hun har blitt mer autonom etterhvert i praksisperioden:

*Helt i starten ante jeg ikke hva jeg skulle gjøre eller hva jeg skulle si for at barna skulle høre etter og det syntes jeg var en vanskelig situasjon (...). Spesielt etter andre uken i barnehagen tok jeg mer tak i ting og gjorde oppgaven selv uten å måtte spørre.*

(Anna)

Anna peker selv på kontrasten fra starten av praksisperioden og to uker inn i praksisperioden. Hun er tilsynelatende mer autonom da hun forteller at hun gjorde oppgaver selv uten å spørre. I starten ser det ut til at Anna var mer usikker på hvordan hun skulle håndtere enkelte situasjoner, noe jeg tolker som at hun ikke var like autonom i starten som etter to uker. Det ser derfor ut til at Kristine og Margrethe har hatt en stor grad av frihet, mens Anna som aldri har jobbet i barnehage, brukte litt tid på å opparbeide seg denne friheten og selvbestemmelsen vedrørende sitt handlingsmønster.

## 4.5 Veien videre

I denne delen av masteroppgaven vil jeg vise hvordan informantene har endret sine besvarelser i relasjon til målet med utdanningen. Jeg vil også vise hvordan de forteller om en styrking av motivasjonen til å fullføre utdanningen.

I første intervjurunde før praksisperioden fikk informantene spørsmål om hva de ønsket å gjøre etter endt barnehagelærerutdanning. Anna fortalte at hun: ”*har kanskje lyst å prøve å jobbe [i barnehage]*” i et år eller to år, men at hun vil studere videre til slik at hun kunne jobbe som lærer i skolen. Etter at Anna hadde vært gjennom første

praksisperioden fikk hun i andre intervjurunde det samme spørsmålet, da hadde svaret endret seg og hun fortalte at *"... jeg har veldig lyst å jobbe i barnehage"*. Hun forteller også at hun fremdeles ønsker å ta videreutdanning for å ha mulighet til å arbeide i både barnehage og skole. I relasjon til svaret i første intervjurunde, der hun kanskje ville forsøke å jobbe i barnehage, til at hun i andre intervjurunde fortalte at hun har veldig lyst å jobbe i barnehage, anser jeg at det har skjedd en endring i hennes motivasjon i løpet av praksisperioden. Bakgrunnen for at jeg tolker der slik, grunner i at hun i første intervjurunde tilsynelatende var motivert for å fullføre utdanningen slik at hun kunne studere videre for å bli grunnskolelærer, det hun egentlig ønsket. I andre intervjurunde, anser jeg at motivasjonen har skiftet over til å handle om at hun tar utdanningen slik at hun kan jobbe i barnehage, i tillegg til å ha mulighet til videreutdanningen for å bli lærer. Altså kan det se ut til at målet med utdanningen har fått en tettere relasjon til utdanningen Anne faktisk tar.

Margrethe synliggjør også en endring fra første til andre intervjurunde når hun svarer på det samme spørsmålet om målet med utdanningen. I første intervjurunde fortalte hun at hun i hovedsak ønsket å ta videreutdanning etter at hun var ferdig med barnehageutdanningen: *"Jeg er litt usikker på akkurat den biten, om jeg bare skal hoppe videre eller om jeg tar litt og jobber litt, det er jo greit med erfaring uansett."* I andre intervjurunde er svaret på spørsmålet annerledes. Hun forteller at: *"... jeg kommer nok til å jobbe i barnehage"*. Hun ønsker fremdeles å ta videreutdanning, men ønsker tilsynelatende først å jobbe i barnehage. I likhet med Anna har det her skjedd en endring der målet med utdanningen har blir knyttet nærmere selve utdanningen, og derfor tolker jeg det slik at også Margrethe har opplevd en endring i motivasjonen. Kristine som i første intervjurunde fortalte at: *"Jeg har lyst å jobbe i barnehage, det er jo det jeg elsker på en måte."*, uttrykker at målet etter praksisperioden fremdeles er det samme, altså å jobbe i barnehage og hun forteller at: *"Jeg gleder meg veldig til å gå ut i jobb"*. Kristine forteller at hun etter praksisperioden også vurderer om hun skal ta spesialpedagogikk som videreutdanning. Alle informantenes svar på spørsmålet om hva de ønsker å gjøre etter endt barnehagelærerutdanning har endret seg fra første intervju, før praksisperioden til andre intervju etter praksisperioden. Med utgangspunkt i denne endringen ser det ut som at praksisperioden har en betydning for informantenes mål med å ta barnehagelærerutdanningen.

Da informantene fikk spørsmål om de ser for seg å fullføre utdanningen, antydte alle at det var noe de ville. Margrethe var den eneste jeg oppfattet som usikker, da hennes svar på spørsmålet i første intervjurunde var som følger; *”Mhm, egentlig, dersom jeg ikke kommer inn på det andre jeg har lyst til. Så, men så tenker jeg veldig på, det har vært veldig mye frem og tilbake om jeg skal satse all in her”*. Alle de tre informantene som ble intervjuet to ganger fortalte at de følte seg mer motivert til å fullføre utdanningen etter at de hadde vært igjennom praksisperioden. Anna forteller at: *”Jeg er mer motivert. Det er jeg.”*. Videre viser hun til erfaringene hun har gjort seg i praksis som begrunnelsen for at hun føler seg mer motivert:

*Jeg tror egentlig det er på grunn av at nå vet jeg litt hvordan hverdagen er i en barnehage. Nå vet jeg litt mer hvordan jeg setter ned foten for de som, ja, kan slå seg litt vrang, være med å leke med barna, oppgavene som de voksne i barnehagen skal ta tak i og ja, jeg tror det er på grunn av at nå er jeg mer klar over hva man gjør i en barnehage i forhold til det jeg hadde tenkt egentlig. (...)  
Jeg føler meg mye tryggere nå enn hva jeg var når jeg begynte.*

(Anna)

De praktiske erfaringene Anna får i praksisperioden, er tilsynelatende viktig for henne og valget hennes videre. Hun forteller også i relasjon til et ønske om å jobbe i barnehage at: *”jeg får se hvordan de andre praksisperiodene går.”*. Jeg mener at dette synliggjør hvor verdifull den praktiske erfaringen er for det studentene kan se for seg at de skal gjøre etter endt utdanning, og dermed også hvor nyttig selve utdanningen er for informanten. At Anna også forteller at hun føler seg tryggere nå enn i starten av praksisperioden og vet hvordan hun skal håndtere ulike situasjoner, tolker jeg som at hun føler seg mer kompetent og at dette er viktig i relasjon til Anna sin motivasjon. Margrethe viser også til erfaringene når hun beskriver hvorfor hun er mer motivert for å fullføre utdanningen. Det ser ut til at det var viktig for henne å få se hvordan en barnehagehverdag kan være for en pedagogisk leder. Med bakgrunn i dette tolker jeg det som at informantene hadde ulike aspekt av barnehagehverdagen som de valgte å fokusere på, med utgangspunkt i deres bakgrunn og tidligere erfaringer, og at de gjennom å oppleve og tilegne seg egne erfaringer føler seg mer motivert til å fullføre utdanningen.

## 5. Diskusjon

I diskusjonskapittelet vil jeg drøfte et utvalg av mine empiriske funn opp mot teoriene og den tidligere forskning som ble presentert i teorikapittelet. Med tanke på oppgavens omfang, vil ikke alle de empiriske funnene som var et resultat av analysen presenteres i dette kapittelet. Jeg har valgt ut noen av de sentrale funnene som etter min mening er mest relevant for oppgavens problemstilling. Jeg har delt diskusjonen inn i fire deler, der jeg først diskuterer funn om *relasjoner og trivsel*. Videre i neste del vil jeg diskutere informantenes tanker og meninger om *tilbakemeldinger*. Det siste funnet jeg vil diskutere i dette kapittelet, vil være *veien videre*. Avslutningsvis i dette kapittelet følger en oppsummerende konklusjon der jeg samler funnene og resultatet av diskusjonen og kopleer disse eksplisitt opp mot problemstillingen.

### 5.1 Relasjoner og Trivsel

Ifølge Furrer og Skinner (2003) spiller tilhørighet en viktig rolle i sammenheng med akademisk engasjement og prestasjon. Sett i relasjon til de empiriske funnene i min undersøkelse synliggjør informantene at tilhørighet er viktig, da alle knytter trivsel til det å ha venner. Spesielt fremgår det av intervjusamtalen med Anna at tilhørighet er viktig. Dette fordi hun fortalte at de gode relasjonene til andre studenter er viktig for at hun ”...*orker å komme meg av gårde på skolen*”. Disse tendensene i informantenes fortellinger kan man kjenne igjen fra Furrer og Skinner (2003) sin undersøkelse. Undersøkelsen viser at tilhørighet kan fungere som en motivasjonskilde når vedkommende står ovenfor vanskeligheter eller utfordringer (Furrer & Skinner, 2003). I tillegg viser den at tilhørighet kan bidra til å styrke studentens motivasjon (Furrer & Skinner, 2003). Furrer og Skinner (2003) skriver også om tidligere undersøkelser som viser at studenter som ikke oppnår gode relasjoner, og blir avvist av medstudenter, har høyere sjanse for å slutte på utdanningen. Ifølge Deci og Ryan (2002) er tilhørighet et av de psykologiske behovene som må være oppfylt for at vi skal oppleve tilfredsstillelse og trivsel. Trivsel er også noe som understrekes som svært viktig av Danielsen og Tjomsland (2013) for studenter sin motivasjon til å fullføre utdanning og for å forebygge frafall. Betydningen av god tilhørighet er noe man kan se igjen i det Anna formidler om hvor viktig de sosiale relasjonene i miljøet på Høgskolen var for hennes

trivsel. Ifølge Furrer og Skinner (2003) har akademiske resultat, mestringsforventning og engasjement blitt koplet opp mot skolemiljøet og relasjonen mellom lærer og student. Slik kan opplevd lærerstøtte også spille en viktig rolle i relasjon til studenters motivasjon.

Opplevd lærerstøtte og tilhørighet til lærere, da spesielt praksislærer, viste seg også å være viktig for informantene. Samtlige informanter fortalte i intervjuet før praksis, at de ønsket å *"...komme godt overens med praksislærer"* for å trives i praksis. Tilhørighet til den enkelte faglærer viste seg også å være viktig, da spesielt i relasjon til de praktiske fagene på Høgskolen. Dette fordi det var disse fagene informantene ved gjentatte anledninger nevnte når de fortalte om tilhørighet til faglærer. Anna synliggjorde dette når hun fortalte om at positive tilbakemeldinger og inkludering fra faglærer i musikk ga henne mer motivasjon og mestringsfølelse i faget. Hun fortalte også at hun ble motivert til å ta med seg det hun hadde lært, og bruke dette videre. Margrethe forteller i andre intervju om en støttende praksislærer som hun beskriver slik: *"Hun var så fantastisk (...) veldig sånn åpen for at du kunne komme å spørre om alt, om at ingenting er feil og sånn (...) men jeg synes hun var der for alle, både assistenter, barna og oss studenter"*. Ut ifra det Margrethe fortalte ser det ut til at hun opplevde en tilhørighet til praksislæreren, der hun følte seg sett og hadde tillitt til at praksislærer: *"...var der for alle..."*. Ut ifra selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2002), vil Margrethe gjennom å oppleve tilhørighet til praksislærer få tilfredsstilt tilhørighetsbehovet og dermed muligens oppleve trivsel i praksisbarnehagen. Sett i lys av Furrer og Skinner (2003) sin undersøkelse, kan dette igjen øke hennes engasjement og prestasjon, samt fungere som en kilde til motivasjon.

Videre kan det se ut som at praksislærer var støttende når Margrethe fortalte at praksislærer var opptatt av at man i barnehagen handler ulikt og at man har ulike løsninger på ulike situasjoner. Margrethe fortalte deretter at praksislærer la vekt på at ingenting var feil så lenge du kunne begrunne hvorfor du handlet som du gjorde. Dette gir rom for Margrethe, slik at hun kan handle slik som hun selv mener er best, så lenge hun kunne begrunne det hun gjør. Jang, Kim og Reeve (2012) viser en sterk sammenheng mellom studenters engasjement og lærerens autonomistøtte. Dette gjelder når læreren støtter og oppmuntrer studenter til å være selvstendige, ta egne valg og regulere egen læring (Jang, et al., 2012). Ut ifra det Margrethe fortalte ser man at

praksislæreren støtter Margrethe sin autonomi slik at hun i større grad kan handle slik hun selv ønsker. En motsetning til dette ville vært dersom praksislærer hadde presentert en fasit for Margrethe om hvordan hun skulle handle i situasjoner. Da ville praksislærer vært styrende, noe som ifølge Deci og Ryan (2002) kan svekke autonomien og dermed også ha negativ innvirkning på Margrethe sin motivasjon. I dette tilfellet, og med utgangspunkt i selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2002) kan det se ut som om Margrethe sin autonomi på praksisplassen styrkes, noe som kan ha en positiv innvirkning på hennes motivasjon. I henhold til tidligere forskning, kan autonomistøtten fra praksislæreren bidra til at Margrethe vil føle seg mer kompetent og på denne måten få tilfredsstilt sitt behov for kompetanse. Dette vil være noe som også kan medføre at hun presterer bedre i praksis enn om hun ikke hadde opplevd autonomistøtte (Patall, et al., 2010).

I kontrast til dette viste Anna hvordan svak tilhørighet til praksislæreren og lite støtte kunne skape usikkerhet og ta fokuset bort fra selve aktiviteten. Dette belyste Anna i andre intervjuerunde, når hun fortalte at blikk-kontakt og lite direkte tilbakemeldinger fra praksislærer i starten av praksisperioden gjorde henne usikker og førte til at hun følte ubehag. Videre fortalte Anna at hun tenkte mye på hva praksislærer tenkte og mente om arbeidet hun gjorde, og om det var noe hun burde gjøre annerledes. Furrer og Skinner (2003), viser til en sammenheng mellom tilhørighet og akademiske engasjement og prestasjoner. Sett i lys av Anna sin fortelling, kan opplevelsen hun formidler, ha en innvirkning på de akademiske resultatene. Slik kan dårlig tilhørighet til praksislæreren i denne situasjonen ha en negativ innvirkning på informantens motivasjon i den aktuelle situasjonen. Danielsen (2010) har i en studie undersøkt hvordan elevenes opplevelse av støtte fra lærere og medelever, er relatert til elevens initiativ for å gjøre skolearbeid. Gjennom undersøkelsen kommer det frem at det er en sammenheng mellom lærerstøtte og studenters motivasjon og læring. Danielsen formidler at det ser ut til at opplevelsen elevene har av støtte for tilhørighet og autonomi i læringsmiljøet, kan ha en sammenheng med initiativet for skolearbeid. Dette gjelder støtte fra både medelever og lærer (Danielsen, 2010). Margrete sin fortelling viser dette på en tydelig og god måte, når hun uttrykker at hun blir motivert av at praksislærer og personalet er støttende og motivert på hennes vegne:

*Det var, det var sånn at det var godt å komme i praksis på en måte (...) Det var ikke sånn at de [personalet på avdelingen] skulle se hvor alle feilene våre var, men det var helst å på en måte bygge oss mer opp og gjør oss til gode studenter og jeg føler på en måte visst praksislærer i barnehagen generelt er så motivert for at vi skal komme oss på en måte opp og frem, så gjør det noe med oss og, at vi på en måte vil være med de. Altså at vi og bare giret oss opp på det da. Det er på en måte ikke om å gjør å dra oss ned på en måte, det er liksom å skyve oss opp og frem.*

Margrethe fortalte også at trivselen gjenspeiles i hennes arbeidsinnsats, noe som kan tyde på at tilhørighet for henne spilte en viktig rolle for engasjement og prestasjon i praksis. I en tidligere studie gjort av Diseth, Danielsen og Samdal (2012) kommer det frem en sammenheng mellom elever i ungdomsskolen sin opplevelse av tilhørighetsstøtte, og mestringsforventning. De viste også en sammenheng mellom tilhørighet og hvilke type mål elevene hadde. Diseth, Danielsen og Samdal (2012, p. 338) argumenterer for at tilhørighetsstøtte kan føre til at eleven setter seg "mastery goals". Med "mastery goal" sikter de til mål med fokus på å utvikle kompetanse, forståelse og læring. Det pekes også på en sammenheng mellom tilhørighetsstøtte og tilfredsstillelse i livet (Diseth, et al., 2012). Undersøkelsen viser med andre ord at tilhørighetsstøtte var viktig for målene elevene satt innenfor mestring i skolen. Tilhørighetsstøtte kan dermed ses som viktig i relasjon til mestringsforventning, engasjement og trivsel. Dette er noe man kan gjenkjenne fra Margrethe sin fortelling om følelsen av at de ansatte ønsket at hun skulle komme seg opp og frem i praksis, noe som igjen tyder på at Margrethe opplevde støtte og at personalet hadde tro på henne.

Margrethes fortelling om hvordan personalet og praksislærer i praksisbarnehagen synliggjør at de har tro på Margrethe og oppmuntrer henne til å "...komme opp og frem" kan også ses i sammenheng med begrepet "verbal overtalelse". Ifølge Bandura (1997) kan verbal overtalelse ha en positiv innvirkning på en person sin mestringsforventning, men bare dersom den som blir overtalt har tillitt til den som forsøker å overtale (Bandura, 1997). Sett i lys av dette, kan det antas at gode relasjoner, altså en tilhørighet til de ansatte, var nødvendig for at Margrethe skulle ta til seg oppmuntringene hun mottar av personalet i praksisbarnehagen. Som Bandura (1997) også påpeker, vil ikke verbal overtalelse overkjøre erfaringene til den som blir overtalt,

men kan bidra til å styrke den som blir overtalt sin tro på å mestre situasjonen. I dette tilfelle er situasjonen ny for Margrethe, som aldri har arbeidet eller hatt lederroller i en barnehage før. Slik kan det tenkes at tilhørigheten til personalet, samt den verbale overtalelsen, er viktige motivasjonsfaktorer for henne i disse nye situasjonene. Det fremgår i Årdal, Larsen, Holsen og Samdal (2015) sin rapport ”Trivsel i skolen”, at det sosiale miljøet kan både svekke og styrke et individ sin personlige vekst, utvikling og derav motivasjon. For å styrke den personlige veksten og utviklingen til individet, er det viktig med kontinuerlig støtte og oppmuntringer fra de som er rundt personen (Årdal, et al., 2015), noe man kan se tendenser til i Margrethes fortelling om støttende kolleger i barnehagen.

## 5.2 Tilbakemeldinger

Grundige og gode tilbakemeldinger som studenter får på arbeidet sitt har, ifølge Black, Harrison, Lee, Marshall og William (2004) stor betydning for personens utbytte av undervisningen. I informantenes fortellinger fra praksisbarnehagen og Høgskolen, ser man at informantene selv anser tilbakemeldinger som viktige. Informantene fortalte at de ønsker tilbakemeldinger på arbeidet sitt. Dette var spesielt synlig når Anna formidlet hva hun mener om tilbakemeldinger:

*(...) Jeg synes det [Tilbakemeldinger] er viktig. Jeg kjenner det selv at jeg vet at jeg gjør ting riktig og at om det er ting jeg burde gjort mer ut av. Det vil jeg gjerne vite om slik at jeg kan ta det med i mellomperioden (...) Jeg får jo motivasjon til neste praksisperiode for at jeg hører at jeg gjør det så bra som jeg gjør.*

(Anna)

For informantene var det åpenbart viktig å få raske tilbakemeldinger i ulike situasjoner. For eksempel fortalte Margrethe i intervjuet at hun ønsker tilbakemeldinger med en gang dersom hun gjør noe feil. For Anna kan det også se ut som at det var viktig med raske tilbakemeldinger da hun fortalte, som vist i funnkapittelet, om usikkerhet når hun ikke fikk direkte tilbakemeldinger på sitt arbeid. I situasjonen der hun ble usikker fortalte Anna at hun tenkte mye på hva praksislærer tenkte, og hun forsøkte hele tiden å tolke hva praksislærer mente at hun burde gjøre annerledes. Hun ser ut til å bruke tid på



å tolke kroppsspråket til praksislæreren, som eksempelvis blikk-kontakt. Ut ifra Annas fortelling, forstår jeg det slik at mangelen på direkte tilbakemeldinger i situasjonen, medførte at Anna i større grad fokuserte på å tolke praksislæreren. Anna ser ut til å gjøre dette for å forstå hvordan hun skulle handle for å tilfredsstille praksislærer. Dette havnet derfor i Annas fokus, fremfor den oppgaven som skulle løses i læringssituasjonen. Tendensen i Anna sin fortelling kan man forstå i lys av selvbestemmelsesteori (Deci og Ryan, 2000). Dette fordi selvbestemmelsesteori peker på at dersom et av de psykologiske behovene ikke er oppfylt, kan fokuset til individet overføres til å fokusere på å få oppfylle aktuelle behovet. Dette kan man kjenne igjen i Anna sin fortelling da hun ser ut til å oppleve at praksislærer ikke støtter hennes behov for tilhørighet og kompetanse. Når Anna ikke får støttet kompetansebehovet og behovet for tilhørighet, fokuserer hun dermed på hva praksislærer ønsker at hun skal gjøre, fremfor selve læringsaktiviteten.

At Anna beskriver seg selv som usikker, kan også tolkes som at hun ikke føler seg kompetent nok til å håndtere situasjonen. I og med at dette var helt i starten på praksisperioden kan det tenkes at Anna ikke hadde mange egne erfaringer fra oppgavene i praksis. Mangel på erfaringer, i tillegg til mangel på opplevd kompetanse og en eventuelt svekket tilhørighet, kan ifølge selvbestemmelsesteori føre til at Anna i denne situasjonen ikke opplever lærerstøtte og blir mindre engasjert. Slik jeg tolker det, med utgangspunkt i selvbestemmelsesteori, kan mangelen på lærerstøtte bidra til å svekke Anna sin autonomi og derav hennes motivasjon. Anna fortalte videre at hun til slutt fikk tilbakemelding på det hun hadde gjort, i veiledningstimene med praksislærer. Som man ser i sitatet over, ble hun motivert av de positive tilbakemeldingene og hun fikk, med utgangspunkt i selvbestemmelsesteori, styrket tilhørigheten og kompetansefølelsen. Videre ser det ut til at hun tar til seg de tilbakemeldingene som tilsier at det er noe hun kan gjøre annerledes. Det ser derfor ut til at informative tilbakemeldinger, hvor det fokuseres på hva Anna har gjort bra, men også viser til hva hun kan bli bedre på, oppleves som gode og viktige. Van Etten, Pressley, McInerney, Liem og Harris (2008) har gjennomført et kvalitativt studie med fokus på akademisk motivasjon. I studiet undersøkte de studenter som snart skal uteksamineres fra en høyere utdanning sine teorier om egen akademisk motivasjon. Gjennom undersøkelsen fant de både indre og ytre faktorer som studentene mente hadde betydning for deres egen akademisk motivasjon (Van Etten, et al., 2008). Noen av de ytre faktorene viste seg å

være tilbakemeldinger og gode sosiale relasjoner til medstudenter og lærere. Noen av de indre faktorene viste seg å være opplevd kontroll og egen mestringsforventning (Van Etten, et al., 2008).

Kristine forteller også om informative tilbakemeldinger fra praksislærer, der hun opplever tilbakemeldinger som nyttige, selv om de ikke bare fokuserer på det som hun allerede kan. Kristine sier dette når hun forteller om veiledning med praksislærer:

*... hun så at jeg er flink i det [spesifikke oppgaver i praksisbarnehagen](...) da kan jeg videreutvikle meg til å gjør andre ting (...) det følte jeg var en god balansegang (...) tilbakemeldingene var gode, når vi hadde midtveisvurdering hadde hun skrevet spesifikke ting jeg måtte huske på å gjør til neste praksis...*  
(Kristine)

Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at informative tilbakemeldinger er viktig for studenters evne til å regulere egen handling. Dette fordi informative tilbakemeldinger er veiledende og ikke fungerer som en belønning men heller innehar en informasjonsverdi for vedkommende i læringssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre påpekes også viktigheten av at den som gir tilbakemeldingen kjenner og har tillitt til individet som får tilbakemeldingen. Dette fordi tilbakemeldingen da oftere oppleves som informativ og ikke kontrollerende (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Informative tilbakemeldinger beskrives også av Hattie og Timperley (2007) som en støttende faktor for motivasjon og engasjement. Gagné og Deci (2005) hevder dessuten at *positiv feedback* er en del av lærerens autonomistøtte. Autonomistøtte fra lærere er noe som ifølge Reeve (2002) er viktig for at studenten skal oppnå en autonom ytre motivasjon. Det fremgår også av Black og Deci (2000) at autonomistøttende lærere vil fremme studentens autonome selvregulering. Kristine fortalte i intervjuet etter praksis om at praksislærer ga henne frihet: ”... jeg synes ikke hun var kontrollerende (...) hun var litt mer sånn, på en måte, ga rattet til meg (...)”. Med utgangspunkt i dette, og det Kristine fortalte om informative tilbakemeldinger, ser det ut til at Kristine opplevde frihet i praksis og en autonomistøttende praksislærer.

Tidligere forskning har vist at tilbakemeldinger kan ha positiv betydning for studenter sin motivasjon vedrørende læring (P. Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley,

2007). Annas fortelling om musikk lærerens tilbakemeldinger på Høyskolen kan illustrere en slik sammenheng mellom positive tilbakemeldinger, motivasjon og mestringsfølelse, samt at tilbakemeldinger kan ha en positiv innvirkning på følelsen av lærerstøtte. Anna fortalte at hun synes det var trist at de ikke lenger skal ha musikkfaget men at hun er motivert til å ta med seg det hun har lært og bruke det videre. Margrethe ser også ut til å oppleve gode og informative tilbakemeldinger som positivt:

*... Jeg synes det er så gøy å få tilbakemeldinger, for jeg vil jo høre hva jeg kan gjøre for å bli litt bedre, hva jeg gjorde bra her, hva bør du se på til neste gang. Det er veldig greit å få sånn underveis, med veldig god forklaring eller tilbakemelding ...*

(Margrethe)

Samtidig har andre undersøkelser også vist at tilbakemeldinger kan ha negativ innvirkning på studenter sin motivasjon (Van Etten, et al., 2008). Ett av de empiriske funnene i min undersøkelse viser en slik sammenheng mellom negative tilbakemeldinger og motivasjon, mestringsfølelse og opplevd kompetanse. Ut ifra informantenes fortellinger i intervjuene, kan negative tilbakemeldinger føre til at informantene blir demotivert og får negative assosiasjoner til det faget de får tilbakemeldingene i. Dette er noe som fremgår av Kristine sin fortelling om at hun opplevde en tilbakemelding i ett av fagene på Høgskolen som urettferdig og dumt. Kristine gir videre uttrykk for at hun ikke liker det aktuelle faget så godt. Det ser også ut til at hun tar med seg de negative assosiasjonene til faget inn i praksisperioden og er demotivert og gir uttrykk for at hun føler at hun ikke mestrer praksisoppgaven de har i akkurat dette faget. Tilbakemeldinger synes, gjennom de empiriske funnene i min undersøkelse, å være viktig i relasjon til hvor godt informantene liker fagene. Throndsen (2011) viser i sin artikkel at dersom læreren gir faglige tilbakemeldinger som fokuserer på studenten sin mestring, kan dette ha en positiv innvirkning på studentens interesse for faget (Throndsen, 2011). Noe som fremgår av selvbestemmelsesteori er at interesse står i relasjon til motivasjon, i og med at å være indre motivert til å gjennomføre en aktivitet vil si at man interesserer seg for aktiviteten, og synes det er gøy (Deci & Ryan, 2002).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er andres vurderinger av deg selv noe som påvirker mestringsforventningen. Mestringsforventningen individet har til seg selv vil videre påvirke motivasjonen i den aktuelle situasjonen, i dette tilfelle læringssituasjonen. I og med at samtlige informanter fortalte at de fikk gode og ”kjekke” tilbakemeldinger av praksislærer, ser det ut til at de opplevde praksislærer som støttende. Dette er noe som kan bidra til informantenes mestringsfølelse og derav styrker deres mestringsforventning og motivasjon. Ut ifra informantene sine fortellinger kan det se ut til at tilbakemeldingene som informantene får kan ha betydning for deres motivasjon, mestringsfølelse og dermed også ha konsekvenser for læringssituasjonen.

### 5.3 Veien Videre

Et av de empiriske funnene i min undersøkelse er at informantene gir uttrykk for en økt motivasjon for å fullføre utdanningen etter at praksisperioden var gjennomført. I første intervjurunde fortalte alle informantene at de var motivert til å fullføre utdanningen og i andre intervjurunde, etter praksisperioden, fortalte samtlige informanter at de nå var enda mer motivert til å fullføre utdanningen. Både Margrethe og Anna begrunner styrkingen av motivasjonen med at de har observert og fått mer kunnskap om arbeidet i barnehagen. Margrethe sier det slik:

*Eh, jeg har jo egentlig fått sett hvordan, altså, en barnehagehverdag kan være for en pedagogisk leder, og sett på en måte at det, selv om det er mye møter og dette her så kan du likevel få en veldig kjekk og god dag i barnehagen...*

(Margrethe)

Bandura (1997) peker på at modellering kan bidra til å styrke mestringsforventningen til den som observerer. Dette er fordi modellering fungerer som en vikarierende erfaring, der vedkommende erfarer gjennom å se andre utføre en handling som personen selv skal gjennomføre, under lignende omstendigheter (Bandura, 1997). Som vist til i kapittel 2.2, vil mestringsforventningen en person har til seg selv ha en betydning for vedkommende sin motivasjon til handling (Bandura, 1997). Margrethe fortalte at hun i praksisbarnehagen har sett hvordan personalet løser ulike oppgaver og at hun deretter har plukket ut det hun liker å gjøre og tatt det med seg videre for å løse ulike oppgaver og utfordringer. Med utgangspunkt i det Margrethe fortalte ser det ut til at modell-

læring kan ha hatt en positiv effekt på hennes mestringsforventning og dermed læring i praksis. Forstått innenfor rammene av selvbestemmelsesteori kan man se tendenser til at Margrethe er autonom. Dette fordi hun velger ut det handlingsmønsteret hun liker best og benytter seg av det. Dessuten kan det se ut til at Margrethe oppfatter seg selv som kilde når hun velger hvordan hun skal handle. Det hun forteller kan derfor tyde på at hun føler seg autonom og kompetent nok til å ta egne valg og handle slik hun ønsker. Anna synliggjør også en endring i egen autonomi gjennom praksisperioden, når hun forteller at hun i starten ikke ante hva hun skulle gjøre men at hun etterhvert turte å ta mer tak og gjøre oppgaver uten å spørre. Hun forteller også at hun er mer motivert for å fullføre utdanningen fordi hun nå vet hvordan en hverdag er i en barnehage og hvordan hun skal handle i vanskelige situasjoner. At Margrethe og Anna ser ut til å være autonome vil, ifølge Hardre & Reeve (2003), forebygge at de faller fra i studiet og styrke deres engasjement og motivasjon.

Når Anna begrunner hvorfor hun føler seg mer motivert til å fullføre utdanningen, forteller hun også at det er fordi: *"jeg føler meg mye tryggere nå enn når jeg startet"*. Dette kan ses som et resultat av en styrket kompetansefølelse da hun også fortalte at: *"nå vet jeg litt mer hvordan jeg setter foten ned (...) [om] oppgavene som de voksne i barnehagen skal ta tak i"*. Anna fortalte også i andre intervju at praksislærer: *"kunne plutselig ta meg til siden og gi beskjed om at hun synes jeg er så flink"*. Med utgangspunkt i dette ser det ut til at praksislæreren støtter Annas kompetansebehov og at Anna får styrket sitt behov for kompetanse gjennom positive erfaringer, noe som er viktig i relasjon til å fremme motivasjon (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000b). Sett i lys av selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985), vil en følelse av å være kompetent også føre til trivsel, samt styrke selvfølelsen til Anna.

At Anna føler seg tryggere og kompetent nok til å handle på egen hånd, kan også ses i relasjon til Bandura (2000) sin teori om mestringsforventning. Teorien beskriver egne erfaringer som den viktigste kilden til enkeltindividets mestringsforventning. Anna synliggjør positive erfaringer når hun forteller om en oppgave hun gjennomførte: *"Når vi gjennomførte det i barnehagen så ble det jo over all forventning"* og når hun fortalte: *"Jeg føler at jeg mestrer det å ha kontroll på barna"*. Dette er noen av flere situasjoner der det fremgår i intervjuet at Anna har hatt positive mestrings erfaringer. Kristine ser også ut til å ha en opplevelse av å mestre praksis når hun forteller i andre intervju at:

*”...jeg synes, dersom det er lov å si, at jeg på en måte gjennomførte praksis på en måte som jeg kan være fornøyd med liksom”.*

Det ser altså ut til at informantene har fått gode erfaringer gjennom modell-læring og eget arbeid og har en følelse av å være kompetent og autonom etter praksisperioden. Videre ser disse faktorene ut til å ha en positiv betydning for informantenes motivasjon videre i utdanningen. Et annet interessant empirisk funn fra min undersøkelse har vært at praksis ser ut til å ha en betydning for informantenes mål med utdanningen. Alle informantene fortalte i første intervju at de ønsket å jobbe med barn, og tok barnehagelærerutdanningen for å nå dette målet. Dette kan dette ses i relasjon til det Reeve (2015) beskriver som identifisert regulering. Identifisert regulering handler om når motivasjonen i handlingen i stor grad er internalisert og autonom (Reeve, 2015). Man har akseptert handlingen da man anser konsekvensen av handlingen som verdifull. Informantene ser, i første intervjurunde, ut til å se en verdi av barnehagelærerutdanningen fordi denne utdanningen fører dem nærmere målet de hadde om å arbeide med barn. Derfor vil også informantene akseptere og godta det de må gjøre for å få godkjent utdanningen og deretter oppnå målet: å arbeide med barn. Med bakgrunn i dette anser jeg at informantene i første intervjurunde var ytre motivert med en identifisert regulering. I andre intervjurunde gir alle informantenes besvarelser uttrykk for at målet med utdanningen til en viss grad er endret. Den mest tydelige endringen har skjedd i relasjon til at alle informantene utenom en, i første intervjurunde, fortalte at de ønsket å ta videreutdanning og gå over i andre yrker etter at de hadde fullført barnehagelærerutdanningen. Etter praksisperioden fortalte informantene at de nå ønsker å jobbe i barnehage etter endt utdanning. Den ene personen som, i første intervju, ga uttrykk for at målet var å jobbe i barnehage, har etter praksisperioden gitt uttrykk for at hun kanskje ønsker å ta videreutdanning innen spesialpedagogikk, men at hun fremdeles ønsker å arbeide i barnehage etter barnehagelærerutdanningen.

Dersom man forstår disse tendensene hos informantene i lys av det Reeve (2015) beskriver som identifisert og integrert regulering, kan det se ut som at informantene etter praksis i større grad enn tidligere har integrert verdien av utdanningen. Det vil si at de i større grad enn tidligere identifiserte en personlig verdi med å bli barnehagelærer. I så måte vil informantene ifølge teorien være mer autonome og derfor også mer motivert til å fullføre utdanningen. Informantene er fremdeles ytre motivert

med en identifisert regulering, men motivasjonen for å gjennomføre utdanningen ligger nå tettere opp mot det Reeve (2015) beskriver som integrert regulering. Med integrert regulering siktes det til at individet har integrert verdien av handlingen i selvet (Reeve, 2015).

Gagné og Deci (2005) diskuterer i sin artikkel selvbestemmelsesteori opp mot motivasjon på arbeidsplassen. De viser til internaliseringsprosessen, som kan føre til at personer opplever en sterkere autonom ytre motivasjon og økt engasjement på arbeidsplassen. Gagné og Deci (2005) linker internaliseringsprosessen til prestasjoner, tilfredsstillelse, tillitt og trivsel på arbeidsplassen (Gagné & Deci, 2005). Dette er noe jeg viser til at informantene har opplevd, tidligere i dette diskusjonskapittelet. Det er derfor rimelig å anta at det Gagné og Deci skriver, kan relateres til informantenes endring i egen internaliseringsprosess. Dette fordi at praksisperioden er en situasjon der informantene skal ut å være i feltet, som på en arbeidsplass, mens de samtidig skal vurderes i en skolesammenheng.

Danielsen og Tjomsland (2013) kopler tilhørighet opp mot internaliseringsprosessen i skolen. Med utgangspunkt i det Danielsen og Tjomsland skriver (2013), kan det tolkes at tilhørigheten studentene har opplevd i praksisperioden, har bidratt til internalisering av utdanningens verdi. Videre kan det, med begrunnelse i Danielsen og Tjomsland (2013), tolkes at internaliseringen har ført til ytterligere engasjement og en opplevelse av at utdanningen er verdifull. Informantenes internalisering kan også ses i sammenheng med en økt opplevd kompetanse, da Bandura viser en sammenheng mellom mestringsforventning og målene man setter seg selv. At Margrethe, Anna og Kristine opplever at de presterer, opplever tilhørighet, tillitt, kompetanse og trives i praksis, kan derfor ha en betydning for deres internalisering av utdanningens verdi.

## 5.4 Oppsummering

Med utgangspunkt i de empiriske funnene og diskusjonen, er det rimelig å anta at informantene sin mestringsforventning og motivasjon er sterkere etter praksisperioden. Dette fordi de har opplevd tilhørighet, autonomi og at de føler at de innehar kompetanse. Videre ser det ut til at de har styrket motivasjon og mestringsforventning gjennom å ha møtt autonomistøttende praksisveiledere og kolleger i barnehagen, samt

gjennom sine positive erfaringer med å mestre og modell-læring. En sterkere mestringsforventning og motivasjon ser ut til å ha hatt en betydning for informantens målsetting med utdanningen. Det ser ut til at informantenes mål med utdanningen har flyttet seg bort fra å være noe "svevende", som eksempelvis at de ønsket å jobbe med barn, eller at de ville ta videreutdanning. Målet ser etter praksisperioden ut til å være mer konkret da alle informantene som deltok i andre intervjuer fortalte at de nå ser for seg å jobbe i barnehage etter endt utdanning. Det fremgår av Hattie og Timperley (2007) at det er større sannsynlighet for at vi gjør en større innsats for å nå et mål når målet er tydelig, vi er hengiven ovenfor målet og tror at man kan mestre å nå målet. Som vist i diskusjonen er det rimelig å anta at informantene er tettere opp mot å være indre motivert når praksis er gjennomført, sammenlignet med før første praksisperiode, fordi målsettingen med utdanningen er nærmere handlingene studenten gjør. Studentenes handlinger (utdanningen) er med andre ord tettere knyttet opp mot målet (jobbe i barnehage) og i så måte har praksis bidratt til å styrke informantenes motivasjon og forhindre frafall.



## 6. Avslutning

Med denne masteroppgaven ville jeg undersøke hvilken betydning første praksisperiode hadde for barnehagelærerstudenter sin motivasjon til å fullføre utdanningen. Rapporter om frafall i barnehagelærerutdanningen har vist at de fleste som faller fra i utdanningen, faller fra i løpet av det første studieåret. Jeg ønsket derfor å søke å forstå hvilke og hvordan ulike faktorer i første praksisperiode i utdanningen, har betydning for studentenes motivasjon til å fullføre utdanningen.

Jeg gjennomførte to intervjurunder, der jeg i første intervjurunde intervjuet fire personer. Tre av fire ble med videre i andre intervjurunde. I det første semistrukturerte intervjuet snakket vi om studentenes opplevelser og erfaringer fra Høgskolen, i tillegg til forventninger og forberedelser til praksisperioden. I det andre semistrukturerte intervjuet snakket vi om informantenes opplevelser og erfaringer i praksisbarnehagen. Studentene delte både positive og negative erfaringer fra praksisperioden, og fortalte om videre planer med hva de ønsket å bruke utdanningen til. Gjennom analyse av intervjuene kom det frem at de mest sentrale kategoriene var ”*relasjoner og trivsel*”, ”*tilbakemeldinger*” og ”*veien videre*”. Kunnskapen som har fremkommet i denne oppgaven er et resultat av mine tolkninger av informantenes fortellinger.

Innfallsvinkelen jeg har benyttet meg av for å diskutere materialet, vil også bidra til å påvirke resultatet av masteroppgaven. Derfor er det viktig at leser er bevisst på at masteroppgaven formidler miner tolkninger og kunnskap basert på tidligere forskning, selvbestemmelsesteori og teori om mestringsforventning.

I masteroppgaven har jeg kommet frem til at det er flere faktorer som spiller en viktig rolle for informantenes motivasjon til å fullføre utdanningen. Jeg har funnet at gode relasjoner til praksislærer og øvrig personal er sentralt for informantens trivsel og derav deres motivasjon. Videre har jeg funnet at en støttende praksislærer og kollegaer er viktig for å styrke informantenes opplevelse av seg selv som kompetent nok, og en følelse av å kunne handle på selvstendig grunnlag. Dette har igjen vært noe som har vist seg å være viktig for informantenes motivasjon og læring. Tilbakemeldinger som er veiledende er en annen faktor som også har vist seg å ha betydning for informantenes motivasjon og opplevelse av seg selv som kompetent. Når disse faktorene er tilstede, ser

det ut til at informantene trives, føler seg autonome og kompetente. Dette har jeg funnet at styrker verdien av utdanningen for personen. Når verdien av utdanningen er sterkere, blir informantene også mer motivert til å fullføre utdanningen.

Mye tidligere forskning om motivasjon i utdanning, har vist seg å være utført ved hjelp av kvantitative metoder. Det som er spesielt med min oppgave er derfor kombinasjonen av motivasjonsteori og kvalitativ metode. Jeg gir personen bak undersøkelsen en stemme og bruker dette til å belyse hvordan den enkelte opplever praksisperioden, og hvilke betydningen disse opplevelsene har for motivasjonen til å gjennomføre utdanningen.

Fortellingene som kom frem i intervjuene med studentene er nyttige for å kaste lys over hvordan man kan tilrettelegge for et læringsmiljø som fremmer motivasjon i ulike utdanningssettinger, og i så måte forebygge frafall i høyere utdanning. Jeg vil argumentere for at noe av den kunnskapen jeg har utviklet i min masteroppgave kan være nyttig for de som jobber i profesjonsutdanninger som har praksiskomponenter som en sentral del av utdanningen. Intervjuene med studentene viser hvordan praksis kan styrke studenter sin motivasjon gjennom at praksisveileder og andre kolleger i praksisinstitusjonen ivaretar deres behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse. Denne masteroppgaven kan dermed bidra til refleksjoner rundt praksisperiodens betydning for nye studenter ved en profesjonsutdanning. Blant annet ser kvaliteten på praksisperioden og de ulike praksisbarnehagene ut til å være viktig. Min undersøkelse viser hvor stor betydning møtet med ulike praksisbarnehager kan ha for den enkelte student sin motivasjon til å fullføre utdanningen. Dersom studentenes behov blir ivaretatt, kan det se ut til at studentene føler en sterkere motivasjon til å fullføre utdanningen. Det kan tenkes at studentens opplevelse av at behovene ble ivaretatt kan virke forebyggende for frafall ved barnehagelærerutdanningen. Dette vil igjen være kostnadseffektivt både for den enkelte student, men også for samfunnet. At man sikrer god kvalitet i praksisperioden og dyktige praksisveiledere har dermed betydning, både for utdanningsinstitusjonen og for den enkelte student.

Jeg håper også at min undersøkelse kan bidra til å inspirere andre, slik at det blir forsket mer på motivasjon i profesjonsutdanninger. Gjennom arbeidet med denne oppgaven, har jeg hatt flere spennende refleksjoner om flere og andre spørsmål jeg ville undersøkt

dersom oppgavens omfang hadde tillatt det. Ett av disse spørsmålene er knyttet til kunnskapsoverføring fra teori til praksis. Det hadde vært spennende å undersøke studentenes kunnskapsoverføring mellom undervisningen på Høgskolen og arbeidet i praksisbarnehagen, sett i relasjon til informantenes mestringsforventning og opplevelse av kompetanse. Flere av informantene snakket om dette i intervjuet, og hadde et overraskende stort fokus på ”å kjenne igjen teori i praksis”. Det kunne vært interessant å gjennomføre en kvalitativ studie som undersøkte hvordan studentene opplevde nettopp å gjenkjenne teori i praksisbarnehagen. Videre kunne man ha undersøkt hvordan det å gjenkjenne eller ikke gjenkjenne teori i praksis kan ha betydning for den enkeltes mestringsforventning og opplevd kompetanse. Det hadde også vært interessant å følge og intervju en gruppe studenter gjennom samtlige praksisperioder ved barnehagelærerutdanningen. Dette tenker jeg at ville ha vært spesielt spennende for å undersøke hvordan den enkelte opplever de ulike praksisbarnehagene og praksislærerne. Videre ville jeg undersøkt hvordan møtene med de ulike praksisbarnehagene og praksislærerne har betydning for barnehagelærerstudenten sin motivasjon til å fullføre utdanningen. En slik undersøkelse mener jeg kan belyse og i større grad spesifisere hvordan ulike praksislærere og praksisbarnehager har betydning for informantenes motivasjon til å fullføre utdanningen.

## 7. Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Self- Efficacy. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 7, pp. 212-213). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.  
doi:10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.  
doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Danielsen, A. G. (2010). Lærereens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 462-475.
- Danielsen, A. G., & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I N. R. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (pp. 441-466). Bergen: Fagbokforlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354. doi:10.1080/01443410.2012.657159

- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi:10.1002/job.322
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L., Kvitastein, O., & Sataøen, O. S. (2016). *Barnehagelæreryrket og barnehagelærerutdanningen. Barnehagelærerutdanningen - opptak og gjennomføring. Behovet for barnehagelærere. Dimensjonering av barnehagelærerutdanningen. Rapport fra Følgegruppa for barnehagelærerutdanning. Delrapport 1 2016*. Bergen: Senter for utdanningsforskning.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356. doi:10.1037/0022-0663.95.2.347
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany, NY, USA: State University of New York Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188. doi:10.1037/a0028089
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved 15. April 2017 from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved 15. April 2017 from [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale\\_retningslinjer\\_barnehagelaererutdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf)

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2016*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved 17. April 2017 from [https://www.regjeringen.no/contentassets/ff233dff1b2a48359ee92c7e1b4eb876/tilstandsrapport2016\\_endelig\\_nettsversjon.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/ff233dff1b2a48359ee92c7e1b4eb876/tilstandsrapport2016_endelig_nettsversjon.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved 10. Mars 2017 from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *School Field*, 7(2), 133-144. doi:doi:10.1177/1477878509104318
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Patall, E. A., Cooper, H., Wynn, S. R., & Graesser, A. C. (2010). The Effectiveness and Relative Importance of Choice in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896-915. doi:10.1037/a0019545
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 183-203). Rodchester, N.Y: University of Rodchester Press.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed. ed.). Hoboken, N.J: Wiley.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3 - 37). Rochester, N.Y: the University of Rochester Press.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I. (2011). Lærerenes tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*, 31(03), 165-179.
- Van Etten, S., Pressley, M., McInerney, D. M., Liem, A. D., & Harris, K. R. (2008). College Seniors' Theory of Their Academic Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 812-828. doi:10.1037/0022-0663.100.4.812
- Årdal, E., Larsen, T., Holsen, I., & Samdal, O. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet. Retrieved 20. April 2017 from <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/trivsel-i-skolen>

# Vedlegg:

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Gunn Elisabeth Søreide  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen  
Christies gate 13  
5020 BERGEN

Vår dato: 23.08.2016

Vår ref: 49261 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.07.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49261	<i>Motivasjon og praksis i utdanning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gunn Elisabeth Søreide</i>
Student	<i>Maria Gulestøl</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49261

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen, og at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas. Videre anbefaler vi at de som ønsker å delta selv tar kontakt med deg.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Vi anbefaler at du rutinemessig minner informantene på deres taushetsplikt overfor enkeltbarn i barnehagen/skolen, samt ber dem om å omtale andre personer som ikke deltar i prosjektet på en måte som ikke identifiserer enkeltpersoner.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Vedlegg 2: Forkortet informasjonsskriv



### **Kjære student!**

Jeg er førskolelærer og holder på med mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Jeg skal undersøke hvilken betydning første praksisperiode ved barnehagelærerutdanningen har for studenter som motivasjon til å fullføre utdanningen.

For å undersøke dette vil jeg intervju studenter i første semester ved barnehagelærerutdanningen. Det er ønskelig å intervju deltakere i undersøkelsen to ganger, en gang før praksisperioden starter og en gang etter at praksisperioden er ferdig.

Din deltakelse er veldig viktig i arbeidet med å forbedre studentenes situasjon i praksis.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Maria Gulestøl på e-post: [maria.gulestol@gmail.com](mailto:maria.gulestol@gmail.com)

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Med vennlig hilsen

Maria Gulestøl

# Deltakelse i forskningsprosjektet

## *”Motivasjon og praksis i barnehagelærerutdanningen”*

Kjære student!

Jeg holder på med mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og skal undersøke hvilken betydning første praksisperiode ved barnehagelærerutdanningen har for studenter sin motivasjon til å fullføre utdanningen.

For å undersøke dette vil jeg intervjuere studenter i første semester ved barnehagelærerutdanningen. Det er ønskelig å intervjuere deltakerne i undersøkelsen to ganger, en gang før praksisperioden starter og en gang etter at praksisperioden er ferdig.

Deltakelse i undersøkelsen innebærer dermed to intervju av hver enkelt deltaker. Intervjuene vil vare i omtrent en time hver gang og det vil benyttes en lydopptaker samt at jeg vil ta notater under intervjuene. Spørsmålene vil i hovedsak handle om forventninger til praksisperioden, samt valg av utdanning. Det vil ikke foregå innsamling av opplysninger om deltakerne fra andre kilder enn deltakeren selv.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være undertegnende som har tilgang til personopplysninger om deg som deltar i undersøkelsen. For å ivareta din konfidensialitet vil alt av datamateriale som kan bidra til å identifisere deg være nedlåst i en safe som bare jeg har tilgang til. I selve masteroppgaven vil du og det du forteller i intervjuene være fullstendig anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2017. Når prosjektet er avsluttet vil personopplysninger og lydopptak ødelegges.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Maria Gulestøl på telefon nummer: [redacted] eller på e-post: [maria.gulestol@gmail.com](mailto:maria.gulestol@gmail.com). Veileder for prosjektet er Gunn Elisabeth Søreide, telefon nummer: 55583975 og epost: [gunn.soreide@uib.no](mailto:gunn.soreide@uib.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Maria Gulestøl

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: 1. Intervjuguide før praksisperioden

Hovedtema	Under-tema/spørsmål (Dette må jeg være innom i intervjuet)	Konkrete spørsmålsformuleringer (en hjelp om jeg står fast)
Studiet	Valg av barnehagelærerutdanningen	<ol style="list-style-type: none"> <li>Hvorfor valgte du barnehagelærerutdanningen               <ul style="list-style-type: none"> <li>Var det noen som påvirket valget ditt?</li> </ul> </li> <li>Er det noe du heller ville studert?</li> <li>Har du noen tidligere erfaringer fra arbeid i barnehage eller skole?</li> </ol>
	Hvordan føler du at du mestrer studiet så langt?	Lett/Vanskelig Arbeidskrevende? Nytt/kjekt? Forprøvene?
	Hvordan trives du så langt på studiet?	Har du fått noen venner?  Hvilken relasjon føler du at du har til læreren din? Føler du at læreren din bryr seg om deg?
Praksisperioden	Forberedelse til praksisperioden	Hvordan har du forberedt deg til praksisperioden?  Hva har dere gjort i undervisninger som er en forberedelse til praksisperioden?
	Forventninger til praksisperioden	Hva gleder du deg mest til?  Hva gruer du deg mest til?  Hvordan ser du for deg å trives i praksisperioden og hva skal til for at du skal trives i praksis?  Hvilke forventninger har du til deg selv i praksisperioden?  Hvilke forventninger har du til praksislærer?
	Praksisoppgavene	Hvordan føler du at skolen har forberedt deg på praksisoppgavene?

		Hva tenker du om de ulike praksisoppgavene?
Fremtiden	Videre studier	Hva ønsker du å gjøre etter endt studie?  Ser du for deg å fullføre studiet?
	Fremtidig arbeid	Ser du for deg at du skal jobbe i barnehage i fremtiden?

## Vedlegg 5: Intervjuguide etter praksisperioden

Hovedtema	Under-tema/spørsmål (dette må jeg være innom i intervjuet)	Konkrete spørsmålsformuleringer (en hjelp om jeg står fast)	Kommentar/Notat
Praksisperioden	Forberedelser til praksisperioden	Føler du at du var forberedt på første praksisperiode?  - På hvilken måte?  - Hvorfor/hvorfor ikke?	
	Forventningene man hadde	Levde praksisperioden opp til de forventningene du hadde på forhånd? Hvordan?	
	Gjennomføring av praksisoppgaver	Lett/Vanskelig?  Arbeidskrevende?  Hvordan følte du at du mestret praksisoppgavene?	
	Trivsel i praksis	Miljøet med de andre ansatte?  Samarbeid med de andre ansatte?  Støttende/Styrende/hindrende?  Følte du deg inkludert/ekskludert av personalgruppen?	
	Forventningene til deg selv	Levde du opp til de forventningene du hadde til deg selv?	
	Gjennomføring av praksis	Hvordan følte du at du mestret praksisperioden i sin helhet?  Følte du at du var kompetent nok til å klare å gjennomføre praksisperioden på en god måte?	
Praksislærer	Opplevelse av praksislærer	Støttende/Styrende? Veiledende?	

	Praksislærer i relasjon til praksisoppgaver	Hvordan opplevde du at praksislærer engasjerte seg i praksisoppgavene dine?	
	Praksislærer i forhold til forventninger	Hvordan føler du at praksislærer levde opp til forventningene du hadde på forhånd? På hvilken måte/hvorfor ikke?	
	Tilbakemeldinger	Hvordan opplevde du tilbakemeldingene fra praksislærer?	
Tilhørighet	Det sosiale miljøet i praksis	Hvordan opplevde du de andre ansatte i barnehagen?  Støttende/hemmende?  Kjekt? Vanskelig?  Samarbeid	
Autonomi	Frihet i praksis	Hvordan opplevde du muligheten til å påvirke hverdagen i praksis?	
	Bruke tidligere kunnskap/interesser	Følte du at du fikk mulighet til å gjennomføre opplegg med utgangspunkt i dine egne interesser og erfaringer?	
	Ta egne valg	Få være med å bestemme din egen hverdag?  Bestemme når opplegg skal gjennomføres?  Bestemme om du ønsket å gjennomføre eventuelle ekstraoppgaver?  Mulighet til å påvirke egen hverdag?	
Skolen	Skolens forberedelser av studenten	Hvordan opplevde du at skolen hadde forberedt deg på praksisperioden?	



		Følte du at du kunne kjenne igjen noe av fagstoffet fra skolen i praksis?	
Fremtiden	Videre studier	Ser du for deg å fullføre barnehagelærerutdanningen?  Vil du si at du er mer eller mindre motivert til å fullføre barnehagelærerutdanningen nå som du har gjennomført første praksisperiode?	
	Fremtidig arbeid	Ser du for deg å jobbe i barnehage i fremtiden?	

## Vedlegg 6: Kategorier etter første intervjurunde

Kategori	Tema (underkategori)	Sitat	Kommentar
Opplevd valg	Valg av utdanning		
	Påvirkning på valget		
Kompetanse	Tidligere erfaring		
	Opplevd mestring på utdanningen		
	Opplevd mestring på utdanningen		
	Tilbakemeldinger		
Tilhørighet	Trivsel i utdanningen		
	Forventninger til trivsel i praksis		
	Opplevd tilhørighet til lærer		
	Forventninger til trivsel i praksisbarnehagen		
Mestringsforventning	Forventninger til seg selv		
	Forventninger til praksislærer		
	Forventninger til hele praksisperioden		
Forberedelser	Skolens forberedelser		
	Informasjon fra skolen om praksis		
	Studentenes egne forberedelser til praksis		
Fremtiden	Motivasjon til å fullføre utdanningen		
	Etter fullført utdanning		

## Vedlegg 7: Kategorier etter andre intervjurunde

Kategori	Tema (underkategori)	Svar	Kommentar
Forventning	Praksis generelt		
	Praksislærer		
	Deg selv		
Forberedt	Praksis		
	Skolens forberedelser		
Kompetanse	Praksisoppgaver		
	Praksis generelt		
Tilhørighet	Det sosiale miljøet		
	Praksislærer		
	(Opplevd lærerstøtte)		
	Personalet (støttende/styrende)		
Autonomi	Medstudent		
	Frihet i praksis		
	Bruke tidligere kunnskap/erfaringer		
Fremtiden	Ta egne valg		
	Videre i studiet		
	Arbeid etter studiet		