

**En kvalitativ undersøkelse om trivsel og motivasjon i høyere  
utdanning: Et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv**



Kjell Daniel Berg Kristensen

Masteroppgave i pedagogikk

PED395

Vår 2017

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

## SAMMENDRAG

Ifølge selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985) kan god samhandling mellom student og kontekst være avgjørende for trivsel og motivasjon. En sentral del av teorien postulerer at mennesker har grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Teorien går videre ut på at tilfredsstillelse eller hindring av disse behovene vil kunne påvirke individets opplevde trivsel og motivasjon. Å undersøke de ulike faktorene hos studenten og i studiemiljøet som kan være med på å tilfredsstille de grunnleggende psykologiske behov kan derfor være viktig. Jeg ønsker, i denne oppgaven, å undersøke hvordan studenter opplever sin studiehverdag i lys av selvbestemmelsesteori, ved å trekke frem hvilke synspunkt og perspektiv de har på sin trivsel og motivasjon i forhold til studiemiljøet.

I et forsøk på å besvare problemstillingen gjennomførte jeg en rekke kvalitative forskningsintervju. Intervjuene var delvis strukturerte, noe som kan gi mulighet for åpne og intuitive samtaler, samtidig som intervjuet tar utgangspunkt i forhåndsbestemt tema og intervjuguide. De som deltok på intervjuene var studenter som; (1) var førsteårsstudenter og (2) deltok på et bachelorprogram i biologi. Intervjuene ble spilt inn på lydfiler, og senere transkribert. Det transkriberte materialet er analysert og diskutert i lys av selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985). Den innledende analysen bestod av en deduktiv koding av dataen, for så å bryte ned datamaterialet i mindre deler og kategorier. Videre knyttet jeg kategoriene til teoretiske begrep, som jeg tolket som passende. Etter å ha kategorisert deltakernes utsagn, mente jeg å ha dannet et utgangspunkt for videre diskusjon og refleksjon. I diskusjonen ble deltakernes utsagn tolket i lys av selvbestemmelsesteori, og videre undersøkt i den grad de grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 1985) blir tilfredsstilt eller hindret. Diskusjonen gjenspeiler på mange måter min egen fortolkning og teoretiske forståelse av meningsinnholdet i datamaterialet. Gjennom refleksjon over dataens meningsinnhold i lys av det teoretiske perspektivet ble det mulig å se de ulike prosesser og forhold som kan være avgjørende for studenters trivsel og motivasjon. Det viste seg, ifølge min egen tolkning, at samtlige av de som deltok på intervjuene ga uttrykk for at de trivdes og følte en sosial tilhørighet til studiemiljøet. Noen ga også uttrykk for at de mestret mye og hadde hatt god faglig framgang siden de startet, og at biologistudiet var en autonomistøttende kontekst, noe som ifølge selvbestemmelsesteori kan føre til indre motivasjon.

## ABSTRACT

In a self-determination theory perspective (Deci & Ryan, 1985), the quality of the interaction between students and the context can be a crucial factor for the student's well-being and motivation. Central to the theory are the three basic psychological needs for autonomy, competence and relatedness. Self-determination theory argues that the satisfaction or thwarting of these needs may have a significant impact on well-being and autonomous motivation. To investigate factors in the learning environment that may interact with the satisfaction of the basic psychological needs in students may therefore be important. In this study, I aim to examine how students perceive their everyday life at the university, by shedding light on the students own account of their well-being and motivation.

To solve the research question, I conducted a series of qualitative semi-structured interviews. This interview method is often used in qualitative research because it provides the participants and researcher the opportunity to have a relatively open discussion, with an already established theme. The interview participants were all students who (1) were freshmen at the university, and (2) were participating in a bachelor program in biology. The interviews were recorded on an audio device, and later transcribed. The transcribed data was deductively analysed, and later broken down to smaller segments and put into categories. The categories were subsequently linked to central assumptions in the theoretical framework. The categorization of the comments provided a base for further discussion and reflection. In the discussion, basic psychological needs theory was used in interpreting the participants comments according to the degree they felt their need for autonomy, competence, and relatedness was being satisfied or thwarted. In many ways, the discussion reflects my own interpretation and understanding of the link between the theory and the data material. By interpreting the data material in light of self-determination theory, it was possible to observe different processes and factors that may be paramount in student well-being and motivation. According to my own interpretation, all the participants in the study expressed that they enjoyed, and felt connected, to their academic environment. Some of the participants also conveyed that they felt competent and felt a steady progress in their studies. Furthermore, the participants indicated that the learning context felt autonomy-supportive. Satisfaction of the need for autonomy is, according to self-determination theory, crucial for intrinsic motivation.

## FORORD

Det er mange som har bidratt til denne oppgaven på ulike måter, og som fortjener å bli takket. Jeg vil først og fremst takke min veileder, Anne Grete, som har vært en helt fantastisk støttespiller under hele denne prosessen. Dine raske tilbakemeldinger, og oppmuntrende kommentarer har virkelig vært til stor hjelp og inspirasjon.

Jeg vil også sende en takk til de som bor under samme tak som meg i kollektivet. Selv om jeg kan være vanskelig å ha med å gjøre når jeg er stresset, så setter jeg pris på dere.

Videre vil jeg takke Andrea, min familie og mine venner. Min tid som student har vært betydelig mye lettere på grunn av dere.

Til siste vil jeg takke Torstein, Lucas og Oddfrid på BIOCEED, mine informanter, våre flinke forelesere, institutt for pedagogikk og Universitetet i Bergen.

Bergen

11/05/2017

Kjell Daniel Kristensen

## INNHALDSFORTEGNELSE

INNLEDNING .....	8
Problemstilling og forskningsspørsmål .....	8
SELVBESTEMMELSESTEORI .....	11
Trivsel – (God) psykisk helse .....	11
Selvbestemmelsesteori .....	11
Kognitiv evalueringsteori – Indre motivasjon .....	13
Operasjonell definisjon av indre motivasjon .....	14
Organisk integreringsteori – Ytre motivasjon .....	14
Amotivasjon .....	16
Ytre regulering .....	17
Introjeksjon .....	17
Identifisert regulering .....	17
Integrert regulering .....	18
De grunnleggende psykologiske behov .....	18
Autonomi .....	20
Perceivd Locus of Causality (Årsakssammenheng) (PLOC) .....	21
Fri vilje .....	22
Opplevd valg .....	22
Kompetanse .....	23
Optimalt tilpasset ferdighetsnivå, opplevd framgang og «flow» .....	23
Tilbakemeldinger .....	25
Tilhørighet .....	26
Tilhørighet - medstudent .....	26
Tilhørighet – lærer, foreleser, seminarleder, gruppeleder .....	27
Når de grunnleggende psykologiske behov ikke tilfredsstilles – Behovsfrustrasjon? .....	27
Oppsummering .....	28
METODE .....	31
Valg av metode .....	31
Et konstruktivistisk vitenskapelig paradigme .....	31
Kvalitativ metode .....	32
Det kvalitative intervjuet .....	32
Intervjustruktur og standardisering .....	33
Deltakere .....	34

Intervjuguide .....	35
Lydopptak og notat.....	37
Transkribering .....	38
Analyse.....	38
Deduktiv koding - Begrepsdrevet .....	39
Kategorisering .....	40
Begrep .....	41
Forskningsetikk .....	41
Behandling av personopplysninger .....	41
Informert samtykke .....	42
Konfidensialitet .....	42
Reliabilitet .....	43
Validitet.....	43
Oppsummering .....	44
FUNN .....	46
Oppsett av kategorier .....	46
Presentasjon av deltakerne .....	46
Hovedkategori I: Hvordan opplever biologistudentene sin autonomi? .....	47
Opplevd valg «Studievalg.» .....	47
Opplevd valg «Deltakelse.» .....	49
Fri vilje «Studiehverdagen.» .....	50
PLOC «Forelesninger og seminar» .....	52
PLOC «Innleveringer og eksamen» .....	54
Hovedkategori II: Hvordan opplever biologistudentene sin kompetanse?.....	55
Kompetanse «Mestringsfølelse» .....	56
Kompetanse «Emner/temaer jeg ikke liker/mestrer» .....	57
Kompetanse «Positive tilbakemeldinger» .....	58
Kompetanse «Opplevd framgang».....	60
Hovedkategori III: Hvordan opplever biologistudentene sin tilhørighet? .....	61
Tilhørighet «Trivsel».....	62
Tilhørighet «Klassemiljøet» .....	63
Tilhørighet «Opplevd støtte» .....	64
Oppsummering .....	66
DISKUSJON .....	67
Autonomi.....	68
Opplevd valg (1/2) «Studievalg» .....	69

Opplevd valg (2/2) «Deltakelse».....	70
Opplevd frihet/Fri vilje: «Studiehverdagen».....	71
PLOC (1/2) “Forelesninger og seminar” .....	73
PLOC (2/2) “Innleveringer og eksamen” .....	75
Oppsummering av Autonomi .....	77
Kompetanse.....	77
Optimal tilpasning, flow og framgang (1/3) «Mestringsfølelse» .....	78
Optimal tilpasning, flow og framgang (2/3) «Emner/teamer som jeg ikke mestrer» .....	80
«Positive tilbakemeldinger» .....	80
Optimal tilpasning, flow og framgang (3/3) «Opplevd framgang».....	81
Oppsummering av Kompetanse .....	82
Tilhørighet.....	83
«Trivsel» .....	83
Medstudenten «Klassemijøet» .....	84
Læreren «Opplevd støtte» .....	85
Oppsummering av Tilhørighet .....	86
KONKLUSJON .....	87
Videre forskning.....	90
LITTERATURLISTE .....	91
VEDLEGG 1 .....	98
VEDLEGG 2.....	99

## INNLEDNING

Mange studenter tilbringer mye tid på skole og universitet. Dette kan representere betydningsfulle kontekster for å stimulere skoletrivsel og motivasjon til å lære. Å undersøke hvilke faktorer hos studenten og i studiemiljøet som bidrar til å fremme trivsel og motivasjon kan derfor være viktig. Høy trivsel og motivasjon er ikke bare assosiert med bedre læring, men kan også være med på å forebygge frafall i høyere utdanning, noe som er en stor utfordring i Norge (Årdal, Larsen, Holsen & Samdal, 2015). Manglende tilhørighet og skolemotivasjon er ofte nevnt som viktige årsaker til at studenter velger å avslutte studieløpet uten å fullføre en grad (Markussen, 2010). Det kan derfor argumenteres for at en kontekst som klarer å motivere studenter, og legge til rette for god sosial integrering vil kunne motvirke at noen mistrives, og til slutt velger å droppe ut.

Tema for min masteroppgave er trivsel og motivasjon i høyere utdanning. Tidligere forskning (Danielsen, 2012; Stornes, Bru & Idsoe, 2008; Ommundsen & Kvalø, 2007; Stokke, 2009; Danielsen & Tjomsland, 2013) på dette feltet i Norge har stort sett vært begrenset til barnetrinnet og den videregående skole, og bruk av kvantitativ metode (Lillejord et al., 2015, s. 14). I motsetning til mye av den tidligere forskningen på dette området, er jeg i denne undersøkelsen interessert i å beskrive ulike prosesser og forhold som ikke kan måles i effekt eller kvantitet. Jeg ønsker å trekke fram hvordan studenter opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkt og perspektiv de har på sin trivsel og motivasjon i forhold til studiemiljøet.

### **Problemstilling og forskningsspørsmål**

Det er ikke uvanlig at unge studenter rapporterer nedadgående eller stadig lavere motivasjon for skolearbeid (Larson, 2000). Det er også rapportert at studenter med lav eller manglende skoletrivsel og motivasjon velger å avslutte sine studier, eller avslutter studieløpet uten å fullføre alle emner (Markussen, Sandberg, Lødding & Frøseth, 2008). Motsatt viser nasjonale undersøkelser at skoletrivsel i noen tilfeller kan være viktig; studenter som føler seg faglig og sosialt engasjert, har ambisjoner og føler tilhørighet til studiemiljøet har økt sannsynlighet til å fullføre påbegynte studier (Markussen, 2010). Skoletrivsel kan altså for mange studenter være en sentral komponent for å føle seg bra og motivert til å være på universitetet. I både rapporter fra Helsedirektoratet (2016) og Årdal et al. (2015) og tidligere forskning (Danielsen, 2012; Danielsen, Samdal, Hetland



& Wold, 2009) på samme område, er selvbestemmelsesteori ofte vektlagt som et teoretisk verktøy for å forstå studenters motivasjon og trivsel i akademiske settinger.

En sentral del av selvbestemmelsesteori handler om at mennesker har ulike psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985). Antagelsen går videre ut på at tilfredsstillelse av disse behov kan føre til indre motivasjon og trivsel hos individet. Trivsel og motivasjon har de siste årene blitt viktige begrep innen folkehelse og i utdanningssammenheng (Helsedirektoratet, 2016). Trivsel kan være et komplekst begrep med ulike definisjoner. I filosofien refereres ofte begrepet til en kontekst som oppleves som god fra individets eget perspektiv (Ben-Arieh, Casas, Frønes & Korbin, 2014). Motivasjon forklares ofte som et driv til å utføre en atferd, eller å delta på en aktivitet (Wigfield & Wentzel, 2009). I ulike undersøkelser (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Vasteenkiste, Lens & Deci, 2006) viser det seg at motivasjon kan være en avgjørende faktor for akademiske prestasjoner, og om studenter faktisk fullfører en påbegynt utdanning. Videre viser også undersøkelser (Markussen, 2010) at studenter som trives på skolen har økt sjans for å fullføre sine påbegynte studier.

På bakgrunn av dette konstruerte jeg følgende problemstilling:

- **Hvordan opplever førsteårsstudenter sin trivsel og motivasjon i høyere utdanning?**

Med problemstillingen ønsker jeg å skape forståelse for hvordan trivsel og motivasjon oppleves i høyere utdanning. I selvbestemmelsesteori kan trivsel og motivasjon noen ganger forstås som et resultat av prosessen, der individ, i samspill med miljø og kontekst, får tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov (Reeve, 2015). Ifølge Årdal et al. (2015) innebærer noen av tiltakene det norske utdanningssystemet de siste årene har hatt fokus på å gi studenter innflytelse over egen læring innenfor de rammene som er satt (autonomi), tilrettelegge for god sosial integrering blant medstudenter og lærere (tilhørighet), og å vektlegge fokus på mestringsfølelser og tilpasset opplæring (kompetanse). For å sikre best mulig skoletrivsel og motivasjon kan det altså være viktig at den enkelte student, gjennom det studiemiljø eller den akademisk setting studenten befinner seg i, får understøttet disse tre behovene.

På bakgrunn av dette ble det konstruert noen forskningsspørsmål for å undersøke hvorvidt høyere utdanning og studiemiljø er en kontekst som kan tilfredsstille studenters grunnleggende psykologiske behov:

- **Hvordan opplever førsteårsstudenter sin autonomi i høyere utdanning?**
- **Hvordan opplever førsteårsstudenter sin kompetanse i høyere utdanning?**
- **Hvordan opplever førsteårsstudenter sin tilhørighet i høyere utdanning?**

## **SELVBESTEMMELSESTEORI**

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for det teoretiske rammeverk som denne undersøkelsen tar utgangspunkt i. Dette gjøres gjennom å innledningsvis forklare begrepet «trivsel». Deretter følger en generell forklaring av selvbestemmelsesteori. Videre er det gjort rede for de ulike miniteoriene, i selvbestemmelsesteori, som inkluderer blant annet: Kognitiv evalueringsteori, organisk integreringsteori og teorien om de grunnleggende psykologiske behov.

### **Trivsel – (God) psykisk helse**

I selvbestemmelsesteori er well-being (trivsel) ofte brukt som en slags felles betegnelse på god psykisk helse, god fungering og et tegn på indre motivasjon (Reeve, 2015). Helsedirektoratet (2016, s. 26) foreslår trivsel som en samlebetegnelse for god psykisk helse, positive følelser, fravær av negative følelser, og livstilfredshet. WHO (2016) definerer god psykisk helse som «...en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet» (Helsedirektoratet, 2016, s. 9). Helsedirektoratet (2016) påpeker dog at selv om begrepet «psykisk helse» brukes i positive sammenhenger av blant annet WHO (2016), så brukes det i praksis som oftest med en negativ betydning, dvs. når man snakker om psykiske plager, lidelser og utfordringer. Det er derfor ofte behov for et begrep som i større grad peker på hva god psykisk helse er, og som viser til positive betydninger, som det å ha det bra og å fungere godt med seg selv og sine ytre omgivelser (Helsedirektoratet, 2016, s. 9). I rapporter fra Helsedirektoratet (2016) og Årdal et al. (2015) brukes begrepet trivsel synonymt med andre begrep som god psykisk helse, velvære og well-being. Ryan & Niemiec (2009, s. 136) påpeker blant annet at det hos studenter ofte er en sammenheng mellom trivsel og indre motivasjon på skolen, og god akademisk prestasjon.

### **Selvbestemmelsesteori**

Deci & Ryan (2000a, s. 54) forklarer motivasjon som det å ha en drivkraft til å utføre en atferd. Reeve (2015, s. 9) definerer motivasjon som flere ulike indre prosesser som gir individet energi, inspirasjon og utholdenhet til å utføre en atferd. Personer som ikke har drivkraft eller inspirasjon til å handle kan derfor karakteriseres som umotivert, mens en

person som føler seg inspirert eller drevet til å handle vil betraktes som motivert (Deci & Ryan, 2000a).

Selvbestemmelsesteori er en makroteori om menneskelig motivasjon (Deci & Ryan, 1985). En makroteori kan defineres som en kompleks teori som søker å dekke flest mulig aspekt ved et tema eller fenomen (Oxford dictionaries, 2017). Teorien baserer seg på en rekke antagelser om menneskets naturlige vesen og de indre og ytre faktorene som gir drivkraft til atferd. Disse antagelser gir en bred skildring av motivasjon og atferd (Deci & Ryan, 1985).

Selvbestemmelsesteori omfatter en organisk tilnærming og en dialektisk tilnærming (Deci & Ryan, 1985). Antagelsen i en organisk tilnærming er at alle mennesker har en medfødt og naturlig driv til å utvikle seg (Deci & Ryan, 2002, s. 5). I en slik tilnærming blir individet sett på som en aktiv organisme som er i interaksjon med miljøet rundt seg. Individet utforsker, utvikler og handler for å tilfredsstille sine interne behov (Deci & Ryan, 2002). Selv om selvbestemmelsesteori har et organisk syn på mennesket, tas det også hensyn til at individets motivasjon også kan påvirkes av miljø og den sosiale konteksten. Dette kan kalles en dialektisk tilnærming. Antagelsen går ut på at ulike sosiale kontekster kan påvirke individets motivasjon og trivsel på en positiv eller negativ måte (Deci & Ryan, 2002).

Selvbestemmelsesteori tar for seg grunnleggende problemstillinger om blant annet personlighetsutvikling (Deci & Ryan, 2008), indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000a) selvregulering (Deci & Ryan, 2000a) og de grunnleggende psykologiske behov (Gagné, 2003; Deci & Ryan, 2002; Reeve, 2009).

Selvbestemmelsesteori er utviklet på en kumulativ og forskningsbasert måte de siste tiårene, og henholdsvis har også nye ideer blitt integrert inn i teorien (Deci & Ryan, 1985). Metaforisk sett kan man kanskje beskrive teorien som et puslespill, hvor nye biter og ideer i form av miniteorier, og tilskudd til disse blir lagt til hele tiden. Selvbestemmelsesteori består av ulike tilnærminger og flere miniteorier som tar for seg ulike fenomen for å forklare blant annet menneskets motivasjon og psykiske velvære (Deci & Ryan, 2002), og lager et skille mellom ulike typer motivasjon (Deci & Ryan, 2000a). Den første type motivasjon er såkalt indre motivasjon, som er den mest autonome formen av motivasjon, og viser til atferd som er helt selvbestemt. Den andre type motivasjon er ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000a; Deci & Ryan, 2002) som skiller

mellom fire ulike reguleringer som varierer i den grad atferd er autonom i forhold til kontroll og selvbestemthet. Deci & Ryan (2000a) beskriver videre også «Amotivation» (amotivasjon eller umotivert) som en kontrast til ytre og indre motivasjon. Amotivasjon indikerer mangel på motivasjon og trivsel (Deci & Ryan, 2000a). Ifølge Deci & Ryan (2000a) vil personer som er amotivert ofte føle seg inkompetent og fremmedgjort. Istedenfor for å fokusere på ulike nivå eller mengde motivasjon, fokuserer Selvbestemmelsesteori heller på kvaliteten av motivasjon, og legger et klart skille mellom indre motivert atferd, ytre motivert atferd og umotivert atferd (Nordmo & Samara, 2009).

### **Kognitiv evalueringsteori – Indre motivasjon**

Kognitiv evalueringsteori beskriver hvordan det ytre, og miljøet en befinner seg i, kan påvirke ens indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Noen teorier forklarer ifølge Deci & Ryan (2000a) motivasjon feilaktig som noe man enten har lite eller mye av, og som et enkelt fenomen. Motivasjon varierer ikke bare i mengde, men også i grad og i ulike typer. I følge Selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985) skilles det mellom ulike typer motivasjon hovedsakelig på grunnlag av målet med en handling, eller grunnen til drivkraften som fører til handling.

Det er helt grunnleggende forskjeller på indre og ytre motivasjon. Deci & Ryan (2000a) hevder at indre motivasjon ofte refererer til en type motivasjon, der grunnen til handling er at handlingen, eller målet med handlingen, er iboende interessant, fordi det føles nyttig eller fordi det gir oss en indre glede. En indre motivasjon kan derfor skildres som en motivasjon hvor den naturlige interessen og gleden over handlingen er viktigere enn noen av de separate konsekvensene. En person er altså indre motivert når han eller hun utfører handlinger på grunnlag av en indre glede eller utfordringen som medfører, istedenfor ytre belønninger eller vinning (Deci & Ryan, 2000a).

Hos mennesker er ikke indre motivasjon den eneste motivasjonen, men det er karakterisert av blant annet Deci & Ryan (1985; 2002) som den mest naturlig tilstedeværende og viktigste. Den indre motivasjon er en medfødt funksjon hos de fleste friske mennesker (Deci & Ryan, 1985). Ifølge Deci & Ryan (1985) er mennesket av natur lekfulle, nysgjerrige og aktive vesener, med en sterk tilstedeværende vilje til å lære og utforske. En slik indre drivkraft er ofte til stede uten ytre insentiver. Denne naturlige motivasjonen er et kritisk element i menneskets kognitive, sosiale og fysiske utvikling,

fordi det er gjennom ens iboende indre interesse av handling at utvikling av kunnskap og ferdighet skjer (Deci & Ryan, 2000a). Deci & Ryan (2000a) hevder videre at selv om indre motivasjon ofte er beskrevet som en universell drivkraft, så eksisterer den også som en relasjon mellom individer og aktiviteter. Individer kan være indre motivert for noen aktiviteter og umotivert for andre, og ikke alle er indre motivert for samme aktiviteter.

Helt til høyre i figur 1. finner vi Indre motivasjon. Som nevnt tidligere er denne type motivasjon helt selvbestemt. Individer som er indre motivert til å utføre en handling, gjør det fordi handlingen er iboende interessant eller fordi det gir en indre glede (Deci & Ryan, 2000a). Selv om figuren viser motivasjon som lineær med gradvis endring fra ytre til indre motivasjon, så innebærer det ikke at en må gå gjennom ulike reguleringer for å oppnå en annen (Deci & Ryan, 2000a).

### **Operasjonell definisjon av indre motivasjon**

Indre motivasjon har blitt operasjonelt definert på flere måter gjennom årene. Deci & Ryan (2000a) påpeker dog at det er to metoder som er mest vanlig. Den første er basert på grunnleggende eksperimentell forskning, gjennom et såkalt «Free-choice» eller «undermining effect». I en slik undersøkelse kan en deltaker bli satt til å utføre en oppgave uten belønning i en bestemt tid. Forsker vil så stoppe tiden og forlate rommet, og gi beskjeden at deltaker ikke trenger å fortsette med oppgaven hvis de ikke vil, men at de skal bli værende i rommet. Deltakeren har da et tidsrom med fritt valg om å fortsette. Hvis han da fortsetter med oppgaven, vitende om at det ikke er noen belønning eller vinning, gjøres det da utav indre motivasjon. En annen måte å måle indre motivasjon på er intervju- eller spørreskjembasert, hvor forsker analyserer data for å finne indikasjoner på indre og ytre motivasjon hos deltaker (Deci & Ryan, 2000a).

### **Organisk integreringsteori – Ytre motivasjon**

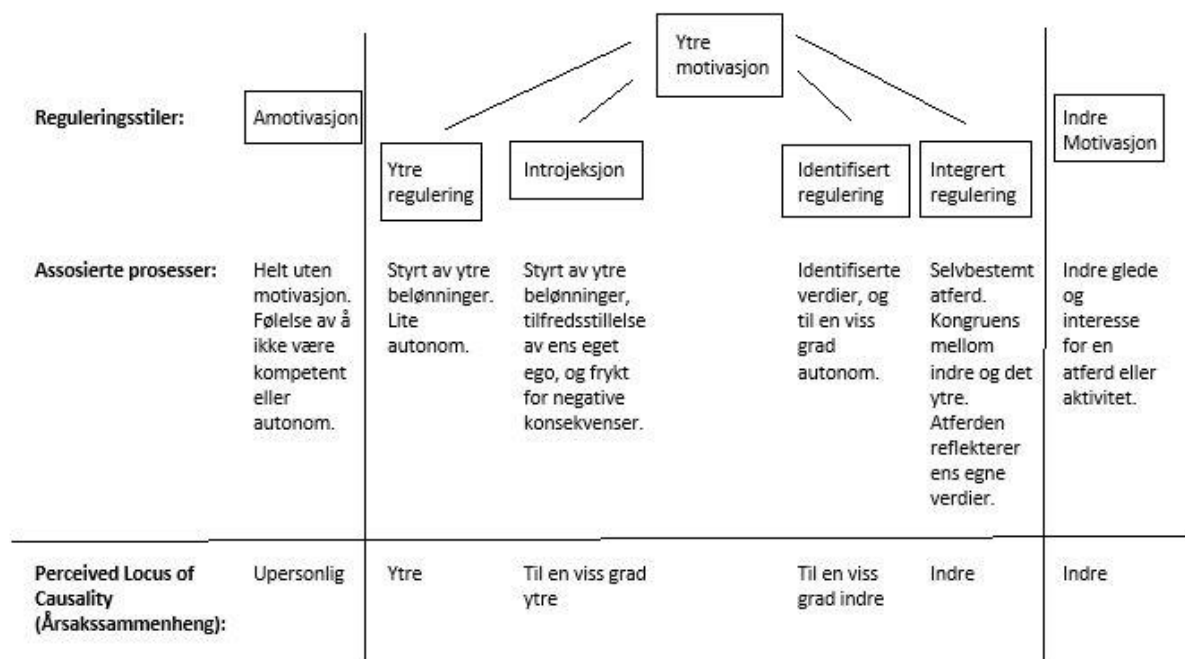
**En annen miniteori** i puslespillet er **organisk integreringsteori**, som handler om ytre motivasjon og hvordan den varierer i forhold til hvor autonom eller kontrollert atferden er (Vasteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Miniteorien tar blant annet i bruk begrepet internalisering. Internalisering er av Deci & Ryan (2000a) beskrevet som en naturlig prosess hvor en tilegner seg eller integrerer holdninger eller atferdsreguleringer, og

hvordan slike prosesser transformerer eksterne reguleringer til selvregulert atferd (Deci & Ryan, 2000a).

Deci & Ryan (1985) hevder at selv om indre motivasjon er en viktig type motivasjon, så vil likevel de fleste aktiviteter og handlinger vi daglig utfører ikke defineres som indre motivert. Dette gjelder spesielt etter tidlig barndom, da friheten til å hovedsakelig utføre indre motivert atferd og aktiviteter blir overskygget av de sosiale og kulturelle krav og roller som krever at individet tar ansvar for aktiviteter som ikke er indre motivert (Deci & Ryan, 2000a). Ytre motivasjon viser til en handling der drivkraften er ytre kilder eller press. Ytre motivasjoner kan altså beskrives som en atferd hvor målet med aktiviteten noe annet enn gleden ved å utføre selve aktiviteten (Deci & Ryan, 1985). Drivkraften for en ytre motivert handling er ofte en separat belønning eller noe som vil gi personlig vinning. Ytre motivasjon vil derfor på en måte kunne karakteriseres som en kontrast til indre motivasjon hvor handlingen i seg selv er viktigst, og ikke hva det fører til (Deci & Ryan, 2000a). Reeve (2015) påpeker at ytre motivasjon oppstår gjennom miljø- og sosialt skapte insentiver og konsekvenser, eksempelvis; penger, mat, oppmerksomhet, belønninger, priser, sosial status. Ytre motiverte handlinger handler ofte om at vi har en drivkraft til å jobbe mot «positive» konsekvenser for å unngå de «negative» konsekvensene (Reeve, 2015, s. 120).

Selv om ytre motivasjon ofte innebærer at en utfører en aktivitet for å oppnå noe som ikke har med aktiviteten i seg selv å gjøre, eksempelvis for å oppnå en separat belønning, som positiv tilbakemelding eller for å unngå en negativ konsekvens, vil ytre motivert atferd alltid være relativ i forhold til autonomi og hvor stor grad av atferden er selvregulert og selvbestemt (Deci & Ryan, 2000a). Organisk integreringsteori beskriver internaliserings- og integreringsprosessene, og hvordan vi kan rangere ytre motivasjon på en skala med aktiviteter som er mer eller mindre kontrollert og bare til en viss grad selvbestemt, til aktiviteter som er selvregulert og selvbestemt med stor grad av autonomi (Deci & Ryan, 2000a; Deci & Ryan, 2002). Internalisering av ytre motivasjon referer til prosessen der individet tar en tidligere ytre regulert atferd, og integrerer den til en indre selvbestemt handling fordi den anses som verdifull og viktig eller fordi den reflekterer ens egne verdier (Reeve, 2015). Mennesker har en medfødt evne til å assimilere kulturelle praksis og verdier (Deci & Ryan, 2000a). Organisk integreringsteori forklarer internalisering som en naturlig prosess hvor en tilegner seg holdninger eller atferdsreguleringer, og hvordan slike prosesser transformerer eksterne reguleringer til

selvregulering (Deci & Ryan, 2000a). Å være selvregulert kan defineres som å være selvbestemt eller autonom (Deci & Ryan, 2016). En person som har stor grad av selvbestemthet vil ha bedre fungering, sosial utvikling og trives bedre, i motsetning til en person som føler seg kontrollert (Reeve, 2009).



Figur 1 Motivasjon og reguleringer (Deci & Ryan, 2000a, s. 61, egen oversettelse fra engelsk til norsk).

### Amotivasjon

Helt til venstre i figur 1. ser vi amotivasjon (helt uten motivasjon), som Deci & Ryan (1985) definerer som en tilstand der individet ikke er motivert til å handle. Reeve (2015) definerer «amotivation» bare som «uten motivasjon». En amotivert persons atferd vil ofte mangle intensjonalitet og kausalitet. Å være umotivert kommer ofte av at en ikke ser verdien i av en atferd, at en ikke føler seg kompetent nok til å utføre atferden, eller at en ikke tror atferden vil gi et ønsket resultat (Deci & Ryan, 2000a). Reeve (2015) skriver at



studenter som er amotivert vil ha vanskelig for å lære, har liten tilstedeværelse i klasserommet, har lavere karakterer og er mer utsatt for akademisk frafall (Reeve, 2015, s. 147).

### **Ytre regulering**

Et hakk videre til høyere i figur 1 finner vi ytre regulering, som representerer den minst autonome formen for ytre motivasjon. Kategorien viser til atferd som bare er motivert av belønning, å unngå negative konsekvenser eller for å tilfredsstille et kontrollert krav (Reeve, 2015, s. 144). Individ opplever ofte ytre regulert atferd som kontrollert og fremmedgjørende (Deci & Ryan, 2000a). Et eksempel på ytre regulering kan være resirkulering av flasker; en som er ytre regulert panter flasker kun fordi det gir kr 1,- per flaske.

### **Introjeksjon**

En annen type motivasjon fra figur 1. er introjeksjon. Reeve (2015) definerer introjeksjon som atferd som er noe kontrollert, men relativt (til en viss grad) autonom. Motivasjonen til å utføre en introjekt handling er ofte for å unngå angst, skam og negative konsekvenser, samt atferd som søker å øke ens ego eller stolthetsfølelse (Reeve, 2015, s. 145). Kategorien gir ifølge Deci & Ryan (2000a) ikke rom for selvbestemmelse. Resirkuleringseksempelet på denne kategorien vil være; «Jeg resirkulerer fordi jeg bør, og fordi jeg får dårlig samvittighet hvis jeg ikke gjør det».

### **Identifisert regulering**

En relativt autonom type ytre motivasjon er Identifisert regulering. I denne kategorien er det mulig for individet å identifisere en personlig verdi og interesse ved en atferd (Reeve, 2015). Atferden er mer selvbestemt enn introjeksjon (Deci & Ryan, 2000a). Eksempelvis vil en ofte lære seg alfabetet, ikke fordi det er interessant å lære seg alfabetet, men fordi en identifiserer det som en verdi som videre vil resultere i at en kan lese. Hvis en er identifisert regulert til å resirkulere ville en kunne si: «Jeg resirkulerer fordi det er viktig, og fordi det resulterer i et renere miljø og et bedre klima».

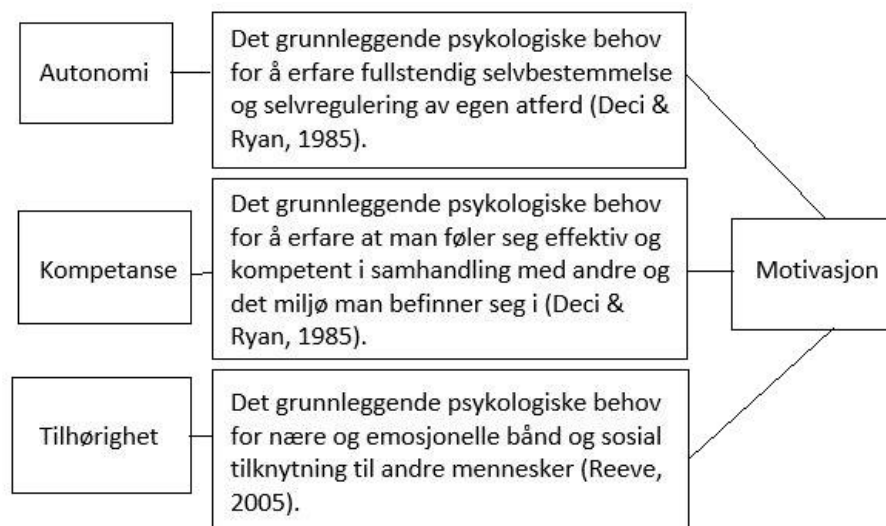
### **Integrert regulering**

Til slutt har vi den mest autonome typen ytre motivasjon integrert regulering. Integrert regulering viser til atferd som for det meste er selvbestemt og autonom (Deci & Ryan, 2000a). Den har mange likheter med indre motivasjon, men blir likevel karakterisert som en ytre motivasjon fordi handlingen ofte blir utført for å oppnå andre viktige iboende personlige resultat (Deci & Ryan, 2000a). Resirkuleringseksempelet på denne kategorien vil være: «Jeg resirkulerer fordi det reflekterer og uttrykker hvem jeg er som person, og hva jeg tror på».

### **De grunnleggende psykologiske behov**

Teorien om **de grunnleggende psykologiske behov** er en miniteori som noen ganger kan binde sammen de andre miniteoriene. Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene kan blant annet forklare noen av effektene som ytre kilder har på indre motivasjon i kognitiv evalueringsteori. I organisk integreringsteori kan behovstilfredsstillelse eller hindring (figur 2) forklare noen av effektene som det ytre har på internaliseringen av ulike sosiale normer, regler og atferd (Vasteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010, s. 131).

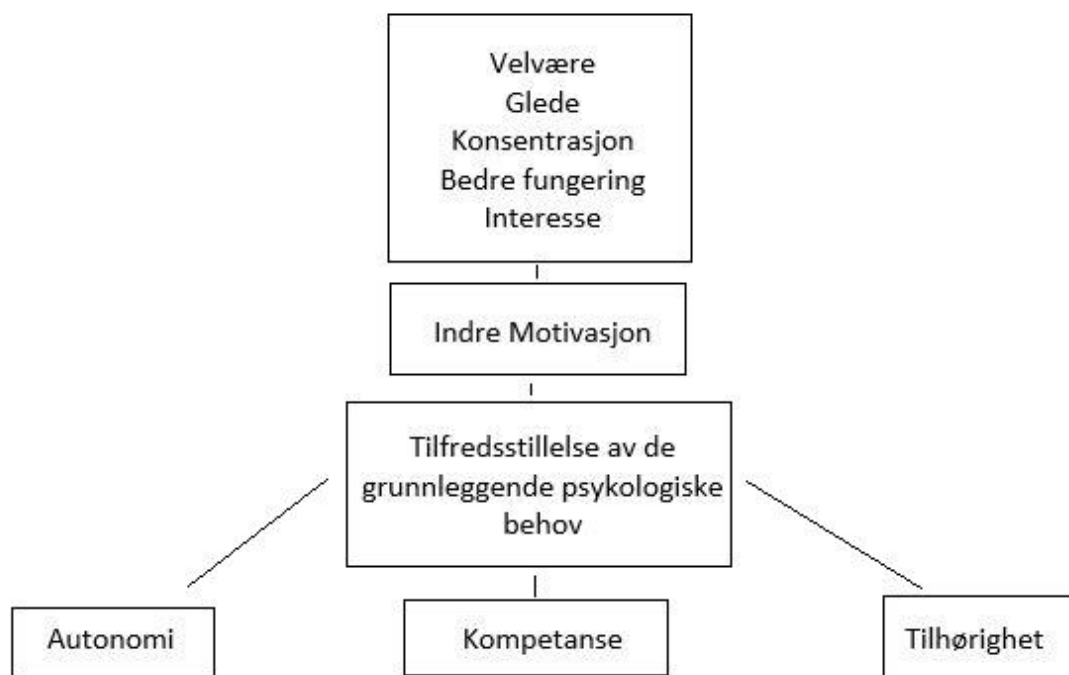
En helt sentral del av selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985; 2002) er antagelsen om menneskers grunnleggende psykologiske behov (figur 2) for autonomi (Friedman & Starmans, 2016; Reeve, 2009), kompetanse (Deci & Ryan, 2002; Reeve, 2015) og tilhørighet (Deci & Ryan, 2002; Reeve, 2015), og dets effekt på menneskets motivasjon, engasjement, helse, utvikling og trivsel (Reeve, 2015). De grunnleggende psykologiske behov søker å forklare relasjon mellom sosial kontekst, miljøet og individets psykologiske velvære (Deci & Ryan, 2016). Deci & Ryan (2008) argumenterer videre at de grunnleggende psykologiske behov er basert på flere årstall med forskning på motivasjon og internaliserings- og integreringsprosesser som støtter opp om hypotesen at det finnes grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for effektiv sosial fungering og mental helse (Deci & Ryan, 2008). Deci & Ryan (2008) skriver videre at flere studier tyder på at tilfredsstillelse av behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet kan predikere motivasjon, engasjement, helse, utvikling og trivsel.



Figur 2 De grunnleggende psykologiske behov og motivasjon (egen oversettelse, egen figur).

Antagelsen går videre ut på at mennesker er aktive organismer som stadig utvikles, og streber etter muligheter til å tilfredsstille de psykologiske behov (Deci & Ryan, 2002). En kontekst som støtter tilfredsstillelse av slike behov vil fremme individets indre glede ved aktiviteter, og den autonome selvreguleringen av atferd (Deci & Ryan, 2000a). Individuer har ofte en større grad av indre motivasjon, det vil si, at de deltar på en aktivitet bare for gleden av å delta, hvis de selv har valgt å delta (autonomi), når de føler at de mestrer aktiviteten (kompetanse), og når de føler seg støttet av personer som står en nær (tilhørighet) (Gagné, 2003). Gagne & Deci (2005) hevder at tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov gir «næring» til internaliserings- og integreringsprosessen og psykologisk velvære. Behovene er ikke bare viktig for å støtte og for å oppnå økt grad av selvbestemthet i ytre motivasjon, men også for å vedlikeholde motivasjon (Gange & Deci, 2005, s. 336). En kontekst som hemmer de samme behov vil kunne ha en negativ virkning på fungering, trivsel og motivasjon (Deci & Ryan, 2002). Niemec & Ryan (2009) sier at utdannings situasjoner som støtter tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov vil ha en positiv effekt på akademisk prestasjon. Faktorer i individets miljø og sosiale kontekst som tilfredsstiller behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil påvirke ens indre motivasjon og internaliseringen av ytre motivasjon til å prestere i ulike akademiske situasjoner (Vlachopoulos & Michailidou, 2006).

Slik som jeg har illustrert i figur 3 kan individet oppleve indre motivasjon dersom de psykologiske behov er tilfredsstilt (Reeve, 2009). Følelsen av indre motivasjon oppstår gjerne når individet opplever en følelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet i forhold til en aktivitet eller atferd. Indre motivert atferd som tilfredsstiller slike behov, kan føre til bedre fungering og bedre psykologisk velvære, enn hva ytre motivert atferd vil (Reeve, 2009).



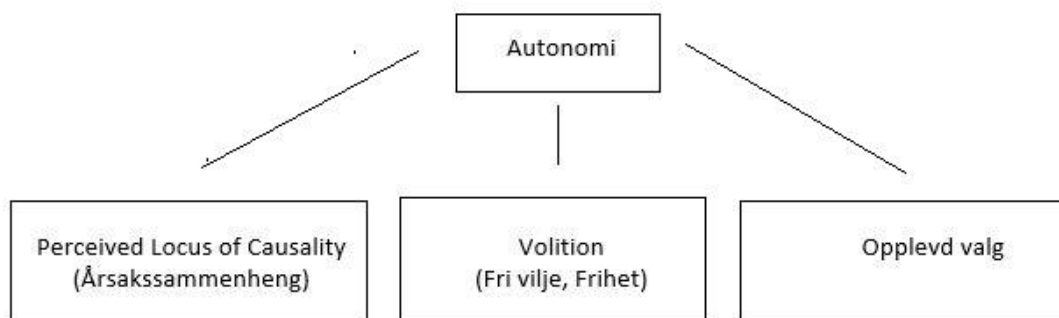
Figur 3 De grunnleggende psykologiske behov (omarbeidet fra Reeve, 2015, s. 131).

### **Autonomi**

Slik som det framkommer i miniteorien om de grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2002; Deci & Ryan, 2016) og tilhørende figur (Figur 2; Reeve, 2009) er autonomi et av de grunnleggende psykologiske behov. Å være autonom innebærer at individet er selvbestemt, og at andre normalt sett ikke kan blande seg i eller hindre noen av individets beslutninger om seg selv (Friedman & Starman, 2016). Autonomi (Reeve, 2009; Deci & Ryan, 2002) referer til individets psykologiske behov for å oppleve fullstendig selvbestemmelse og selvregulering av egen atferd. Reeve (2015)

skriver at atferd er autonom når interesser, preferanser og lyst styrer våre beslutninger om å delta eller ikke delta på en aktivitet. Individet er ikke autonom hvis ytre kilder press påvirker eller styrer individets valg og beslutninger (Reeve, 2015, s. 158).

Individ kan oppleve tre ulike former for autonomi (figur 4), henholdsvis **Perceived Locus of Causality (PLOC)**, **Volition (Fri vilje)** og **Perceived Choice (Opplevd valg)** (Reeve, 2009).



Figur 4 Autonomi (Reeve, 2015, s. 159, egen oversettelse).

### **Perceived Locus of Causality (Årsakssammenheng) (PLOC)**

Den førstnevnte formen for opplevd autonomi, handler om årsakssammenhenger (heretter PLOC), og referer til individets forståelse av kausale kilder for sin egen motivasjon og atferd (Reeve, 2005).

PLOC kan rangeres på en skala fra indre til ytre (figur 5). Ytre PLOC referer til når individet opplever kilden til atferd som påvirket av ytre press eller belønning. Indre PLOC referer til kilden til individets atferd som initiert av indre motiverte årsaker (Reeve, 2009, s. 146). Reeve (2005) påpeker at PLOC reflekterer individets forståelse av kildene til sin egen atferd, og om den er motivert av indre eller ytre årsaker. For å forklare PLOC med et eksempel kan vi spørre: Hvorfor leser jeg denne boken? Hvis jeg leser boken fordi jeg synes den er interessant eller fordi jeg liker å lese, så er kilden til atferden indre PLOC.

Hvis min motivasjon til å lese boken er fordi jeg har en prøve i morgen, så er kilden til atferden ytre PLOC.

Perceived Locus of Causality					
«Amotivasjon» umotivert	Ytre regulering	Introeksjon	Identifisert regulering	Indre regulert	Indre motivasjon
Ytre PLOC	Ytre PLOC	Relativt (til en viss grad) Ytre PLOC	Relativt (til en viss grad) indre PLOC	Indre PLOC	Indre PLOC
Kontrollert og helt uten motivasjon.	Kontrollert motivasjon	Relativt kontrollert motivasjon	Relativt autonom motivasjon	Autonom motivasjon	Indre motivert og autonom.

Figur 5 Perceived Locus of Causality (omarbeidet fra Reeve, 2015, s. 143, egen oversettelse).

### Fri vilje

Den andre opplevde erfaringen av autonomi er «Volition» (fri vilje), og viser til individets vilje til å utføre en atferd, uten eksternt press eller belønning (Reeve, 2009). Reeve (2015) skriver at begrepet kan brukes til å beskrive en person som deltar på en aktivitet av ens egen frie vilje. Denne opplevde erfaringen av autonomi sentrerer seg rundt hvorvidt en atferd er fri eller kontrollert (Reeve, 2009, s. 14).

### Opplevd valg

Reeve (2015) hevder at opplevd valg er den subjektive erfaringen av å kunne ta egne valg og beslutninger. Reeve (2009) skriver at vi erfarer opplevd valg i situasjoner hvor vi står ovenfor valg med fleksibiliteten til å velge mellom flere valgmuligheter. Det motsatte av opplevd valg er når vi føler oss eksternt presset til å velge en av valgmulighetene mer enn en annen (Reeve, 2009, s. 147). Reeve (2005) påpeker at selv om vi har muligheten til å velge, så er det ikke alltid at å ha valg oppfattes som autonomt av individet. En kan for eksempel føle seg mindre autonom hvis man føler seg presset til å velge mellom to onder (Reeve, 2005, s. 107). Eksempelvis: En person er presentert med et mindre autonomt

valg; hvis man i utgangspunktet foretrekker å høre på klassisk musikk, men de tilgjengelige valgmulighetene er countrymusikk og hiphopmusikk.

### **Kompetanse**

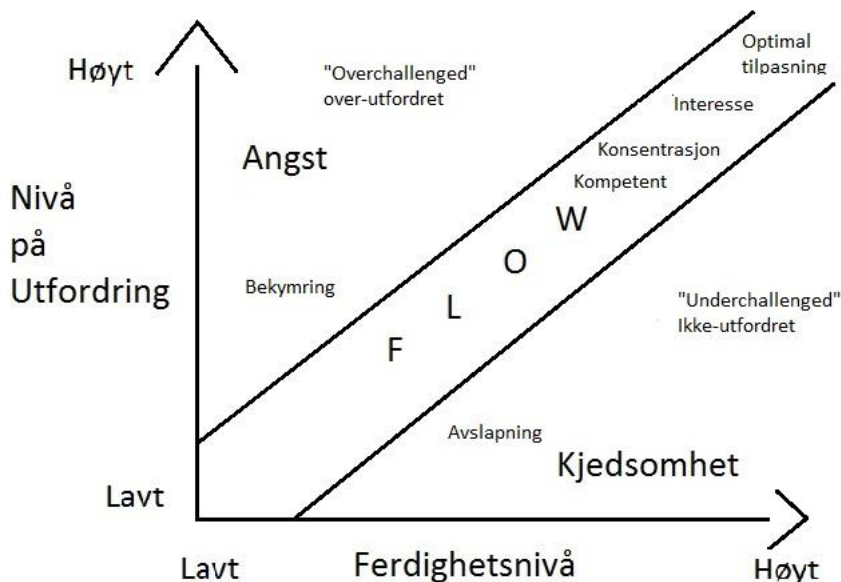
Når vi blir gitt muligheten til å teste, utvide, øke og utvikle våre ferdigheter i aktiviteter vi deltar og setter pris på, så vil de fleste ha et ønske om å prestere, gjøre fremskritt og oppleve framgang (Reeve, 2015). Når man opplever å mestre en utfordring føler man seg kompetent (Reeve, 2015). Kompetanse referer til det psykologiske behovet til å erfare at man føler seg effektiv og kompetent i samhandling med andre og det miljø man befinner seg i (Deci & Ryan, 1985). Behovet for kompetanse genererer en menneskelig vilje til å oppsøke utfordringer som passer ens egne ferdighetsnivå, og når vi mestrer slike utfordringer føler vi oss kompetent (Deci & Ryan, 1985). Videre skriver Niemec & Ryan (2009) at studenter ofte bare vil engasjere seg i, og verdsette aktiviteter de faktisk kan forstå seg på og mestre. Det er også viktig at tilbakemeldinger nedtoner evaluering, og vektlegger tilbakemeldinger som kan støtte individet i å mestre problemstillinger (Niemec & Ryan, 2009).

Situasjoner vi befinner oss i kan ifølge Reeve (2015) enten tilfredsstillende vårt behov for kompetanse, eller det kan forsømme og frustrere behovet. Viktige faktorer for å tilfredsstillende behovet er blant annet forklart av Reeve (2009), og vil omfatte minst tre ulike punkter; (1) optimalt tilpasset ferdighetsnivå på utfordringer, (2) positive eller konstruktive tilbakemeldinger og (3) opplevd framgang (Reeve, 2009, s. 155).

### **Optimalt tilpasset ferdighetsnivå, opplevd framgang og «flow»**

Reeve (2015) skriver at når vi jobber med utfordringer og problemstillinger med et nivå som passer med vårt eget ferdighetsnivå, så er det psykologiske behovet for kompetanse involvert; og vi føler oss interessert i utfordringen og problemstillingen. Når vi opplever å utvide og utvikle vårt ferdighetsnivå, og når vi opplever framgang, så blir behovet for kompetanse tilfredsstillende; og vi føler økt glede ved aktiviteten (Reeve, 2015, s. 167). Reeve (2015) hevder videre at når individets ferdighetsnivå er optimalt tilpasset utfordringene kan individet oppleve en følelse av «flow» eller havne i en «flytsone». «Flow» eller «flytsone» er beskrevet av Csikszentmihalyi (2000) som en tilstand der individet føler seg oppslukt og dypt konsentrert om en aktivitet eller problemstilling (se figur 6). Ifølge

Csikzentmihalyi (2000) er «flow» (flyt) en såpass behagelig opplevelse at personer ofte gjentar samme aktivitet flere ganger i håp om å oppleve det på nytt. Vlachopoulosetal (2006) skriver at «flyt» kan beskrives som en tilstand individet oppnår når en føler seg helt absorbert, konsentrert og fokusert på en aktivitet.



Figur 6:: «Flow», «flyt» eller «flytsonen» (omarbeidet etter Reeve, 2015, s. 169).

Figur 6 viser forholdet mellom utfordringsnivå og individets ferdighetsnivå. Videre beskriver også figur 6 de ulike emosjonelle konsekvensene som kan komme av de ulike kombinasjonene av individets ferdighetsnivå og nivå på utfordringer. Slik vi ser i figur 6, hvis nivå på utfordring og ferdighetsnivå er optimalt tilpasset kan en oppleve flyt eller havne i «flytsonen». Reeve (2015) påpeker at det er i en slik tilstand at vi ofte føler oss kompetent, konsentrert og interessert i en aktivitet. Når nivå på utfordring er høyere enn ferdighetsnivå vil det i henhold til figur 6 kunne manifestere seg emosjonelt som bekymring og angst hos individet. Reeve (2015) skriver at å være over-utfordret kan stå i veien for tilfredsstillelse av behovet for kompetanse. Når nivå på utfordring er lavere enn ferdighetsnivå kan det ifølge figur 6 manifestere seg emosjonelt som kjedsomhet hos individet. Reeve (2015) hevder at å være ikke-utfordret under en aktivitet fører ofte til at individet opplever lavere konsentrasjon, kjedsomhet og lavere interesse for aktiviteten. Å



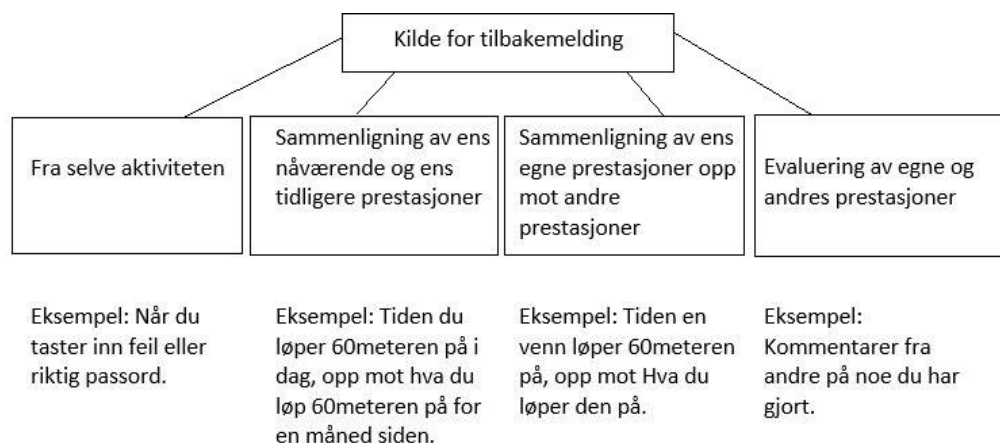
være ikke-utfordret forsømmer behovet for kompetanse, og manifesterer seg ofte emosjonelt som kjedsomhet og likegyldighet (Reeve, 2015, s. 169).

### Tilbakemeldinger

Om individet føler seg kompetent eller ikke kan noen ganger manifestere seg som et tvetydig spørsmål, og avhenger ofte av tilbakemeldinger for å bli besvart. Slik som det er beskrevet i figur 7 kan tilbakemeldinger komme fra fire ulike kilder:

- Fra selve aktiviteten eller oppgaven. For eksempel: Når du taster inn feil eller riktig pin-kode på mobiltelefonen din.
- Sammenligning av ens nåværende prestasjon og ens tidligere prestasjoner.
- Sammenligning av ens egne prestasjoner opp mot andres prestasjoner.
- Evaluering av andres prestasjoner. For eksempel: Resultat på prøver og innleveringer.

(Reeve, 2005, s. 173).



Figur 7 Tilbakemeldinger (omarbeidet fra Reeve, 2015, s. 173, egen figur).

Reeve (2015) skriver at tilbakemelding i de ulike formene gir individet den informasjonen en trenger for å formulere en kognitiv evaluering av sitt oppfattede nivå av kompetanse. Når individet tolker informasjonen en får gjennom tilbakemeldingene

som at en har vært kompetent, så oppleves tilbakemeldingen som positiv, og behovet for kompetanse tilfredsstilltes (Reeve, 2015, s. 173).

### **Tilhørighet**

Tilhørighet referer til individets behov for å oppleve at andre bryr seg, opplevelsen av å føle seg støttet av de rundt seg og opplevelsen av å knytte sosiale betydningsfulle bånd (Deci & Ryan, 2002). Reeve (2005) hevder at tilhørighet er det psykologiske behovet for nære emosjonelle bånd og tilknytning til andre mennesker. Behovet for tilhørighet reflekterer individets ønske om å være emosjonelt knyttet til, og sosialt involvert, i gode, vennskapelige og støttende forhold (Reeve, 2005, s. 121).

Mens autonomi og kompetanse viser seg å være en viktig faktor for å fremme indre motivasjon, vil tilhørighet være en viktig faktor for å vedlikeholde og opprettholde indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002). For at behovet skal tilfredsstilltes må individet få bekreftet at de sosiale båndene med andre mennesker faktisk er ekte og ikke overfladisk (Reeve, 2009). Videre skriver Reeve (2009, s. 169) at et gjensidig omsorgsfullt forhold er den type forhold som ofte tilfredsstiller det psykologiske behovet for tilhørighet.

Selv om sosialt samspill er en viktig byggekloss for tilhørighetsbehovet, er det vanligvis en dypere sosial tilknytning til andre personer som tilfredsstiller behovet (Reeve, 2015, s. 175). For at behovet skal tilfredsstilltes, må den subjektive oppfatningen av forholdet være karakterisert av at individet føler at: den andre personen (1) bryr seg om meg og min velferd og (2) liker meg (Reeve, 2005, s. 122). Henholdsvis vil sosiale forhold som virker overfladisk på individet, eller ikke involverer at man føler seg likt, akseptert, ivaretatt og verdsatt ikke tilfredsstille behovet for tilhørighet (Reeve, 2015). Reeve (2015) skriver videre at når behovet for tilhørighet blir tilfredsstilt vil individet føle mer glede, motivasjon og entusiasme, og mindre stress, angst, negative følelser og ensomhet.

### **Tilhørighet - medstudent**

Medstudenter er viktige for studenten gjennom hele studieløpet, og gode relasjoner til medstudenter kan for de fleste være avgjørende for om de fullfører utdanningen (Sæthre, 2014, s. 110). Furrer & Skinner (2003) skriver at det finnes flere studier som viser at det

er sammenheng mellom studenters tilhørighet til sine medstudenter og engasjement i klasserommet, trivsel og akademiske prestasjoner. Når studenter er presentert med muligheten til å prate og høre på hverandre, støtte hverandre, skape vennskapelige forhold og utvikle respekt for hverandre, er de mer sannsynlig å føle en tilhørighet til sine medstudenter (Skinner, Furrer & Pitzer, 2014).

### **Tilhørighet – lærer, foreleser, seminarleder, gruppeleder**

Helt grunnleggende, som i flere forhold, er forholdet mellom lærer og student basert på tillitt, varme og følelsen av å være likt (Furrer, skinner & Pitzer, 2014). Kvaliteten av forholdet mellom studenter og medstudenter og lærere er helt avgjørende og grunnleggende for studenters utvikling av akademisk engasjement og prestasjon (Furrer, Skinner & Pitzer, 2014, s. 101). Forholdet mellom student og lærer kan på mange måter anses som veldig viktig på grunn av de mange rollene som læreren kan ha i studentens liv, for eksempel; som pedagog, som potensiell emosjonell støtte, som en disiplinær figur, og ikke minst som en setter karakter på studentens akademiske nivå og innsats (Furrer & Skinner, 2003, s. 150). Reeve & Jang (2006) hevder at studenter som føler seg støttet, i motsetning til kontrollert, av læreren sin, vil i tillegg til å føle seg autonom også føle seg emosjonelt engasjert, mer kreativ, mer indre motivert, trivsel, økt konseptuell forståelse og økt akademisk prestasjon.

### **Når de grunnleggende psykologiske behov ikke tilfredsstilles – Behovsfrustrasjon?**

I likhet med tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov, vil hindring av behovene også ha en effekt på individets psykologiske velvære og indre motivasjon (Reeve, 2015). Deci & Ryan (2000b) skriver at hindring av de psykologiske behov over tid ofte manifesterer seg som psykologisk «ill-being» eller mistriivsel, redusert indre motivasjon og noen ganger som «behov for erstatning». Deci & Ryan (2000b) argumenterer videre at hvis atferdsmønstrene som fører til hindring av de psykologiske behov ikke endres, kan individet utvikle et «behov for erstatninger» som noen ganger kan være skadelig. Et eksempel på behov for erstatning er hvis en persons behov for tilhørighet ikke blir tilfredsstilt i ung alder, vil personen ofte utvikle atferdsmønstre som kan gi midlertidig eller «uekte» tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet. Et slikt atferdsmønster kan være at personen søker alternative kilder for tilfredsstillelse av

behovet (Deci & Ryan, 2000b, s. 249). For eksempel: kan en person søke midlertidig tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet gjennom «likes» eller oppmerksomhet på sosiale medier (som en alternativ kilde for tilfredsstillelse).

<p><b>Tilhørighet:</b> For at dette behovet skal tilfredsstilles er det viktig at individet opplever intimitet, å føle seg støttet av de rundt seg og betydningsfulle sosiale bånd med andre personer i sitt miljø (Deci &amp; Ryan, 2002).</p>	<p><b>Sosial ekskludering og følelse av ensomhet er ofte tegn på at behovet for tilhørighet blir hindret (Chen et al., 2014).</b></p>
<p><b>Kompetanse:</b> For at dette behovet skal tilfredsstilles er det viktig at individet opplever å føle seg effektiv og at en er i stand til å nå de mål en setter seg (Chen et al., 2014).</p>	<p><b>Følelser av å feile og tvil på ens egne evner er ofte tegn på at behovet for kompetanse blir hindret (Chen et al., 2014).</b></p>
<p><b>Autonomi:</b> For at dette behovet skal tilfredsstilles er det viktig at individet opplever fullstendig selvbestemmelse og selvregulering av egen atferd (Deci &amp; Ryan, 2002).</p>	<p><b>Følelse av å være kontrollert eller tvunget er ofte tegn på at behovet for autonomi blir hindret (Chen et al., 2014, s.217)</b></p>

Figur 8 Behovsfrustrasjon (egen figur, og oversettelse).

Slik som jeg viser i figur 8, ser vi at tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil føre til trivsel og indre motivasjon, mens hindring vil føre til mistrivsel, redusert motivasjon, apati og psykologisk sårbarhet (Vasteenkiste & Ryan, 2013, s. 2).

## Oppsummering

I Selvbestemmelsesteori finner vi beskrevet tre ulike typer motivasjon, henholdsvis: Amotivasjon (Helt uten motivasjon), indre motivasjon og ytre motivasjon (Som kan variere i grad fra kontrollert og ytre regulert – til selvbestemt og integreert regulert).

I selvbestemmelsesteori er well-being (trivsel) ofte brukt som en slags felles betegnelse på god psykisk helse, god fungering og et tegn på indre motivasjon (Reeve, 2015).

En sentral del av selvbestemmelsesteori er antagelsen om menneskers grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og hvilken effekt tilfredsstillelse av behovene har på menneskets engasjement, motivasjon, utvikling, helse og trivsel (Reeve, 2015). Denne delen av selvbestemmelsesteori søker å forklare relasjonen mellom sosiale kontekster, miljøet og dets effekt på individet, gjennom tilfredsstillelse eller hindring av de grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2016).

Autonomi er det grunnleggende psykologiske behov for å erfare fullstendig selvbestemmelse og selvregulering av egen atferd (Deci & Ryan, 1985). Atferd er autonom – eller selvbestemt – når ens egne interesser, preferanser og indre gleder styrer våre beslutninger og valg til å delta eller ikke delta på aktiviteter (Reeve, 2015). Kontekster individet befinner seg i kan enten støtte eller hindre dette behovet (Reeve, 2015). Autonomistøtte er kort forklart hva en person sier og gjør for å enten støtte eller hindre andre personers behov for autonomi. Det er ifølge Deci & Ryan (1985) tre måter noen kan erfare autonomi på, henholdsvis gjennom å (1) oppleve å ha valg, (2) fri vilje/frihet og (3) Indre PLOC (Selvbestemt årsakssammenheng).

Kompetanse er det grunnleggende psykologiske behov for å erfare at man føler seg effektiv og kompetent i samhandling med andre og den kontekst man befinner seg i (Deci & Ryan, 1985). Behovet for kompetanse genererer en menneskelig vilje til å oppsøke utfordringer som passer ens eget ferdighetsnivå, og når vi mestrer slike utfordringer føler vi oss kompetent (Deci & Ryan, 1985). Når vi opplever at vårt ferdighetsnivå utvides og utvikles, så blir behovet for kompetanse tilfredsstilt; og vi føler økt glede og interesse ved aktiviteten (Reeve, 2015).

Tilhørighet er det grunnleggende psykologiske behov for nære og emosjonelle bånd og sosial tilknytning til andre mennesker (Reeve, 2005). Behovet for tilhørighet reflekterer individets ønske om å være emosjonelt knyttet til andre mennesker, sosialt involvert i vennskapelig forhold og støttet av personer som oppleves som betydningsfull i ens egne liv (Reeve, 2005).

Kontekster som legger til rette for, og tilfredsstiller, de grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil føre til økt indre motivasjon, trivsel, utvikling, engasjement og internalisering av ytre motivasjon. Internalisering av ytre motivasjon referer til prosessen der individet tar en tidligere ytre

regulert atferd, og integrerer den til en indre selvbestemt handling fordi den anses som verdifull og viktig eller fordi den reflekterer ens egne verdier (Reeve, 2015). De ulike typene motivasjon som er beskrevet i selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985; 2002) kan rangeres på en skala fra amotivasjon (helt uten motivasjon) til indre motivasjon. Mellom disse to ekstreme ytterpunktene finner vi de ulike typene ytre motivasjon som rangeres fra helt eksternt regulert atferd, til en helt selvbestemt integrert regulert atferd (Reeve, 2015). Kontekster som neglisjerer eller hindrer behovene vil ha en negativ effekt på indre motivasjon og kan noen ganger manifestere seg som amotivasjon (Vlachopoulos & Michailidou, 2006).

## METODE

I dette kapitlet vil det blir gjort rede for metodologiske beslutning og refleksjoner som ligger til grunn for denne undersøkelsen. Dette gjøres først gjennom en begrunnelse for hvorfor et kvalitativt design som overordnet metodisk tilnærming var å foretrekke. Deretter følger en beskrivelse av det vitenskapsteoretiske paradigmet. Videre følger det ulike metodologiske begrunnelser og forklaringer for hvordan undersøkelsen ble utført. Kapitlet retter også en del oppmerksomhet mot ulike aspekter tilknyttet datainnsamling, bearbeiding og analyse av den innsamlede dataen. Avslutningsvis vil jeg belyse forskningsetiske spørsmål og vurderinger som er tatt underveis i undersøkelsen.

### Valg av metode

Undersøkelsens problemstilling søker å skape forståelse om hvordan førsteårstudenter i høyere utdanning opplever sin motivasjon og trivsel. Thagaard (2013, s. 95) påpeker at kvalitative intervjuer er en meget effektiv metode for å gi forskeren innsikt i individets tanker, følelser og erfaringer rundt ulike temaer. Silverman (2005) påpeker at det ikke er noen forskningsmetode som er bedre enn en annen, det er heller et spørsmål om hvilken metode som egner seg best til det man ønsker å undersøke. Trost (2005) påpeker også, i likhet med Silverman (2005), at hensikten med undersøkelsen skal være avgjørende for metodevalg. Hvis undersøkelsen ønsker å utforske hvor ofte eller hvor mange burde man holde seg til kvantitative metoder. Om spørsmålet dreier seg om å forstå noe, utforske noe eller å se etter mønster i et fenomen så burde man holde seg til kvalitative metoder (Trost, 2005). Spørsmålet er altså hvilken metode som egner seg best i forhold til undersøkelsens problemstilling, og de spørsmål jeg ønsker å få svar på. Valg av metode faller derfor på den kvalitative metode, og mer spesifikt på det kvalitative intervjuet.

### Et konstruktivistisk vitenskapelig paradigme

Den moderne kvalitative metoden plasseres ofte innenfor et postmodernistisk konstruktivistisk vitenskapelig paradigme (Hatch, 2002). Dette paradigmet viser til kunnskap som en konstruksjon av forståelse, som er skapt i en subjektiv kontekst og samspill mellom forsker og deltaker (Hatch, 2002). Creswell (2014) skriver at kvalitativ forskning innenfor et konstruktivistisk paradigme tar utgangspunkt i noen grunnleggende filosofiske antagelser og forutsetninger. Den ontologiske antagelsen er at det eksisterer

mange virkeligheter. Virkeligheten er kompleks, er i forandring og blir konstruert av de individ og kontekster som er involvert i forskningssituasjonen (Creswell, 2014). Nilssen (2012) skriver at den epistemologiske forutsetningen i kvalitativ forskning er at kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og deltaker. Siden store deler av datamaterialet blir konstruert i samspill mellom forsker og deltaker, har relasjonen og kontekst mellom dem svært stor betydning. Det ontologiske og epistemologiske ståstedet til kvalitative forskere, er dermed at virkelighet og kunnskap er det som blir konstruert i spillet mellom forsker og de som deltar i undersøkelsen (Hatch, 2002).

### **Kvalitativ metode**

Brinkmann & Tangaard (2010) skriver at det ikke finnes en allment akseptert definisjon av hva kvalitativ forskning er, eller hva kvalitative metoder er. Begrepet «kvalitativ» innebærer i den samfunnsvitenskapelige metode å fremheve ulike prosesser og betydning som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) hevder videre at undersøkelser med kvalitativt design søker heller å gå i dybden, og vektlegger ofte en dypere betydning av det som forskes på. Når forskning er kvalitativ er man interessert i å undersøke, beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter (Brinkmann & Tangaard, 2010, s. 17). Pedersen & Nielsen (2001) skriver at kvalitativ metode i samfunnsvitenskapene ofte søker forståelse heller enn forklaring på fenomen. I kvalitative undersøkelser er forskeren ofte ute etter å utforske helheten ved et ukjent område, med det mål om å skape ny kunnskap og forståelse om det ukjente (Pedersen & Nielsen, 2001, s. 17).

### **Det kvalitative intervjuet**

Jeg har i denne undersøkelsen brukt delvis strukturerte intervjuer med lav standardisering som metodologisk framgangsmåte for å samle inn data. Fordelene med et delvis strukturert intervju er at den har både åpen og lukket grunnstruktur. Dette gir mulighet for intuitive og åpne samtaler, samtidig som intervjuet tar utgangspunkt i et bestemt tema og nedskrevne spørsmålsforslag (Kvale & Brinkmann, 2009).

Thagaard (2013, s. 95) påpeker at formålet med intervju som forskningsmetode vanligvis er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan individer opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkt og perspektiv de har på ulike temaer som blir tatt opp



i løpet intervjuet. De begivenheter og erfaringer som deltaker forteller om, gjenspeiler ofte hendelser i deres liv, og preges vanligvis av en individuell forståelse av ulike opplevelser (Thagaard, 2013, s. 95).

Det kvalitative intervjuet er bare en av mange ulike varianter av det som kan defineres som et intervju, og varierer ofte i grad av struktur (Ryen, 2002) og standardisering (Trost, 2005). Kvale & Brinkmann (2015) definerer intervjuet som en samtale, ofte mellom to eller flere parter, med ulik grad av struktur. Samtalen innebærer at forskeren stiller spørsmål og lytter, med den hensikt å hente inn gode og valide data. Grønmo (2004) skriver at slike intervjuer vanligvis utføres av forskeren selv, i form av samtaler med deltaker i undersøkelsen. Intervjuet brukes ofte for å skape en dypere forståelse om bestemt tema eller fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Grønmo (2004) definerer intervjuet som en samtale hvor forskeren stiller deltaker spørsmål om de forhold og tema som ønskes undersøkt, og deltakers svar tilsvare datagrunnlaget for undersøkelsen.

### **Intervjustruktur og standardisering**

Et intervju kan utformes på ulike måter, og varierer som nevnt tidligere i struktur (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015) og standardisering (Trost, 2005).

Med standardisering viser Trost (2005) til hvorvidt kontekster, miljø, tonefall hos forsker og situasjonen er lik for alle intervju i undersøkelsen. Høy standardisering innebærer lite eller ingen variasjon mellom de ulike intervjuene i datainnsamlingen. Med lav standardisering vises det til det motsatte av sistnevnte. Lav standardisering viser ofte til en variasjon av situasjon, spørsmål og rekkefølge av spørsmål, og er ofte individuelt tilpasset konteksten og deltaker (Trost, 2005, s. 19). Trost (2005) viser videre til at det er lav standardisering som er den mest brukte i kvalitative intervjuer.

Intervjustruktur viser til hvorvidt intervjuet er preget av mye eller lite struktur. I den ene enden av skalaen er intervjuet preget av lite struktur, og kan karakteriseres som en samtale mellom forsker og deltaker, hvor hovedtema for samtalen er forhåndsbestemt. På den andre siden av skalaen finner vi strukturerte intervjuer. Spørsmål er utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er lite fleksibel og som regel fastlagt (Thagaard, 2013). På midten av skalaen finner vi den mest brukte intervjustrukturen, som kan karakteriseres som en delvis strukturert tilnærming. Det er som nevnt tidligere den delvis

strukturerte intervjuformen som har vært brukt i denne undersøkelsen. Ofte er det denne strukturen som fremheves i ulike verk om kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013; Ryen, 2002). Kvale & Brinkmann (2015) hevder at det er denne strukturen det kvalitative intervjuet vanligvis tar utgangspunkt i. Tema og intervju spørsmål skal ofte være fastlagt på forhånd i et delvis strukturert intervju, men rekkefølgen av disse styres av forskeren underveis i intervjuet. På denne måten kan forskeren bidra til å skape en fin flyt i intervjusamtalen, men samtidig sørge for at en er innom de tema som er viktig i forhold til problemstillingen i løpet av intervjuet (Thagaard, 2013).

### **Deltakere**

Når man skal finne deltakere til kvalitative undersøkelser er det ofte flere forhold som må avklares. Ryen (2002, s. 79) påpeker at det er viktig å huske at det ikke bare er mennesker man samler inn data om, men også settinger, hendelser, miljøer og prosesser. Å finne deltakere impliserer derfor mer enn bare å bestemme deltakere til undersøkelsen. Forskeren må finne de miljøer der det man ønsker å undersøke, faktisk kan undersøkes (Ryen, 2002). Thagaard (2013) referer til dette som et strategisk utvalg. Det vil si at man på en strategisk måte velger deltakere som befinner seg i en situasjon eller har en egenskap som strategisk sett passer til den aktuelle problemstillingen. Trost (2005) skriver at man burde se etter deltakere som er relevant i forhold til problemstillingen. Problemstillingen min søker å undersøke hvordan førsteårsstudenter opplever sin motivasjon og trivsel i høyere utdanning. Av praktiske årsaker vil jeg avgrense utvalget til et bestemt bachelorprogram, og et bestemt universitet i Norge. Mitt utvalg vil inkludere deltakere som oppfyller følgende kriterium: deltaker er (1) førsteårsstudent (det kullet som startet høsten 2016), og (2) deltar på et bachelorstudieprogram i biologi.

For å få adgang til deltakerne vil det være viktig å finne en «gatekeeper» (Creswell, 2014). En «gatekeeper» er av Creswell (2014, s. 188) definert som en person som har mulighet og evne til å gi adgang til deltakere for datainnsamlingen. I denne undersøkelsen fikk jeg tilgang til mulige deltakere gjennom en professor fra gjeldende studie som inviterte meg til en felles gruppe for biologiutdanningen på sosiale media. Videre postet jeg et felles innlegg på gruppen, hvor jeg oppfordret de som ville delta på en slik undersøkelse til å ta kontakt via direkte melding på det sosiale mediet (se vedlegg

2). Dette resulterte i at flere biologistudenter opprettet kontakt. Av de som opprettet kontakt passet fem stykker til de kriteriene jeg tidligere hadde satt. Gjennom direktemeldingene utvekslet jeg informasjon om undersøkelsen, og avtalte tid og sted for intervjuene. Direktemeldingene som ble sendt over det sosiale mediet ble i ettertid av intervjuene slettet, av forskningsetiske årsaker.

Antall deltakere bør vurderes i sammenheng med undersøkelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) skriver videre at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser av datainnsamlingsmaterialet, og likevel opprettholde tidsfrister for undersøkelsen. Malterud (2015) argumenterer at hvis vi får gode, «sterke» og spesifikke data som svarer på problemstillingen under datainnsamlingen vil det ikke nødvendigvis være behov for stort antall deltakere for å nå et «metningspunkt». Når undersøkelsens deltakere ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet vi søker å utforske, kan vi si at vi når et «metningspunkt», og antall deltakere kan da betraktes som tilstrekkelig stort. Utvalget av deltakere skal altså være stort nok, men trenger ikke å være større enn at vi klarer å skape en forståelse av det fenomen eller de prosesser vi ønsker å undersøke (Thagaard, 2013, s. 65). Thagaard (2013) skriver også at i prosessen med rekruttering av deltakere skal vi altså vurdere antall deltakere i forhold til «metningspunktet» (Thagaard, 2013; Malterud, 2015). Pedersen & Nielsen (2001) og Kvale (1997) skriver at man skal intervju så mange deltakere som er nødvendig for å skape en forståelse for det fenomen man forsker på, men at det ikke er nødvendig å utføre ytterligere intervju på samme utvalg av deltakere etter at man når et «metningspunkt». Selv om «metningspunkt» er et upresist begrep, så retter det oppmerksomhet mot at forsker skal kunne trekke egne beslutninger om antall deltakere for undersøkelsen i løpet av forskningsprosessen. I denne undersøkelsen ble intervjuene utført med jevne mellomrom, noe som ga meg tid til å reflektere over om jeg hadde nådd et «metningspunkt» etter hvert intervju.

### **Intervjuguide**

Thagaard (2013) skriver at det i kvalitative intervjuer er viktig å stille spørsmål som får deltaker til å reflektere over de tema og problemstillinger vi ønsker å utforske i undersøkelsen. Ifølge Grønmo (2004) skal intervjuguiden i grove trekk beskrive hvordan intervjuet skal gjennomføres, med hovedvekt på tema som skal tas opp med deltaker. I

forbindelse med utforming av intervjuguide må forskeren vurdere informasjonsbehovet (Grønmo, 2004). Denne vurderingen tar vanligvis utgangspunkt i undersøkelsens problemstilling, og noen ganger teoretiske ståsted (Grønmo, 2004). Utforming av intervjuguiden ble i denne undersøkelsen vurdert ut ifra informasjonsbehovet (Grønmo, 2004) og tar utgangspunkt i det teoretiske ståsted (selvbestemmelsesteori), og problemstillingen. Problemstillingen søker å undersøke hvordan førsteårsstudenter opplever sin motivasjon og trivsel i høyere utdanning. Undersøkelsens teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i selvbestemmelsesteori, hvor de grunnleggende psykologiske behov er en sentral del. Spørsmålene er utformet i henhold til problemstillingen og selvbestemmelsesteori, og snevrer seg henholdsvis inn mot forskningsspørsmålene som har som mål å utforske individets autonomi, kompetanse og tilhørighet i forhold til studiet. Videre kan dette kobles til hovedtemaet som handler om motivasjon og trivsel hos de som ble intervjuet.

Thagaard (2013, s. 109) påpeker at forskeren burde ha som mål å skape en vennlig, tillitsfull og fortrolig atmosfære i forkant av intervjuet, slik at de som deltar har lettere for å åpne seg om de temaene forskeren ønsker kunnskap om. Dette handler om at forskeren skal ta «regi» over intervjusituasjonen. Å ta regi over intervjusituasjonen innebærer å tilrettelegge for en kontekst hvor intervjudeltakeren føler seg trygg og har lyst til å dele deres erfaringer og synspunkter med forskeren (Thagaard, 2013, s. 109). Før intervjuet startet forsøkte jeg derfor å holde en vennlig og avslappet tone med deltakerne, og svare på ulike spørsmål de kunne ha angående intervjuet og undersøkelsen. Jeg sørget også for å få et informert samtykke fra hver og en av deltakerne. Følgende er intervjuguiden som ble brukt under intervjuene:

#### *«Autonomi*

1. *Når du søkte på studiet, vurderte du også da andre studier? Har du noen tanker om hvorfor du valgte biologi? (Opplevd valg)*
2. *Deltar du på forelesninger og seminar? Har du noen tanker om hvorfor du gjør det? (Ytre kontrollert, eller autonom handling?) (Opplevd valg)*
3. *Vil du si at du opplever mye eller lite frihet på studiet? Bestemmer du selv hvordan din studiehverdag ser ut? («Volition», Opplevd frihet/Fri vilje)*

4. *Hvordan forbereder du deg til forelesninger og seminar? Har du noen tanker om hvorfor du gjør det? (PLOC)*
5. *Hvordan forbereder du deg til innleveringer og eksamen? Har du noen tanker om hvorfor du gjør det? (PLOC)*

#### *Kompetanse*

1. *Føler du at du mestrer fagstoffet i studiet? Er det noe du føler at du ikke lykkes med, i forhold til studiet? (Er utfordringer/studiet/problemstillinger optimalt tilpasset individets ferdighetsnivå?)*
2. *Er det noen emner eller tema du ikke liker? Har du noen tanker om hvorfor du ikke liker det emnet/temaet?*
3. *Opplever du at du får positive tilbakemeldinger? Gi eksempel på når du fikk dette (Er det fra underviser eller medstudenter?). (Positive tilbakemeldinger)*
4. *Hvordan synes du selv at din framgang har vært i forhold til studiet siden du startet? (Opplevd framgang)*

#### *Tilhørighet*

1. *Hvordan trives du på studiet? (Har du venner, tilhører du et miljø, bekjentskap, støtte?)*
2. *Hva synes du om klassemiljøet? Hva kjennetegner et godt klassemiljø? (Hvordan er forholdet mellom studentene?)*
3. *Har du god kontakt med noen forelesere? Føler du at de støtter deg når du trenger det? Gi eksempel på når du følte at du ble støttet. (Hvordan er forholdet mellom studenter og forelesere, lærere og gruppeledere? Autonomistøtte?)»*

### **Lydopptak og notat**

For å registrere data fra intervjuene ble det brukt diktafon (lydopptak) og notatblokk. Dette er den vanligste, og mest foretrukne formen for dataregistrering for forskningsintervjuer (Grønmo, 2004). Grønmo (2004) presiserer også at det forutsetter at deltaker godkjenner bruken av lydopptak før intervjuet starter. Thagaard (2013) påpeker at dette skal være avklart på forhånd. Hvordan intervjuet skal dokumenteres må ofte vurderes i forhold til deltakers ønske. Alle deltakerne ble informert, og godkjente bruk av

diktafon når de ga sitt informerte samtykke før intervjuet. Ifølge Thagaard (2013) er datainnsamling med lydopptak å foretrekke, da det i stor grad vil gi et helhetlig nyansert bilde av intervjuet.

Grønmo (2004) påpeker at dataregistreringen også kan bygges på forskerens notat fra intervjuet. Det er imidlertid veldig krevende for forskeren å notere det som sies av både seg selv og deltaker, samtidig som en skal lytte til deltaker, tolke svar, formulere nye spørsmål og styre intervjuets utvikling slik at man får gode data (Grønmo, 2004, s. 164). Thagaard (2013) skriver at notat ofte vil gi et mindre nyansert bilde av intervjuet med potensielt mangelfulle data, som i etterkant kan være vanskelig å analysere. Notat brukes imidlertid ofte som et «sikkerhetsnett» ved eventuelle tekniske problemer med lydopptaker under intervjuet, men er som sagt ikke den foretrukne dataregistreringsmetoden (Grønmo, 2004). Jeg valgte å ha med notatblokk i tilfelle diktafonen skulle svikte, for å notere ned ting av interesse og for å notere forslag til forbedringer til neste intervju.

### **Transkribering**

Transkriberingsprosessen kan være både tidskrevende og tålmodighetsprøvende. Ifølge Nilssen (2012) skal man regne med å bruke fire til seks timer på transkribering av en times lydopptak, litt avhengig av ferdigheten til den som skriver og hvor detaljrik transkripsjonen skal være. Dette stemmer godt overens med tiden som ble brukt i denne undersøkelsen. Mine intervjuer varte mellom 20 og 25 minutter, litt avhengig av hvem jeg intervjuet. Transkriberingen tok vanligvis rundt to timer per lydopptak. I undersøkelsen ble det brukt det som ifølge Nilssen (2012) anses å være standard transkriberingsmetode i kvalitativ forskning, altså bare lydopptak til tekstdokument. Det vil si at jeg lyttet aktivt, og skrev ned det jeg hørte.

### **Analyse**

Pedersen & Nielsen (2001) hevder at analysen vanligvis involverer systematikk, rasjonelle refleksjoner, kritisk sans og distansering for å se mønstre, sammenhenger, brudd, paradokser og dynamikk i dataen. Nilsen (2012) påpeker at koding, kategorisering og begrepsutvikling av data er kjerneaktiviteten i den kvalitative analyseprosessen. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver også koding og kategorisering som en slags

kjerneaktivitet i dataanalysen av kvalitative intervjuer og undersøkelser. Brinkmann & Tangaard (2010) skriver at analysen hovedsakelig består av å bryte ned intervjuet i mindre deler og kategorier, for så å sette teoretiske begrep på disse. Analysen i denne undersøkelsen har i grove trekk bestått av fire trinn:

- Systematisk gjennomgang av datamaterialet.
- Koding og redusering av datamaterialet.
- Kategorisering av datamaterialet.
- Tolke og konkludere.

De fire trinn er inspirert av Kvale & Brinkmanns (2009, s. 212-213) femtrinns analyseprosess.

### **Deduktiv koding - Begrepsdrevet**

I kvalitative undersøkelser skiller man ofte mellom induktive og deduktive analyser (Nilsen, 2012). Brinkmann & Tangaard (2010, s. 47) skriver at begrepsdrevet koding egner seg godt hvis man har et forhåndsbestemt teoretisk ståsted, litterært utgangspunkt eller hypotese som man ønsker å prøve. Begrepsdrevet koding er en deduktiv kodingsmetode (Brinkmann & Tangaard, 2010, s. 47). Deduktiv koding innebærer blant annet at kodingen tar utgangspunkt i forskerens egne fortolkninger og teoretiske ståsted (Thagaard, 2013).

I denne undersøkelsen var teoretisk ståsted (selvbestemmelsesteori) og litterært utgangspunkt bestemt på forhånd, og intervjuguiden utviklet i henhold til dette. Valget av analysestrategi falt derfor på en deduktiv tilnærming.

Koding er vanligvis det første konkrete steg etter transkriberingsprosessen (Pedersen & Nielsen, 2001). Nilsen (2012) påpeker også at koding er første steg i prosessen med å redusere en stor datamengde til noen få tema, enheter eller kategorier som fanger den faglige essensen i materialet. Koding vil si at forskeren, med sine fortolkninger og forforståelse, deler opp større datastykker i mindre deler ved å sette foreløpige koder på naturlig sammenhengende meningsenheter i datamaterialet (Pedersen & Nielsen, 2001, s. 51). Brinkmann & Tangaard (2010) kaller koding for «meningskondensering». Det vil si at vi er ute etter å redusere større tekstsegmenter til mindre meningsenheter (Brinkmann & Tangaard, 2010, s. 47).

Kodingen ble i denne undersøkelsen brukt for å skape en generell oversikt over datamaterialet. Måten det ble gjort på var en trinnvis og systematisk gjennomgang av transkripsjonene. Jeg valgte å «kode» tekstene med ulike farger istedenfor tall eller begreper. De ulike fargene representerte meningsenheter, motsetninger og sammenhenger som jeg tolket som relevant i forhold til undersøkelsens teoretiske perspektiv og problemstilling.

### **Kategorisering**

Neste steg i analyseprosessen er vanligvis å sette koder i sammenheng med hverandre, for å begynne og utvikle konkrete kategorier (Nilsen, 2012). For å skape oversikt valgte jeg å bruke tabeller som et verktøy når jeg kategoriserte. Tabeller kan være et utmerket analyseredskap som gir både oversikt og grunnlag for å se sammenhenger og motsetning i deltakernes utsagn (Nilsen, 2012).

Thagaard (2013) hevder at de kodene som betegner utsnitt av data som har en sammenheng i teori eller tema, kan plasseres innenfor samme kategori. I kategoriseringen relaterer man noen ganger kodene fra de ulike tekstene til hverandre, for å se om noen av de henger sammen eller står i motsetning til hverandre. Typisk sett vil kategoriseringsprosessen bestå av en ytterligere datareduksjon, hvor flere koder kan samles i én kategori, men prosessen vil vanligvis også bestå av en datakomplisering, hvor kodene splittes opp på et mer detaljert nivå (Pedersen & Nielsen, 2001). Pedersen & Nielsen (2001) skriver videre at kategoriseringen ofte er et resultat av forskerens teoretiske og empiriske forståelse i forhold til undersøkelsen. Det teoretiske resulterer vanligvis i kategorier som kommer av forskerens teoretiske forforståelse av dataen. Forskerens empiriske forståelse resulterer noen ganger i kategorier som oppstår gjennom kombinasjon av materialets koder eller via deltakernes egne kategorier (Pedersen & Nielsen, 2001, s. 53). Kategorier bidrar til at forskeren lettere kan identifisere sentrale tema og mønstre i datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 160). Kvale & Brinkmann (2009) hevder at kategorisering av materialet innebærer at vi reflekterer både over hvordan de kodene vi har utviklet kan klassifiseres, og hvilke betegnelser vi gir kategoriene. Målet med kategoriseringsprosessen er å til slutt sitte igjen med noen få kategorier, temaer, enheter eller perspektiver som forhåpentligvis kan hjelpe forskeren å svare på problemstillingen (Nilsen, 2012).



## **Begrep**

Begrepene jeg valgte for å beskrive kategoriene representerer både tema og problemstilling, og har også direkte tilknytning til det teoretiske perspektiv.

Pedersen & Nielsen (2001) skriver at ved utvikling av begrep settes koder og kategorier i relasjon til data, andres data og teoretiske begrep. Det er vanligvis i løpet av dette steget av analysen at det mer spesifikke underordnes det mer generelle (Pedersen & Nielsen, 2001). Thagaard (2013) påpeker at kategoriene betegnes med begrep som gjenspeiler sentrale temaer og teori som er brukt i undersøkelsen.

## **Forskningsetikk**

De etiske problemstillinger som forskeren må ta hensyn til finner sted og er reflektert i de fleste deler av forskningsprosessen og vitenskapelig virksomhet (Creswell, 2014). Det er således utarbeidet ulike etiske retningslinjer og prinsipp innenfor forskningssamfunnet. De etiske retningslinjer innenfor forskningssamfunnet er der for å veilede forskeren til å ta beslutninger som er etisk riktig, og gjelder for alle undersøkelser og forskningsprosjekt som utføres (Thagaard, 2013). Slike retningslinjer og prinsipp har med tiden blitt klarere definert av ulike etiske komiteer og kvalitative forskere (Kalleberg, 2006; Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015; Nilssen, 2012). De etiske retningslinjer handler ikke bare om forsker og deltakerforhold, men også om etiske retningslinjer knyttet til forskere seg imellom, som går på blant annet akademisk redelighet og nøyaktighet i presentasjon av forskningsresultat, og i vurdering av andres forskningsarbeid (Thagaard, 2013).

## **Behandling av personopplysninger**

Helt grunnleggende i forskning er retningslinjene om behandling av personopplysninger (Kalleberg, 2006; Thagaard, 2013). Kalleberg (2006) definerer blant annet personopplysninger som informasjon eller opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner. Et av kjennetegnene ved kvalitative studier er at det ofte oppstår nær kontakt mellom forsker og deltaker, og dette resulterer ofte i at forsker får tilgang til data som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner (Thagaard, 2013). Kalleberg (2006) beskriver særskilte etiske retningslinjer og forholdsregler som gjelder

for undersøkelser der forsker skal behandle slike personopplysninger. Thagaard (2013) skriver at undersøkelser som omfatter behandling av personopplysninger faller inn under personopplysningsloven fra 2001 (Thagaard, 2013, s. 25). Undersøkelser som omfatter slike sensitive data skal meldes til, og godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Siden denne undersøkelsen er ment å være et bidrag til en longitudinell undersøkelse som handler om frafall i høyere utdanning, ble det nødvendig å sende inn en samlet søknad for hele prosjektet. Den godkjente søknaden vil være lagt ved som et vedlegg (Se vedlegg 1).

### **Informert samtykke**

Et viktig etisk utgangspunkt for de aller fleste undersøkelser er prinsippet om at forskeren skal ha deltakerens fulle og frie informerte samtykke til å delta, og er basert på respekt for individets autonomi (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) skriver videre at individet skal ha full oversikt over opplysninger og data om seg selv som kan deles med andre. Samtykket skal være fritt, og betyr at deltagelse er helt frivillig. At det er informert innebærer at deltaker vil bli orientert om undersøkelsen, og hva deltagelse på kort og lang sikt vil innebære (Thagaard, 2013). Kalleberg (2006) skriver at forskningsprosjekt og undersøkelser som inkluderer personer, bare kan settes i gang etter deltakerne har gitt sitt informerte og frie samtykke. Informanter har til enhver tid rett til å avbryte sin deltagelse, uten at dette skal få noen form for negative konsekvenser (Kalleberg, 2006). Thagaard (2013) påpeker også at det informerte samtykket som er gitt i startfasen noen ganger ikke er nok, da undersøkelsen kan endre seg underveis. Henholdsvis kan forskeren noen ganger måtte forhandle om deltakerens informerte samtykke i løpet av forskningsprosessen.

### **Konfidensialitet**

Et annet grunnleggende prinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Prinsippet om konfidensialitet innebærer blant annet at alle som deltar i forskningsprosjekter har krav på at all informasjon de gir under datainnsamling, og informasjon om seg selv, blir behandlet konfidensielt av forskeren (Thagaard, 2013). Kalleberg (2006) skriver at all data fra undersøkelser vanligvis skal anonymiseres, og at det videre stilles strenge krav for hvordan lister med navn eller andre opplysninger som

gjør det direkte, eller indirekte, mulig å identifisere deltakere skal oppbevares og destrueres. Prinsippet er vanligvis basert på respekten for deltakers privatliv. Videre har deltaker krav på å kunne kontrollere hvorvidt sensitiv informasjon om dem selv forekommer i undersøkelsen, før den blir presentert eller publisert (Kalleberg, 2006).

### **Reliabilitet**

Pedersen & Nielsen (2001) skriver at reliabiliteten i en undersøkelse sier noe om hvor pålitelig resultatene er, altså hvorvidt data som tolkning og konklusjoner bygger på er sanne og korrekte. Thagaard (2013) skriver at begrepet reliabilitet referer ofte til spørsmålet om en annen forsker som anvender samme metodene, vil kunne produsere samme resultat. Reliabilitet viser i denne sammenhengen til repliserbarhet (Thagaard, 2013). Selv om reliabilitet ofte er knyttet til en forskningslogikk hvor forskeren inntar en nøytral rolle, viser Silverman (2011) til at, selv om vi vanligvis ikke kan replisere resultat i kvalitativ forskning, så kan vi styrke reliabiliteten blant annet gjennom å gjøre forskningsprosessen «Gjennomsiktig» eller «transparent» (Silverman, 2011; Thagaard, 2013). Dette innebærer at vi oppgir en detaljert beskrivelse av hvert steg av undersøkelsen, metode og teoretisk ståsted. Reliabiliteten i denne undersøkelsen styrkes av en forskerlogg (Nilssen, 2012), hvor alle steg i forskningsprosessen er notert og loggført i stikkordsform. Nilssen (2012) foreslår forskerloggen som et viktig redskap når forskningsprosessen skal synliggjøres og bli forståelig for andre. En slik logg er ofte et krav i kvalitativ forskning (Nilssen, 2012, s. 42).

### **Validitet**

Validitetsbegrepet er ofte knyttet til tolkning av data. Thagaard (2013) sier at validitet blant annet handler om gyldighet av de tolkninger som forskeren kommer frem til, og skriver videre at vi kan presisere begrepet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldig i forhold til den virkelighet vi har undersøkt (Thagaard, 2013, s. 205). Ringdal (2001) skriver at validitet i forskning går på om en undersøker det en faktisk ønsker å undersøke. En kan styrke validiteten av undersøkelsen på flere måter. Thagaard (2013) skriver at forskningens validitet kan styrkes ved å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner undersøkelsen har kommet frem til (Thagaard, 2013, s. 205). Silverman

(2006, s. 287) fremhever begrepet «Low-interference descriptors» i sammenheng med validitet. Dette begrepet innebærer at forskeren skal være så objektiv og konkret som mulig for å styrke validiteten av undersøkelsen, blant annet ved å gjengi hva en intervjudeltaker konkret svarer fremfor å gjengi med egne ord og dermed risikere å legge inn egne fortolkninger og personlige synspunkter i gjengivelsen (Silverman, 2006). For å få et så konkret og objektivt bilde som mulig av deltakernes utsagn under intervjuene, ble det brukt diktafon til lydopptak. Lydopptakene ble senere transkribert så ordrett som mulig før analyseprosessen startet. Under analyseprosessen og ved presentasjon av funn og kategorisering har jeg brukt direkte sitater av intervjudeltakerne fra transkripsjonene for å underbygge nettopp dette.

### **Oppsummering**

Et konstruktivistisk vitenskapelig paradigme viser til kunnskap som en konstruksjon av forståelse, som er skapt i en subjektiv kontekst og samspill mellom forsker og deltaker (Hatch, 2002).

Kvalitativ metode i samfunnsvitenskapene søker ofte forståelse heller enn forklaring på fenomenen (Pedersen & Nielsen, 2001). Når forskning er kvalitativ er man interessert i å undersøke, beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 17).

Det kvalitative intervjuet kan defineres som en samtale, ofte mellom to eller flere parter, med ulik grad av struktur. Tema og intervju spørsmål skal ofte være fastlagt på forhånd i et delvis strukturert intervju, men rekkefølgen av disse styres av forskeren underveis i intervjuet (Thagaard, 2013).

Det er viktig å huske at det ikke bare er mennesker man samler inn data om når man skal finne deltakere til undersøkelsen, men også settinger, hendelser, miljøer og prosesser (Ryen, 2002). Forskeren må finne de miljøer der det man ønsker å undersøke, faktisk kan undersøkes (Ryen, 2002). Thagaard (2013) referer til dette som et strategisk utvalg av deltakere.

For å få adgang til deltakerne er det viktig å først finne en «Gatekeeper» som gjør dette mulig. «Gatekeeper» er av Creswell (2014) definert som en person som har mulighet eller evne til å gi adgang til et bestemt utvalg til datainnsamlingen.

Lydopptak er den foretrukne, og mest brukte formen for dataregistrering i forskningsintervjuer (Grønmo, 2004). Notat kan også brukes for å notere ting underveis, eller som et «sikkerhetsnett» i tilfeller hvor det oppstår tekniske problem med diktafon (Grønmo, 2004).

Analyseprosessen består vanligvis av ulike stadier. Kvale & Brinkmann (2009) foreslår en trinnvis og systematisk framgangsmåte som blant annet omfatter: En systematisk gjennomgang for å bli kjent med datamaterialet, koding og meningskondensering, kategorisering, tolking og konkludering.

Forskningsetiske spørsmål går som en rød tråd gjennom alle stadiene av forskningsprosessen, og er definert av ulike etiske komiteer (Creswell 2014).

## FUNN

I de tidligere kapitlene har jeg gjort rede for blant annet det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven, og de metodologiske tilnærminger og valg som er tatt i forbindelse med forberedelser, datainnsamling og analyse. I dette kapitlet vil jeg presentere ulike funn som er gjort i analysen. Funnene presenteres gjennom ulike kategorier. Hver kategori inneholder ulike kommentarer fra deltakerne som ble tolket som relevant i forhold til teori og problemstilling. Egne tolkninger av deltakernes utsagn er også inkludert i hver kategori. Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg også gi en kort presentasjon av deltakerne og kategoriene.

### Oppsett av kategorier

For å skape oversikt over de ulike deltakernes utsagn brukte jeg tabeller som analyseredskap når jeg konstruerte delkategoriene i dette kapitlet. Tabeller gir både oversikt og danner et godt grunnlag for å se sammenhenger og motsetninger i et nytt lys (Nilssen, 2012). For å begrense bruk av plass, og av estetiske årsaker, valgte jeg også å bruke en mindre skriftstørrelse i tabellene.

### Presentasjon av deltakerne

Prinsippet om konfidensialitet, som det er skrevet mer om i metodekapittelet, handler blant annet om anonymisering av deltakere før, under og etter undersøkelsen. Hensynet til å beskytte deltakernes identitet innebærer ofte at forskeren må bruke pseudonymer eller kodenummer gjennom hele undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 28). Med hensyn til deltakerne og prinsippet om konfidensialitet bestemte jeg meg for å bytte ut deltakernes ekte navn med pseudonymer. Følgende er en kort presentasjon av deltakerne med sine fiktive navn:

- Geir: 19 år gammel, mann.
- Jonas: 20 år gammel, mann.
- Aleksander: 22 år gammel, mann.
- Maria: 19 år gammel, kvinne.
- Kristian: 20 år gammel, mann.

### **Hovedkategori I: Hvordan opplever biologistudentene sin autonomi?**

Datamaterialet viser at det er veldig ulike meninger, og veldig subjektive oppfatninger på hvorvidt deltakerne føler seg autonom eller kontrollert i studiet. I og med at analyseprosessen ble utført på en deduktiv måte, da jeg hadde teori på plass lenge før intervjuene, så hadde jeg en anelse om hva jeg skulle se etter i datamaterialet. Selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985) forklarer at det er tre ulike typer autonomi som individet kan oppleve, henholdsvis: (1) Opplevd valg, (2) PLOC (Årsakssammenheng) og (3) Opplevd frihet/Fri vilje.

Etter en systematisk gjennomgang av transkripsjonene ble det konstruert fem ulike delkategorier som kan skape forståelse for deltakernes autonomi. Delkategoriene er delt opp på følgende måte:

- (1) Opplevd valg: Studievalg,
- (2) Opplevd valg: Deltakelse,
- (3) Fri vilje: Studiehverdagen,
- (4) PLOC: Forelesninger og seminar, og
- (5) PLOC: Eksamen og innleveringer.

Delkategoriene inneholder kommentarer fra intervjudeltakerne om hvordan de opplever studiehverdagen sin. Kategoriene gjenspeiler funn der deltakerne gjengir opplevelser og erfaringer de har rundt biologistudiet, og om det er en kontekst som oppleves som selvbestemt eller kontrollert.

#### **Opplevd valg «Studievalg.»**

Det første spørsmålet jeg stilte handlet om studievalg. Intervjudeltakerne ble spurt om de også vurderte andre studier enn biologi når de søkte, og hvorfor de endte opp med å velge biologi. Ved å stille dette spørsmålet vil det være mulig å se om deltaker opplevde studievalget som selvbestemt eller kontrollert.

## Tabell 1

### Opplevd valg «Studievalg.»

Vurderte du andre studier i tillegg til biologi når du søkte skole? Har du noen tanker om hvorfor du valgte biologi?

Geir	<b>Jeg valgte biologi av interesse egentlig.</b> Jeg har to foreldre som er biologer. Så jeg har blitt påvirket av dem i barndommen liksom. <b>Så realfag har alltid vært en interesse. Jeg vurderte psykologi også en stund. Men så valgte jeg biologi fordi det var min store interesse.</b>
Jonas	<b>Jeg søkte også kjemi og molekylær biologi. Jeg var litt sånn på vippebenken på hva jeg egentlig ville.</b> Jeg vill egentlig bare begynne på et realfag for å se hvordan det gikk. <b>Men så var det jo egentlig Biologi jeg trivdes best med på videregående så da valgte jeg biologi.</b>
Aleksander	<b>Jeg søkte på flere studier.</b> Hvorfor biologi? Jeg har lyst på en jobb der jeg har muligheten til å være litt ute, der jeg slipper å sitte på kontoret hele tiden. <b>Og så har Jeg alltid syns biologi var veldig interessant fag. Det er alltid spennende hvordan levende ting er bygd opp og satt sammen. Det er veldig spennende.</b>
Maria	<b>Jeg vurderte også molekylær biologi, og bioteknologi på Aas. Det sto litt mellom dem. Så tenkte jeg heller å begynne med noe mer generelt for så å spesialisere seg etter hvert.</b> At jeg har mer muligheter til å velge senere i studiet. Det er litt skummelt å ta noe som spesialiserer seg fra starten, fordi jeg er ikke sikker på hvilken del av biologi jeg vil satse på enda. <b>Men jeg visste at det måtte bli noe innom biologi.</b>
Kristian	<b>Jeg vurderte også fiskehelse som førstevalg. Men jeg hadde alltid i bakhodet at det var biologi jeg hadde lyst å studere.</b> Så jeg søkte altså fiskehelse og biologi. <b>Jeg føler at jeg valgte riktig med biologi.</b> Det er nok det meste fornuftige jeg har gjort. <b>Det er et fag jeg kommer til å være engasjert i, og det er et emne jeg har hatt interesse for siden jeg var liten.</b>

Når jeg analyserte dataen fikk jeg inntrykk av at samtlige deltakere opplevde at de tok et selvbestemt valg når de søkte på biologi. Enten fordi de nedprioriterte andre



studieretninger (Jonas, Aleksander, Maria, Kristian) eller fordi de bare hadde søkt på biologi (Geir). Geir var den eneste i undersøkelsen som ikke hadde søkt på andre studier enn biologi, og svarte henholdsvis at «Jeg valgte biologi av interesse egentlig», men forklarer videre at han også vurderte psykologi før han valgte å søke på biologi. Jonas og Maria søkte begge på molekylær biologi, men valgte til slutt biologi. Begge forklarer videre at de hadde en grunnleggende interesse for biologi, og at denne interessen var utgangspunktet for studievalget. Aleksander ga uttrykk for at han valgte biologi fordi han syntes det er et spennende emne, men også på grunn av jobbmuligheter etter endt utdanning. Kristian nedprioriterte sitt førstevalg som var fiskehelse for å studere biologi, og begrunner det slik: «Jeg hadde det alltid i bakhodet at det var biologi jeg hadde lyst å studere ... Jeg føler at jeg valgte riktig med biologi».

### Opplevd valg «Deltakelse.»

For å videre undersøke deltakernes autonomi, ble deltakerne spurt om de opplevde at deltakelse på forelesning, seminar og gruppearbeid var valgfritt.

### Tabell 2

#### Opplevd valg «Deltakelse.»

Deltar du på forelesninger, seminar og gruppearbeid, og har du noen tanker om hvorfor du gjør det?

Geir	<b>Jeg har hatt ca 90% oppmøte sålangt hvertfall på forelesninger, og delvis på matteseminarene.</b> jeg føler realfag er et sånt forklaringsfag. Så det er så greit å få forklart det vi leser i tillegg. Da får vi det forklart på 2 måter. <b>Men jeg føler ikke at jeg må, det er mer av lyst egentlig.</b>
Jonas	<b>Ja jeg deltar som regel på seminar og forelesninger. Altså det blir mye mer at hvis jeg ikke skulle gått på dem,</b> så er det lettere at jeg sover lengre og mister mye av dagen. Men hvis du først starter på skolen tidlig så er det lettere å sitte hele dagen. <b>Så det er egentlig bare det at jeg liker å ha rutine med å starte tidlig sånn at jeg har mer fri på kveldene.</b>
Aleksander	<b>Ja jeg deltar, Jeg deltar fordi jeg har lyst.</b> Det er lettere å jobbe mer strukturert når jeg har faste tider, og faste mål for hvor langt jeg skal komme hver uke. Ikke bare at jeg skal selv bestemme at, nei denne uken er det ikke så viktig om jeg bare blir ferdig med ett kapittel.

---

Maria **Ja. For jeg tror at jeg er en veldig lat person, og hvis jeg er hjemme og prøver å lese selv så får jeg ikke gjort noe. Så jeg prøver å få med meg så mye som mulig, men det er helt frivillig om vi deltar eller ikke, jeg gjør det mest fordi jeg har lyst.**

---

Kristian **Ja, jeg stiller på alt jeg kan. Jeg gjør det for å få med meg mest mulig informasjon, og for å få forberedt meg. Og for å få utviklet min egen kompetanse innenfor faget. Ikke bare for at jeg skal bestå eksamen, men for at jeg vil bli flinkere i faget, og for å få en bedre forståelse. (Sier senere når spurt om frihet på studiet at ingenting er obligatorisk. Deltaker 5 opplever derfor også valg i forhold til deltakelse).**

Samtlige deltakere indikerer at de opplever at de selv velger om de vil delta eller ikke. Grunnen til deltakelse varierer dog noe. Noen forteller at de i utgangspunktet gjør det mest fordi de har lyst (Geir, Aleksander, Maria). Maria sier eksempelvis at deltakelse er helt frivillig, og «... Jeg gjør det mest fordi jeg har lyst». Jonas begrunner sin deltakelse med at han liker å ha rutine; «Ja jeg deltar som regel på seminar og forelesninger ... Så det er egentlig bare det at jeg liker å ha rutine ...». Kristian gir uttrykk for at han deltar fordi han ønsker å utvikle sin kompetanse i biologi. Han sier blant annet at «Jeg gjør det for å få med meg mest mulig informasjon ... Ikke bare for at jeg skal bestå eksamen, men for at jeg vil bli flinkere i faget, og for å få en bedre forståelse».

### **Fri vilje «Studiehverdagen.»**

Å oppleve fri vilje til å ta egne beslutninger eller utføre atferd som ikke er kontrollert er ifølge Deci & Ryan (1985; 2002) viktig for at individet skal føle seg autonom. For å finne ut om deltakerne i undersøkelsen opplevde studiehverdagen som fri eller ytre kontrollert, ble de spurt om de følte at de opplevde frihet på studiet, og om de selv bestemte hvordan studiehverdagen skal se ut. Resultatet var for meg overraskende variert.

### Tabell 3

#### Fri vilje «Studiehverdagen.»

Føler du at du opplever mye frihet på studiet? Bestemmer du selv hvordan din studiehverdag skal se ut?

Geir	<b>Jeg må bare si at jeg er overrasket over hvor lite frihet det er. Jeg trodde det skulle være mye mer enn det var. Jeg trodde det seriøst skulle være mye mer frihet enn det var. Jeg trodde det skulle være helt fritt hele greia. Men så var det jo mye mer obligatorisk greier enn vi trodde, ikke at jeg har noe imot det fordi det hjelper meg bare å jobbe jevnt og trutt, men det er ikke så fritt som jeg trodde da.</b>
Jonas	<b>Midt på treet liksom. Jeg føler jeg styrer mye selv, men det er også mye som er lagt opp.</b>
Aleksander	<b>Ja egentlig. Jeg gjør egentlig hva jeg vil. Jeg føler ikke at det er noen som bestemmer, bortsett fra når jeg deltar på gruppearbeid så ser jeg ikke for meg at det er noen som bestemmer hva jeg gjør. Litt sånn, som sagt så gjør jeg hva jeg vil. Det er ingen som bryr seg om jeg jobber her eller hjemme, eller om jeg møter opp på forelesninger. Det er nok sant at det er mye frihet ja.</b>
Maria	<b>Jeg vil si at det er akkurat passe frihet. Vi har jo i dette semesteret til sammen 21 obligatoriske innleveringer og vurderinger på en måte. Jeg synes det er veldig bra at vi har oppfølginger og deleksamener i biologien og så videre, fordi spesielt første året er viktig for oss, eller at man blir presset litt. Men samtidig så er det jo veldig fritt, man gjør jo mye som man vil. Du velger jo selv innsatsnivå ofte.</b>
Kristian	<b>Det er veldig mye frihet på studiet. Forelesningene er jo ikke obligatorisk heller. Så man kan jo velge og vrake selv. Men det hjelper jo å ha forelesninger å gå på for å ha en liten ramme for hva man skal lære. Men jeg føler at jeg bestemmer mye selv.</b>

Når deltakerne ble spurt om frihet i studiehverdagen varierte svarene veldig. Geir gir uttrykk for at han føler at han har overraskende lite frihet til å bestemme hvordan

studiehverdagen skal se ut, og svarte følgende at «Jeg må bare si at jeg er overrasket over hvor lite frihet det er ... Jeg trodde det skulle være fritt ... Men så var det jo mye mer obligatorisk enn vi trodde». Andre deltakere (Jonas, Maria) sier at det er «passe frihet» eller at det er «Midt på treet». Jonas sier eksempelvis at «Jeg føler jeg styrer mye selv, men det er mye som er lagt opp». Noen deltakere (Aleksander, Kristian) gir uttrykk for at det er mye frihet på studiet. Aleksander sier blant annet at «Jeg gjør egentlig hva jeg vil, jeg føler ikke at det er noen som bestemmer ... Det er ingen som bryr seg om jeg jobber her eller hjemme ... Det er nok sant at det er mye frihet ja». Kristian har følgende å si om sin frihet: «Det er veldig mye frihet på studiet ... Jeg føler at jeg bestemmer mye selv».

#### **PLOC «Forelesninger og seminar».**

Det neste spørsmålet som ble stilt handlet om hvordan de forbereder seg til forelesninger og seminar, og om de har noen tanker om hvorfor de gjør det. Spørsmålet ble stilt for å finne ut om kilden til atferden (å forberede seg til forelesninger og seminar) var ytre kontrollert eller om det var initiert av indre motiverte årsaker.

#### **Tabell 4**

##### **PLOC «Forelesninger og seminar».**

Forbereder du deg til forelesninger og seminar? Har du noen tanker om hvorfor du gjør det?

Geir	<b>Jeg forbereder meg selv ikke så veldig mye.</b> Hvis jeg gjør det så leser jeg litt i biobøkene, spesielt den selfish gene boka. Og så bruker jeg oppgaver og sånn, <b>fordi jeg liker å være forberedt. Det er ikke så mye ukjent stoff foreløpig, så jeg trenger ikke å forberede meg så mye.</b>
Jonas	Hvis jeg har tid så pleier jeg å lese gjennom stoffet på forhånd, og eventuelt se gjennom tidligere forelesningsnotat. <b>Jeg føler at jeg forbereder meg for min egen skyld. Jeg føler at jeg får mye mer ut av studiet hvis jeg gjør det.</b>
Aleksander	<b>Litt varierende. Noen ganger så rekker jeg ingenting. Andre ganger så går jeg gjennom powerpointer, andre ganger gjør jeg bare oppgaver eller leser</b>

---

litt.	Det kommer litt ann på hva jeg har å gjøre samtidig. Har jeg mye å gjøre så rekker jeg kanskje ikke. Har jeg mindre å gjøre så rekker jeg å gjøre mer. <b>Hvis jeg gjør det så gjør jeg det fordi det er lettere å følge med. Det kan være litt tungt å lese iblant. Men vi står helt fritt om vi vil forberede oss eller ikke.</b>
Maria	<b>Ja det spørs litt. I biologien prøver jeg å lese gjennom stoffet eventuelt bare skimme gjennom stoffet hvis jeg har dårlig tid. Det er mest for å repetere det flere ganger.</b> Det er litt gøy hvis vi skal ha kollokviegruppe, og hvis jeg først har lest det så stiller jeg mye sterkere. Det er mest for å føle selv at jeg mestrer det.
Kristian	<b>Jeg ser gjerne over oppgavene litt på forhånd. Vi har jo veldig gode kollokviegrupper, der vi jobber gjennom oppgavene på forhånd og diskuterer de i grupper. Men jeg føler at jeg gjør det fordi jeg selv vil.</b> Det gir oss et veldig godt grunnlag for forelesningene. Vi får veldig godt utbytte av det, jeg føler at jeg lærer veldig mye når jeg deltar. Man får liksom en litt annen vinkling på det, liksom flere måter å se problemstillinger på. Man får litt bedre forståelse.

---

De fleste deltakerne (Jonas, Aleksander, Maria, Kristian) sier at de forbereder seg til forelesninger og seminar, mens Geir sier at han foreløpig ikke trenger å forberede seg så veldig mye. Noen deltakere (Jonas, Kristian) kan tolkes som at de forbereder seg av årsaker som kan være initiert av indre motivasjon, henholdsvis enten fordi de har lyst, eller bare for sin egen skyld. Jonas sier eksempelvis at «Jeg føler jeg forbereder meg for min egen skyld. Jeg føler at jeg får mer ut av studiet hvis jeg gjør det». Aleksander sier at «Hvis jeg gjør det så gjør jeg det fordi det er lettere å følge med ... **vi står helt fritt om vil forberede oss eller ikke**». Aleksander gir altså ikke uttrykk for at å forberede seg er en ytre kontrollert atferd. Maria forbereder seg delvis for å stille sterkere i gruppearbeid (kan også tolkes at hun gjør det for å unngå negative konsekvenser som følger av å ikke være forberedt) og for å oppnå en mestringsfølelse, og sier følgende: «Det er litt gøy hvis vi skal ha kollokviegruppe ... hvis jeg har lest så stiller jeg mye sterkere. Det er mest for å føle selv at jeg mestrer det».

### PLOC «Innleveringer og eksamen».

Videre ble det stilt spørsmål om de forbereder seg til innleveringer og eksamen, og om de har noen tanker om hvorfor de gjør det. Hensikten med spørsmålet var å finne ut om årsaken til atferden (forberedelsen til innleveringer og eksamen) var ytre kontrollert eller initiert av indre motiverte årsaker.

#### Tabell 5

### PLOC «Innleveringer og eksamen».

Forbereder du deg til innleveringer og eksamen? Har du noen tanker om hvorfor du gjør det?

Geir	Jeg forbereder meg mest i biologi egentlig. Jeg har vært litt dårlig forberedt i kjemien. <b>Jeg forbereder meg for å ha et bedre grunnlag når vi kommer i gang. Vi sitter jo ofte i grupper og jobber, og jeg vil jo ikke være den som sitter der og ikke kan noe. Jeg vil gjerne være den som bidrar i gruppen. Det er jo greit å kunne noe for da kan jeg jo hjelpe de andre.</b>
Jonas	<b>Jeg gjør det som regel på eget initiativ.</b> Alt er tilrettelagt for at du skal kunne gjøre det, men det er ikke noe krav. <b>Men jeg vil gjøre det for å kunne prestere på eksamen.</b> Jeg føler at jeg presterer hvis jeg leser og er forberedt på eksamen. <b>Det er helt frivillig, jeg gjør det fordi jeg selv vil.</b>
Aleksander	Hvordan jeg forbereder meg? I starten så gjorde jeg mye av det vanlige, bare leste i bøker osv. Men nå i det siste så gjør jeg mer oppgaver, og jobber rundt temaene. <b>Og gjør ikke bare det som er satt opp, men litt mer liksom. Jeg vil jo prestere best mulig. Det er ikke noe gøy å få en D. Jeg vil jo være best. Det er jo flaut å gå et studie og ikke kunne noe. Jeg har en tanke om at når man går biologi at man skal kunne biologi.</b> Og så er det jo ikke noe gøy å komme hjem til mamma og pappa og si at jeg har en D. Det er mye mer gøy å komme hjem med en A eller B. <b>Så er det jo sånn at hvis du gjør det bra på skolen, så kan man velge på øverste hylle på jobb eller videreutdanning.</b>
Maria	Den første eksamen som var skriftlig, så prøvde jeg bare å lese gjennom notater fra kollokviegruppen. Mens den andre som var en innlevering så begynte jeg å

---

jobbe med den litt for seint, og prøvde egentlig bare å bruke den kunnskapen jeg hadde fra før. **Jeg gjør det mest for å få gode karakterer, det er derfor man øver liksom, for å få gode karakterer. Men siden jeg bryr meg veldig mye om biologi så er det jo gøy å lese om biologi, i motsetning til mange andre fag. Det er ikke bare liksom «for et ork», men litt sånn, ja dette er jo faktisk litt interessant.**

---

Kristian Vi har hatt 2 eksamener og biologi, og så har vi kjemi i neste uke. Til biologien leste jeg en del, og den andre som var hjemmeeksamen jobbet vi jo konstant med. **Jeg føler at det er viktig å få inn mest mulig kunnskap for å kunne bruke det der. Karakterer er jo selvfølgelig viktig, men jeg synes det er enda viktigere å kunne reflektere hva man kan. Jeg liker jo å jobbe med biologi.**

Samtlige deltakere i undersøkelsen sier at de forbereder seg til innleveringer og eksamen, men grunnen til at de forbereder seg varierer noe. De fleste (Jonas, Aleksander, Maria, Kristian) er inne på temaet om karakterer når de snakker om forberedelser. Selv om karakterer kan være veldig viktig, sier noen (Maria, Kristian) at årsaken til at de forbereder ikke alltid er gode karakterer, men også av interessen for faget. Andre (Geir, Jonas, Aleksander) forbereder seg mest av ytre kontrollerte årsaker, som for eksempel; å unngå negative konsekvenser (Geir, Aleksander) eller for å gjøre det best mulig på eksamen (Jonas). Aleksander sier eksempelvis at «Jeg vil jo prestere best mulig. Det er ikke noe gøy å få en D ... Det er ikke noe gøy å komme hjem til mamma og pappa og si at jeg har en D. Det er mye mer gøy å komme hjem med en A eller B». Mens Geir forteller at «Jeg forbereder meg for å ha best mulig grunnlag når vi kommer i gang ... Jeg vil jo ikke være den som sitter der og ikke kan noe».

### **Hovedkategori II: Hvordan opplever biologistudentene sin kompetanse?**

Å oppleve å føle seg kompetent, kan i likhet med autonomi være en viktig faktor for å fremme indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Reeve (2009) forklarer at det er minst tre ulike måter individet kan oppleve kompetanse på, henholdsvis gjennom at (1) utfordringer og problemstillinger er optimalt tilpasset individets ferdighetsnivå, (2) individet opplever å få positive tilbakemeldinger og at (3) individet opplever framgang.

Etter en systematisk gjennomgang av transkripsjonene ble det konstruert fire ulike kategorier som kan skape forståelse for hvordan undersøkelsens deltakere opplever sin egen kompetanse i forhold til biologistudiet. Kategoriene ble delt opp slik:

- (1) Kompetanse «Mestringsfølelse»,
- (2) Kompetanse «Emner/temaer jeg ikke mestrer»,
- (3) kompetanse «Positive tilbakemeldinger» og
- (4) Kompetanse «Opplevd framgang».

Delkategoriene viser til funn der deltakerne deler sine erfaringer rundt biologistudiet, og hvordan de opplever sin kompetanse (Reeve, 2015; Deci & Ryan, 2002).

### **Kompetanse «Mestringsfølelse».**

Det neste spørsmålet som ble stilt handlet om individets faglige mestringsfølelse. Hvis individet føler at de faglige utfordringer og problemstillinger er optimalt tilpasset sitt eget ferdighetsnivå, vil individet oppleve å føle seg kompetent.

### **Tabell 6**

#### **Kompetanse «Mestringsfølelse».**

Føler du at du mestrer fagstoffet? Er det noe du ikke får til?

Geir	<b>Jeg føler at jeg får til det meste.</b> Men altså det er noe jeg må jobbe mer med enn andre ting. Hvis det er noe jeg sliter med er det kjemi. Men det er egentlig bare jeg som må skjerpe meg litt og jobbe mer med det.
Jonas	Ja, det er jo som regel noe som må bearbeides mer enn annet da. <b>Jeg får til det meste.</b> Men noen fag krever mer jobbing enn andre fag. Noen fag trenger jeg bare å være på forelesninger til andre må jeg jobbe mye mer med.
Aleksander	<b>Ja begge deler. Det går litt begge veier.</b> Jeg tror det har litt med hvor mye tid jeg har å legge i faget da. <b>Det noe jeg får til og noe jeg ikke får til.</b>



---

Maria **Jeg føler at jeg mestrer det meste ja. Men det er jo litt sånn subjektivt, jeg kan jo føle at jeg mestrer noe, men så kommer jeg på eksamen så er det mye vanskeligere enn jeg trodde.** Man kan jo føle seg som en verdensmester helt til eksamen liksom hehe.

---

Kristian **Ja til dels. Det varierer litt fra tema til tema.** Det er ikke så mye som er vanskelig. Vi har jo noen tyngre tema, men det er jo ikke vanskelig å forstå det. Det er jo bare kanskje vanskelig å få til å knytte alt sammen på en måte. Det er kanskje mye å huske og mye å pugge. **Men jeg føler at jeg mestrer det meste, det er ingenting som er vanskelig liksom.**

Noen deltakere (Geir, Jonas) sier at de får til mye av det faglige, men at det er noen ting som må bearbeides mer enn annet. Jonas sier eksempelvis at «... noen fag krever mer jobbing enn andre». Andre deltakere (Aleksander) gir uttrykk for at de bare delvis får til det faglige, og sier for eksempel at «Det går litt begge veier ... Det er noe jeg får til, og noe jeg ikke får til». Mens resten av deltakerne (Maria, Kristian) opplever at de mestrer det faglige. Kristian sier for eksempel at « ... Jeg føler at jeg mestrer det meste, det er ingenting som er vanskelig liksom», og Maria sier innledningsvis at «Jeg føler at jeg mestrer det meste ja».

### **Kompetanse «Emner/temaer jeg ikke liker/mestrer».**

For å videre undersøke om deltakerne opplevde at ferdighetsnivået var optimalt tilpasset, ble de spurt om det var noen emner eller tema de ikke liker eller mestrer.

#### **Tabell 7**

### **Kompetanse «Emner/temaer jeg ikke liker/mestrer».**

Er det noen emner eller tema du ikke liker/mestrer?

---

Geir **Ja, når du kommer ned på det molekylære blir det litt tungt.** Men så er det jo andre ting som gjør meg mer motivert til å jobbe med biologi. Eksempelvis økologi og evolusjon.

---

Jonas **Nei, ikke egentlig.** Jeg likte ikke matematikken så mye i starten, men så startet vi på kjemien, og da skjønnte jeg hvor mye sammenheng det var mellom de ulike

---

---

emnene. At alle tema var like viktig gjorde det lettere å prestere. **Jeg liker alle fagene, men jeg liker jo biologi best. Det er jo det jeg vil studere.**

---

Aleksander **Ja, matte og kjemi kan være vanskelig iblant.** Jeg tenkte aldri at det skulle være så mye matte og kjemi i biologi.

---

Maria I biologien? **Det er jo noe som er mer, og noe som er mindre kjedelig da.** Jeg føler vi har veldig mye om populasjons?Biologi, og litt sånn. Det er jo interessant, men liksom når vi har hatt om logistisk vekst og avstand og sånn. **Jeg synes jo at det interessant, men det er kanskje bare litt mer kjedelig enn resten av biologi. Det er ikke kjedelig, men det er mindre gøy skjønner?**

---

Kristian **Kjemikronologi er litt mindre interessant kanskje. Men det er ikke noe jeg spesifikt ikke liker. Jeg synes hele biologispekteret er interessant.** Men vi har jo ikke vært gjennom så mye av det teoretiske enda, men generelt for øyeblikket kan jeg ikke si at det er noe jeg misliker.

Noen deltakere (Geir, Aleksander) sier at det er noen emner som kan være litt tyngre eller vanskeligere enn andre emner. Aleksander sier for eksempel: «Ja, matte og kjemi kan være vanskelig iblant», og Geir forteller at «... det molekylære kan være litt tungt». Andre deltakere (Jonas, Maria, Kristian) kan tolkes som at de mestrer det meste, men de forteller likevel at det er noen emner som kan være kjedeligere enn andre. Jonas forteller eksempelvis at: «Nei, ikke egentlig ... Jeg liker alle fagene, men jeg liker jo biologi best. Det er jo det jeg vil studere».

### **Kompetanse «Positive tilbakemeldinger».**

Å oppleve å få positive tilbakemeldinger på det en gjør, kan noen ganger bidra til økt opplevd kompetanse (Reeve, 2009). For å undersøke dette, ble undersøkelsens deltakere spurt om de opplevde å få positive tilbakemeldinger. I intervjuene presiserte jeg også at positive tilbakemeldinger kunne være fra medstudenter, forelesere, gruppeledere eller seminarledere.

## Tabell 8

### Kompetanse «Positive tilbakemeldinger».

Opplever du å få positive tilbakemeldinger på det du gjør?

Geir	<p><b>Vi har jo ikke så veldig mye kontakt med foreleser.</b> Alle forelesninger foregår i store grupper så det er vanskelig å få kontakt med foreleser. <b>Men i gjengen vår, så er vi flere studenter og da gir vi ofte hverandre positive tilbakemeldinger.</b></p>
Jonas	<p><b>Jeg får det ofte fra medstudenter ja, for vi sitter jo ofte i kollokviegrupper. Og da hjelper vi ofte hverandre og gir positiv feedback. Men vi er jo et veldig stort kull, så jeg har aldri hørt det direkte fra foreleser.</b></p>
Aleksander	<p><b>Det er litt variert.</b> I kjemi og biologi så hører vi ikke så mye fra foreleser eller gruppeleder. <b>I kollokviegruppen hører vi fra medstudenter hvis vi gjør det bra. I matten har vi en gruppeleder som er veldig flink å lære oss, og gi oss positiv og negativ tilbakemelding på det vi gjør. Jeg opplever jo at jeg ofte får både ros og konstruktive tilbakemeldinger fra medstudenter også.</b></p>
Maria	<p><b>Ja, spesielt når vi har kollokviegrupper. Hvis du kommer med et godt poeng så kan andre gi gode tilbakemeldinger liksom.</b> Det er veldig greit å ha den dialogen med andre, og at du ikke bare sitter alene og leser. For at du får liksom tilbakemeldinger på det du gjør. <b>Vi får jo ikke noen tilbakemeldinger hos foreleser liksom.</b> Vi er jo et veldig stort kull, så vi har jo ikke noe sånn personlig kontakt med foreleser. <b>Vi får jo også tilbakemeldinger på innleveringer og sånn, men de er ikke så individuell.</b> De viser bare poengscore og sånn, og hva gjennomsnittet for klassen var, men jeg vil ikke si at det er en subjektiv tilbakemelding. <b>Men jeg er sikker på at hvis jeg hadde tatt kontakt så kunne jeg fått en mer personlig tilbakemelding.</b></p>
Kristian	<p><b>Ja, altså spesielt i kollokviegruppene er vi flink å gi hverandre positiv og konstruktiv tilbakemelding. Det er vel egentlig mest der jeg får det.</b> Vi får gjerne også tilbakemelding på innleveringer, men det er bare for å vise hvordan vi ligger an i forhold til resten, aldri ros eller ris liksom. <b>Noen sier at de kanskje får mer tilbakemeldinger i matteklassen også, men jeg har ikke vært så aktiv der.</b></p>

Samtlige intervjudeltakere (Geir, Jonas, Aleksander, Maria, Kristian) forteller at de får positive tilbakemeldinger, men at de som oftest er fra medstudenter. Jonas sier for eksempel at «Jeg får det ofte fra medstudenter, ja». Flere deltakere (Geir, Jonas, Aleksander, Maria) forteller at de **ikke** får positive tilbakemeldinger fra sine forelesere. Her sier Maria at «Vi får jo ikke noen tilbakemeldinger hos foreleser liksom». Noen deltakere (Maria, Kristian) forteller at de får tilbakemeldinger på innleveringer, men at de føles veldig upersonlig, og som oftest bare er i form av poengscore. En av deltakerne (Aleksander) forteller i tillegg at han har opplevd å få positive tilbakemeldinger fra en gruppeleder.

### **Kompetanse «Opplevd framgang».**

En viktig del av å føle seg kompetent er å oppleve at man har framgang i det en driver med. Undersøkelsens deltakere ble spurt om de hadde opplevd framgang siden de startet i høst.

#### **Tabell 9**

### **Kompetanse «Opplevd framgang».**

Har du noen tanker om din egen framgang siden du startet på biologistudiet i høst?

Geir	<b>Jeg har opplevd å ha litt framgang,</b> men jeg føler ofte at det jeg lærer er en oppfriskning på ting jeg kan fra før. Ikke for å høres ut som en bedreviter altså. <b>Men jeg har jo selvfølgelig lært mye i biologien og kjemien. Jeg har vel hatt mest framgang i kjemi tenker jeg.</b>
Jonas	Jeg syntes først at mye av det vi hadde i biologi og økologi var veldig basic. Men etter hvert går det jo veldig i dybden, og da synes jeg det ble mer å lære og at jeg fikk en bedre forståelse. <b>Så jeg vil absolutt påstå at jeg har hatt framgang i studiet.</b>
Aleksander	<b>Litt mindre enn forventet egentlig. Jeg opplever størst framgang i biologi egentlig.</b> Selv om jeg har hatt det før så er det der jeg lærer mest. <b>Matte som jeg også har hatt før føles mye ut som repetisjon og ikke så mye framgang.</b>

Maria	<b>Ja absolutt. Det har jeg. Vi har jo veldig gode forelesere. Jeg føler jo at jeg får med meg mye, bare av å sitte der og høre og notere.</b>
Kristian	<b>Jeg vet ikke helt. Jeg føler absolutt at jeg har lært mer biologi siden jeg startet. Men det har kanskje dabbet litt av i det siste.</b> Kunne jobbet litt mer med fagene og lært meg litt mer. Men ellers har jeg egentlig jobbet ganske jevnt og trutt med de målene vi har hatt i høst.

Alle deltakere (Geir, Jonas, Aleksander, Maria, Kristian) gir uttrykk for at de har opplevd å ha framgang siden de startet i høst. Maria sier for eksempel: «Ja absolutt. Det har jeg. Vi har jo veldig gode forelesere». Noen av deltakerne (Geir, Aleksander) forteller at de bare har opplevd litt framgang, mens andre (Jonas, Maria) føler at de absolutt har opplevd framgang. En av deltakerne (Kristian) sier at han har opplevd framgang, men føler at det var mest i starten, og forteller videre at «... det har kanskje dabbet litt av i det siste».

### **Hovedkategori III: Hvordan opplever biologistudenter sin tilhørighet?**

Tilhørighet referer til individets behov av å oppleve at en (1) tilhører, (2) følelsen av å oppleve at andre bryr seg, og (3) opplevelsen av å føle seg støttet av de rundt seg (Deci & Ryan, 2002). Deci & Ryan (2002) hevder også at å oppleve tilhørighet kan være en viktig faktor for å vedlikeholde indre motivasjon. Her ble det konstruert tre ulike kategorier som kan hjelpe å skape forståelse for hvordan undersøkelsens deltakere opplever sin tilhørighet (Reeve, 2015) i forhold til studiet. Følgende;

- (1) Tilhørighet «Trivsel»,
- (2) Tilhørighet «Klassemiljø» og
- (3) Tilhørighet «Støtte».

Delkategoriene viser til funn der deltakerne deler ulike erfaringer rundt sin trivsel, de sosiale bånd, sin tilknytning til andre og den støtte de får fra andre på biologistudiet.

### Tilhørighet «Trivsel».

Det neste spørsmålet som ble stilt handlet om deltakernes trivsel. Spørsmålet var «Hvordan trives du på studiet?». Jeg presiserte aldri om det var faglig eller sosial trivsel, og lot heller deltakerne tolke spørsmålet selv for å se va de selv vektla.

### Tabell 10

#### Tilhørighet «Trivsel».

Trivs du på biologistudiet?

Geir	<b>Jeg trives veldig godt.</b> Jeg var litt i tvil i starten, fordi jeg ikke hadde så mange venner og lite kontakt med underviser. Men nå trives jeg veldig godt og har mange venner.
Jonas	<b>Ja, Jeg trives veldig godt.</b> Jeg fant meg godt til rette med klassen med engang, og jeg føler det har gjort veldig stor forskjell.
Aleksander	<b>Jeg trives veldig godt.</b> Jeg tenker at man får tilbake så mye som man gir sånn sosialt sett. Hvis jeg gir mye så får jeg mye godt tilbake, og motsatt. Vi sitter ofte sammen i grupper og jobber. Jeg føler alltid at jeg har en gruppe å gå til hvis jeg vil snakke eller jobbe.
Maria	<b>Jeg trives veldig godt.</b> Det er kanskje mer jobb enn jeg forventet når jeg søkte. For når jeg leste om studiet, så sto det at det ikke var poenggrense i biologi, at alle kom inn. Men så tenkte jeg at dette kom til å være easy og kjempelett. Men det er jo en del stoff, men jeg synes det er bra. <b>Jeg trives med studiet.</b>
Kristian	<b>Jeg trives veldig godt.</b> Jeg har veldig mange gode kamerater i klassen, og studiet er veldig gøy generelt sett.

Alle deltakere (Geir, Jonas, Aleksander, Maria, Kristian) forteller at de trives veldig godt. De fleste (Geir, Jonas, Aleksander, Kristian) forteller at de trives på grunn av den sosiale tilhørigheten til sine medstudenter. Kristian sier eksempelvis at «Jeg har veldig mange gode kamerater i klassen». Bare en av deltakerne (Maria) begrunner sin trivsel i det faglige.

### Tilhørighet «Klassemiljøet».

For å videre undersøke deltakernes tilhørighet ble de spurt om sitt klassemiljø, og hva som kjennetegner et godt klassemiljø. Spørsmålet var formulert slik at det ville gi innsikt i om deltakerne føler tilhørighet til sine medstudenter.

#### Tabell 11

### Tilhørighet «Klassemiljøet».

Har dere et godt klassemiljø på biologistudiet? Har du noen tanker om hva som kjennetegner et godt klassemiljø?

Geir	<b>Klassemiljøet synes jeg er veldig bra egentlig.</b> Men det er jo selvsagt for oss som tar initiativ til å være der. Det er jo mange som detter ut fordi de ikke er der. <b>Men for oss som er mye på skolen er det gull verdt. Og så har vi jo kollokviegrupper som jeg er veldig positivt overrasket over. Det er veldig gøy. Det er et veldig bra miljø.</b>
Jonas	<b>Det som kjennetegner et godt klassemiljø er vel at det er ingen som er utenfor.</b> Men det blir vagt å si klasse. Vi var vel egentlig bare en klasse de to første dagene, ellers har vi vært en stor gruppe. <b>Men mange av de jeg har blitt kjent med var med i den klassen da. Jeg vil absolutt si at jeg føler at jeg tilhører den klassen jeg ble satt i.</b>
Aleksander	<b>Det som kjenntegner et godt klassemiljø er at folk er sosiale, og er interessert i å bli kjent med hverandre. Vi har et veldig godt klassemiljø i klassen.</b>
Maria	<b>Jeg synes det er veldig bra.</b> Det er kanskje mer, at sånn i forhold til andre klasser, så er vi ikke like samlet liksom, fordi vi er så stor klasse. Men vi er jo også delt opp i mindre klasser, og ble fordelt på samme faddergruppe og sånn. <b>Vi henger mye sammen, og vi sitter jo sammen i kantinen og i grupper og jobber. Jeg føler jo at jeg tilhører et klassemiljø på en måte.</b>
Kristian	<b>Jo det er ganske godt vil jeg si. Vi ble jo inndelt i grupper i fadderuken, og så ble vi veldig godt kjent. Det er liksom de vi holder oss med og som man</b>

---

**sitter og jobber med. Der snakker alle med alle liksom. Vi har et godt klassemiljø. Vi har jo også sosiale ting utenfor skolen som vi driver med, fester og slikt. Og det skaper godt klassemiljø synes jeg.**

Alle deltakere (Geir, Jonas, Aleksander, Maria, Kristian) gir uttrykk for at de føler at de har et godt klassemiljø. Videre forklarer også samtlige deltakere (Geir, Jonas, Aleksander, Maria, Kristian) at det sosiale er viktig for et godt klassemiljø. Aleksander sier eksempelvis at «Det som kjennetegner et godt klassemiljø er at folk er sosiale, og er interessert i å bli kjent med hverandre». Noen deltakere (Maria, Kristian) forteller også at de har deltatt på sosiale aktiviteter utenfor skolen sammen med andre fra klassen. En av deltakerne (Geir) forteller at kollokviegruppene bidrar til et bedre klassemiljø.

### **Tilhørighet «Opplevd støtte».**

Videre spurte jeg om de hadde god kontakt med foreleser eller underviser, og om de opplever å bli støttet om de trenger det. Å oppleve å bli støttet kan være en viktig faktor for å tilfredsstille det grunnleggende psykologiske behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 1985).

### **Tabell 12**

#### **Tilhørighet «Opplevd støtte».**

Har du god kontakt med noen foreleser eller underviser på biologistudiet? Opplever du at de støtter deg hvis du trenger det?

---

Geir	Altså vi får jo ikke snakket noe særlig med de i forelesninger. <b>Jeg har grei kontakt med de på kjemilab, de føler jeg at jeg har god kontakt med. Men det er jo fordi vi møtes og får snakket med de direkte.</b> Men i de store forelesningene så blir det jo ikke så mye snakk sammen med foreleser. Du kan jo selvfølgelig gå frem i pausen og sånn hvis du har spørsmål, men jeg pleier ikke å gjøre det. <b>Jeg tror at hvis jeg hadde prøvd å få kontakt med foreleser så hadde jeg fått det. De sier jo ofte at vi må sende mail eller spørre i pausene hvis det er noe vi lur på. Jeg har hørt at de er veldig grei og tilgjengelig hvis man bare tar kontakt.</b>
------	---

---



- 
- Jonas **Ja det har vært flere ganger jeg har gått opp og pratet med forelesere mellom forelesningene, og da får jeg som regel svar på de spørsmålene jeg har.** Jeg har ikke selv sendt mail, men mange av de jeg jobber sammen med har gjort det. Og de får svar iløpet av dagen. **De er der hvis jeg trenger noen å støtte meg til.**
- 
- Aleksander **Ja, gjennom at vi har gruppeledere og sånn. Ellers så er det jo gjennom biologien der forelesere er åpen for at vi diskuterer i forelesninger og kommer frem i pausen og spør spørsmål.** Og så har vi jo noen fag der forelesere ikke er så åpen for diskusjon og spørsmål. **Men da har vi jo igjen gruppeledere som kan ta igjen for det, og gi oss den støtte vi trenger. Hvis jeg sender mail så får jeg svar.**
- 
- Maria **Ja, i disse her kollokviegrupper og mattegrupper så har vi jo sånn gruppeleder. Og de har vi jo god kontakt med, og de hjelper oss og gir oss tilbakemeldinger på det vi gjør og sånn.** de gir oss jo ikke direkte svaret på spørsmålene. **Men de hjelper jo oss og forklarer hvis vi trenger det.** Og det er jo sånn at når jeg går ut fra mattegrupper og kollokviegruppene så føler jeg jo at jeg har lært noe og føler meg mye tryggere på stoffet. Så det er jo bra. **Men sånn foreleser har jeg ingen kontakt med.**
- 
- Kristian **Ikke noe særlig egentlig. Kan ikke huske at jeg har snakket direkte med noen foreleser, så kan ikke si at jeg har så veldig god kontakt med dem. Men de virker som veldig positive mennesker, som ofte sier at vi bare skal ta kontakt hvis vi har noen spørsmål.**

Noen deltakere (Geir, Kristian) forteller at de ikke har noen kontakt med forelesere. En av deltakerne (Jonas) forteller at han ofte har snakket med foreleser. Noen av deltakerne (Geir, Aleksander, Maria) forteller at de opplever å bli støttet av gruppeledere. De fleste deltakere (Geir, Jonas, Aleksander, Kristian) forteller at forelesere er tilgjengelig, men at man selv må initiere å ta kontakt. Kristian forteller eksempelvis at «De (foreleserne) virker som veldig positive mennesker, som ofte sier at vi bare skal ta kontakt hvis vi har noen spørsmål».

## Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert ulike funn fra dataanalysen gjennom tre hovedkategorier:

- Hvordan opplever biologistudentene sin autonomi?
- Hvordan opplever biologistudentene sin kompetanse?
- Hvordan opplever biologistudentene sin tilhørighet?

Gjennom dataanalysen og kategoriseringen mener jeg å ha fått fram et klarere bilde om hvordan biologistudentene opplever hverdagen i biologistudiet.

Ved første avlesning av kategoriene i dette kapitlet ser det ut til at majoriteten av deltakerne opplever biologistudiet som autonomistøttende, eller lite kontrollerende.

Samtlige av deltakerne ga uttrykk for at de fikk en eller annen form for positive tilbakemeldinger og at de hadde hatt framgang siden de startet i høst. Det var imidlertid ikke alle som følte at de mestret alt, eller at alle emnene var like gøy.

Det virker som at samtlige av deltakerne trives og føler en tilhørighet til studiet og klassemiljøet, selv om de forklarer at det er ulike årsaker til trivselen. Majoriteten av biologistudentene påpeker også at de har lite eller ingen kontakt med foreleserne.

## DISKUSJON

Undersøkelsen og analysen har i all hovedsak vært preget av en deduktiv tilnærming. En deduktiv tilnærming kjennetegnes ofte av at innsamling og analyse av data tar utgangspunkt i allerede grunnlagte teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 197). Jeg hadde altså allerede under planlegging og utførelsen av undersøkelsen et teoretisk perspektiv jeg ville ta utgangspunkt i, noe som har satt sitt preg på blant annet spørsmål som ble stilt i intervjuene, og måten transkripsjonene har blitt analysert på i etterkant.

Thagaard (2013) påpeker at å tolke resultat av en undersøkelse innebærer ofte å reflektere over dataenes meningsinnhold i lys av et teoretisk perspektiv. Denne teksten vil altså på mange måter gjenspeile mine fortolkninger og teoretiske forståelser av dataenes meningsinnhold. Tolkingsprosessen vil således bære preg av det teoretiske perspektivet som har vært utgangspunktet for datainnsamling og analyse. Den kvalitative tekstens meningsbærende karakter er ifølge Thagaard (2013, s. 219) ofte knyttet til forskerens fortolkninger og teoretiske tilnærminger.

Undersøkelsens teoretiske perspektiv tar utgangspunkt i selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2002). Ved hjelp av forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis i undersøkelsen, ville jeg forsøke å skape forståelse rundt undersøkelsens problemstilling: Hvordan opplever førsteårsstudenter sin trivsel og motivasjon i høyere utdanning? I selvbestemmelsesteori er det blant annet beskrevet at alle mennesker har noen felles grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for at en skal føle seg bra, trives og være motivert (Deci & Ryan, 2002, s. 23). For at disse behovene skal tilfredsstilles må individet oppleve å (1) føle seg autonom, (2) føle seg kompetent og (3) føle en tilhørighet (Gagné, 2003). Ved å undersøke i hvilken grad disse behovene tilfredsstilles, vil det forhåpentligvis være åpent for videre refleksjoner rundt deltakernes motivasjon og trivsel på biologistudiet.

Under den innledende analysen i forrige kapittel konstruerte jeg tre hovedkategorier og 12 ulike delkategorier. Fem av disse delkategoriene beskriver deltakernes opplevde autonomi. De neste fire delkategorier beskriver deltakernes opplevde kompetanse. De tre siste delkategoriene beskriver deltakernes opplevde tilhørighet i studiet. Thagaard (2013) skriver at måten data analyseres og kategoriseres på, danner et grunnlag for hvordan det kan presenteres. Jeg vil således dele dette kapitlet

inn i tre hoveddeler som beskriver hvordan deltakerne opplever sin (1) autonomi, (2) kompetanse og (3) tilhørighet i forhold til studiehverdagen.

## Autonomi

Baard, Deci & Ryan (2004) hevder at autonomistøttende kontekster kan fremme og forsterke individets autonomi. Et av forskningsspørsmålene jeg ønsker å besvare er hvordan førsteårsstudenter opplever sin autonomi i høyere utdanning. For å undersøke dette ble det i intervjuene stilt ulike spørsmål som kan tolkes i lys av selvbestemmelsesteori.

En viktig del av selvbestemmelsesteori, som også gjør det tilsynelatende lettere å tolke en atferd som autonom eller ikke, er de ulike gradene av ytre motivasjon og indre motivasjon. Figur 9 gir en kort forklaring av de ulike typene ytre motivasjon, som det også står mer utdypet om i teorikapittelet. Figuren belyser, og gir innsikt i, blant annet måten noen deler av dette kapittelet vil bli tolket på, og hvordan jeg som forsker, ser på deltakernes utsagn for å finne ut om biologistudiet er en autonomistøttende kontekst.

Type ytre motivasjon	Hva prøver jeg å oppnå/unngå?	Grunnen til at jeg utfører atferden er ...	Eksempel	Atferden er ...
Ytre regulering / Introjeksjon	Unngå negative konsekvenser, negative følelser, angst og skam.	«Fordi jeg føler meg tvunget»	«Jeg leser fordi jeg må»	Kontrollert
	Oppnå selvtilitt, økt ego og stolthetsfølelse.	«For å unngå negative konsekvenser» «Fordi jeg burde»	«Jeg leser for å ikke stryke på eksamen» «Hvis jeg ikke leser så får jeg dårlig samvittighet»	
Identifisert regulering	Oppnå følelser av at atferden man utfører er viktig.	«Fordi det er viktig»	«Jeg har lyst å lære mer, derfor leser jeg»	Relativt autonom (Til en viss grad)
Integrert regulering	Kongruens mellom det indre og det ytre. Atferden er internalisert.	«Fordi atferden reflekterer mine verdier og hva jeg tror på» «Fordi jeg synes det er gøy»	«Jeg liker å lese» «Lesing er gøy» «Lesing er noe av det viktigste som finnes»	Autonom

Figur 9: Ytre motivasjon (Reeve, 2015, s. 144, egen oversettelse).

Som vist i figur 9 så er ytre regulert og introjektiv atferd ofte utført under kontroll, tvang eller for å unngå negative konsekvenser eller følelser. Ytre regulert og introjektiv atferd kan oppleves som mer eller mindre kontrollert. En atferd er altså som oftest ikke autonom hvis vi på noen måte føler oss presset eller kontrollert til å tenke, føle eller handle på en bestemt måte. For at en atferd skal være integrert regulert bør individet se en personlig verdi ved atferden. En atferd kan som vist i figur 9 være autonom hvis vi handler eller tar beslutninger ut fra egne interesser og preferanser. Integrert regulert atferd kan beskrives som autonom, og reflekterer ofte individets egne verdier og interesser (Reeve, 2015, s. 144). Videre argumenterer Reeve (2005) at det hovedsakelig er tre ulike måter individet kan oppleve autonomi på: (1) gjennom å oppleve å kunne ta egne valg, (2) gjennom å oppleve frihet og å ha fri vilje i ulike kontekster og (3) gjennom å oppleve selvregulert årsakssammenheng (PLOC).

### **Opplevd valg (1/2) «Studievalg»**

«Når du søkte på studiet, vurderte du også da andre studier? Har du noen tanker om hvorfor du valgte biologi?»

Det innledende intervju spørsmålet handlet om å oppleve valg. Å «oppleve valg» referer til kontekster hvor individet kan ta autonome beslutninger og har flere gode valgmuligheter å velge mellom (Reeve, 2005, s. 107). Reeve (2005) skriver videre at individet også kan oppleve å ha valg der valgmulighetene er mindre autonome, for eksempel der individet føler seg tvunget til å velge mellom to onder.

Deltakerne ble spurt om de hadde søkt på andre studier enn biologi, og om de hadde opplevd studievalget som autonomt eller ytre kontrollert. Samtlige av deltakerne svarte enten direkte eller indirekte at de hadde opplevd studievalget som autonomt. Av disse, valgte Jonas, Aleksander, Maria, Kristian å nedprioritere andre studieretninger for å studere biologi. Reeve (2005) skriver videre at hvis en utfører en atferd, hvor grunnen til atferden er kun av interesse eller glede for aktiviteten kan den sies å være selvregulert eller autonom. Jonas og Maria begrunner studievalget med sin grunnleggende interesse for biologi. Geir var den eneste som ikke hadde søkt på noen andre studier enn biologi, og begrunnet, i likhet med Jonas og Maria, sitt studievalg med en interesse for faget.

Aleksander sa i intervjuet at han valgte biologi på grunn av jobbmuligheter senere, men også fordi han liker fagområdet. Aleksander identifiserer kanskje en personlig verdi

ved å fullføre en biologiutdanning, samtidig som han viser at han har interesse for området. I henhold til selvbestemmelsesteori kan vi beskrive Aleksander som integrert regulert (Deci & Ryan, 2000a) i denne sammenhengen. Reeve (2015) skriver at integrert regulering er den mest autonome formen av ytre motivasjon. En aktivitet som er integrert regulert vil ofte reflektere individets egne verdier, og oppleves som grunnleggende viktig (Reeve, 2017, s. 144). Han sier for eksempel at «Jeg har lyst på en jobb der jeg har muligheten til å være litt ute» - Aleksander gir uttrykk for at han identifiserer en personlig verdi ved aktiviteten, og «så har Jeg alltid syns biologi var veldig interessant fag» - han viser også en genuin interesse for faget.

Kristian forteller at han i utgangspunktet hadde fiskehelse som førstevalg, men at han valgte biologi, fordi «det er et emne jeg har hatt interesse for siden jeg var liten». Indre motivert atferd er drevet av individets interesse i selve aktiviteten (Gagné & Deci, 2005). Kristian forteller videre at «jeg føler jeg valgte riktig med biologi» - Kristian ga uttrykk for at han opplevde å kunne ta et autonomt valg når han søkte på biologi, og bekrefter det kanskje, på en måte, ved å si at «Det er nok det mest fornuftige jeg har gjort».

### **Opplevd valg (2/2) «Deltakelse»**

«Deltar du på forelesninger og seminar? Har du noen tanker om hvorfor du gjør det?»

For å videre undersøke om biologistudentene opplevde å kunne ta autonome valg, ble de spurt om deltagelse på forelesning, seminar eller gruppearbeid. Alle intervjudeltakere svarte at de følte at de selv kunne velge om de ville delta eller ikke. Selv om alle også sa at de deltok når de hadde mulighet, så varierte grunnen til deltagelse noe. Deci & Ryan (2000a) skriver at et individ kan oppleve en aktivitet som introjeksjon hvis motivasjonen til å delta aktiviteten er å unngå negative følelser eller konsekvenser. Reeve (2015) skriver at en introjekt handling ofte er en handling som er lite autonom og føles kontrollert. Motivasjonen for slike handlinger er ofte å unngå negative konsekvenser, eller negative følelser som skam, skyld, bekymring eller angst (Reeve, 2015, s. 145).

Selv om Jonas og Maria virket som de var autonom når de ble spurt om studievalget, så kan det virke som situasjonen er en annen når det gjelder deltagelse. Jonas sier for eksempel at «Ja jeg deltar på seminar og forelesninger», men presiserer etterpå at han gjør det fordi «det blir mye mer hvis jeg ikke skulle gått på den, så er det lettere at

jeg sover lengre og mister mye av dagen.» Jonas kan oppleve introjeksjon (Deci & Ryan, 2000a) i forhold til deltakelse, da han føler at han deltar for å unngå negative konsekvenser (Mer skolearbeid, og at han sover bort hele dagen). Maria sier at hun deltar, men hun gjør det fordi «... hvis jeg er hjemme og prøver å lese selv så får jeg ikke gjort noe». Maria kan oppleve introjeksjon (Deci & Ryan, 2000a) i forhold til deltakelse, fordi hun frykter at hun ikke får gjort nok skolearbeid hvis hun ikke deltar.

Geir, Aleksander og Kristian gir alle uttrykk for at de klarer å identifisere en personlig verdi ved å delta, og kan argumenteres for at de føler seg integrert regulert i forhold til deltakelse. Aleksander sier at «Det er lettere å jobbe strukturert» når han deltar, og sier samtidig at han deltar fordi «Jeg deltar for jeg har lyst». Kristian sier at «Jeg stiller på alt jeg kan», og identifiserer videre en personlig verdi ved deltakelse ved å si at han deltar fordi: «Jeg vil bli flinkere i faget, og for å få en bedre forståelse». Geir forteller at «Jeg har hatt ca 90% oppmøte så langt hvertfall ... Jeg føler ikke at jeg må, det er mer av lyst egentlig».

### **Opplevd frihet/Fri vilje: «Studiehverdagen»**

«Vil du si at du opplever mye eller lite frihet på studiet? Bestemmer du selv hvordan din studiehverdag ser ut?»

Videre ble deltakerne spurt om frihet i studiehverdagen, og om de selv bestemte hvordan studiehverdagen sin skulle se ut. I begrepet «frihet» eller «fri vilje» (Volition) legger Reeve (2005) vekt på individets egne vilje til å delta på en aktivitet, og den grad av frihet individet føler mens han/hun deltar på den aktiviteten. Deci & Ryan (1985; 2002) skriver at det er viktig at individet opplever frihet og fri vilje til å ta egne selvbestemte beslutninger for å føle seg autonom.

Graden av opplevd frihet og fri vilje blant deltakerne varierte noe. Geir forteller at han er overrasket over hvor lite frihet han opplever i studiet, og at han selv trodde det skulle være mye mer frihet enn det er. Geir presiserer flere ganger at han opplever studiet som lite fritt, men legger til slutt til at «ikke at jeg har noe imot det, fordi det hjelper meg bare å jobbe jevnt og trutt». Dette kan tyde på at Geir i denne sammenhengen føler seg kontrollert, og at «å jobbe jevnt og trutt» er en ytre motivert handling som er lite autonom, da det virker som han ikke gjør det av en indre interesse eller ser en personlig verdi i det. Ytre motiverte handlinger er som oftest styrt av ytre press, frykt, kontroll eller personlig

vinning og gevinst, i motsetning til indre motiverte handlinger som bygger på individets grunnleggende nysgjerrighet og interesse (Gagné & Deci, 2005). Det er mulig at Geir opplever introjeksjon (Deci & Ryan, 2000a) i forhold til studiehverdagen, da han gir uttrykk for at han har liten grad av fri vilje, og at han unngår mulige negative konsekvenser (at han ikke jobber godt nok på egen hånd?) ved at det «hjelper» han til å «jobbe jevnt og trutt».

Jonas og Maria gir uttrykk for at de opplever en del frihet i studiehverdagen. Jonas forteller at «Jeg føler at jeg styrer mye selv, men det er også mye som er lagt opp», og at hans frihet til å selv bestemme hvordan sin studiehverdag skal se ut er «midt på treet liksom». At han føler at hans frihet er «midt på treet» og at «det er mye som er lagt opp» kan tyde på at han opplever sin studiehverdag som introjekt. Maria gir uttrykk for at hun føler at studiet er akkurat passe fritt. Hun forteller også at semesteret har vært preget av en del obligatoriske innleveringer og vurderinger, men sier videre at «Jeg synes det er veldig bra at vi har oppfølginger og deleksamener i biologien og så videre, fordi første året er viktig for oss, at man blir presset litt». Hun forteller altså innledende at hun føler det er en del tvang (obligatoriske innleveringer og vurderinger), men påpeker også at hun synes det er bra fordi første året er viktig. Hun gir uttrykk for at hun identifiserer en personlig verdi i å bli «presset litt», kanskje fordi hun føler at hun lærer bedre eller får mer utbytte da. Aktivitetene (innleveringer og vurderinger) kan være ytre motivert og ikke av en indre interesse. Ytre motivert atferd er som regel instrumentell, og utført for separate årsaker og mål enn selve aktiviteten (Deci et al, 1991). Årsaken til hennes atferd kan være nytten av målet (å lære mer biologi) istedenfor interessen av selve aktiviteten (obligatoriske innleveringer og vurderinger). Selv om noe av atferden kan virke som å være kontrollert, så identifiserer hun kanskje en personlig verdi ved den. Maria kan således tolkes som integrert regulert i denne sammenhengen. Hun sier til slutt at «samtidig så er det jo veldig fritt, man gjør jo mye som man vil. Du velger jo selv innsatsnivå ofte». Dette tyder på at hun kanskje også opplever å ha fri vilje og frihet i studiehverdagen, i tillegg til å føle seg relativt autonom, selv om de blir «presset» litt ekstra det første året.

Aleksander og Kristian uttrykker begge to at de i stor grad har fri vilje til å bestemme hvordan studiehverdagen skal se ut. Aleksander sier at «Jeg gjør egentlig hva jeg vil», og at «Jeg føler ikke at det er noen som bestemmer», og presiserer at de eneste gangene han føler at han ikke bestemmer selv, er når han deltar på gruppearbeid. Som nevnt tidligere av Kristian, så er gruppearbeid ikke obligatorisk. Aleksander ser kanskje



en personlig verdi (å lære seg mer biologi, eller kanskje fordi han føler en tilhørighet til gruppen?) i å delta på gruppearbeid, da han deltar selv om det ikke er obligatorisk. Atferden (å delta på gruppearbeid) kan sies å være autonom fordi han gjør det av fri vilje eller av personlige årsaker, og ikke av introjeksjon eller tvang. Videre forteller Aleksander at «Det er ingen som bryr seg om jeg jobber her eller hjemme, eller om jeg møter opp på forelesninger. Det er nok sant at det er mye frihet, ja». Aleksander gir uttrykk for at han opplever å ha fri vilje og frihet til å selv bestemme hvordan studiehverdagen ser ut (han bestemmer selv om han skal jobbe hjemme eller på skolen), samtidig som han gir uttrykk for at han føler seg integrert regulert i forhold til gruppearbeidet han deltar på.

Kristian forteller at han føler at han bestemmer mye selv. Han sier videre at han selv kan velge og vrake hvilke forelesninger han vil gå på – Han gir uttrykk for at han opplever å kunne ta selvbestemte valg. Reeve (2005) skriver at å ta et selvbestemt valg er en autonom atferd. Atferd kan altså være autonom når våre indre interesser, preferanser og behov styrer våre beslutninger til å utføre atferden. Kristian gir uttrykk for at det er en autonom atferd å delta på forelesninger. Han begrunner sin deltakelse ved å si «Det hjelper jo å ha forelesninger å gå på, fordi det gir en liten ramme for hva man skal lære». Han kan muligens se en personlig verdi (det hjelper han å lære) i å delta, noe som tyder på integrert regulering (Deci & Ryan, 2000a). Reeve (2005) skriver at individet kan oppleve høy grad av opplevd fri vilje eller frihet hvis atferden er integrert regulert eller indre motivert (Reeve, 2005, s. 107). Videre forteller Kristian at «Det er veldig mye frihet på studiet». Kristian kan tolkes som at han opplever fri vilje og frihet i forhold til studiehverdagen.

### **PLOC (1/2) “Forelesninger og seminar”**

«Hvordan forbereder du deg til forelesninger og seminar? Har du noen tanker om hvorfor du gjør det?»

Det neste intervju spørsmålet som ble stilt handlet om hvordan deltakerne forbereder seg til forelesninger og seminar, og de refleksjoner hver enkelt deltaker har rundt hvorfor de gjør det. Spørsmålet ble stilt med den hensikt å finne ut om kilden til atferden (å forberede seg til forelesninger, seminar og gruppearbeid) var preget av ytre årsaker eller om de var initiert av indre motiverte årsaker. PLOC referer til individets

forståelse av den kausale kilden til sine motiverte handlinger (Heider, 1958; Deci & Ryan, 1985; Reeve, 2015).

PLOC kan, som det er skrevet om i teorikapittelet, forklares som en motivasjonsskala som strekker seg fra indre til ytre. Ytre PLOC referer til når individet oppfatter den kausale kilden til sin atferd som ekstern, altså påvirket eller styrt av ytre årsaker (Reeve, 2009). PLOC oppfattes som indre når den kausale kilden til atferd er initiert av indre motiverte årsaker (Reeve, 2015, s. 159).

Alle intervjudeltakere fortalte at de forberedte seg. Årsakene til at de forberedte seg varierte dog en del. Geir forteller at han ikke forbereder seg så veldig mye, men når han gjør det så leser han i en av bøkene sine, i tillegg til å gå gjennom tidligere oppgaver. Han forteller videre at han gjør det fordi «jeg liker å være forberedt». Reeve (2015) skriver at hvis kilden til en atferd er motivert av en personlig verdi, interesse eller et personlig mål så kan det kalles indre PLOC. Kilden til atferden kan være en autonomt motivert handling da han gjør det av personlige årsaker (Han liker å være forberedt). Geir kan tolkes som integrert regulert da han identifiserer en personlig verdi i å forberede seg.

Jonas forteller at han forbereder seg hvis han har tid. Måten han gjør det på er å lese gjennom stoffet på forhånd, og eventuelt se gjennom tidligere forelesningsnotater. Jonas forteller videre at «Jeg føler at jeg forbereder meg for min egen skyld. Jeg føler at jeg får mye mer ut av studiet hvis jeg gjør det». Jonas kan oppleve indre PLOC, da kilden (han gjør det for å få mest mulig ut av studiet – han identifiserer en personlig verdi ved det) til handlingen (å forberede seg) kan tolkes som autonom (han gjør det for sin egen skyld).

Aleksander forteller at han noen ganger forbereder seg, mens andre ganger gjør han det ikke. Måten han gjør det på er å se gjennom powerpointpresentasjoner, gjøre oppgaver eller å bare lese. Aleksander forteller videre at hvis han forbereder seg så er det kun fordi det gjør det lettere å følge med. Det kan virke som Aleksander gir uttrykk for at å forberede seg er en ekstern PLOC, altså en mindre autonom handling. Reeve (2015) skriver at PLOC er ekstern hvis årsaken til atferden kommer av ytre kilder eller påvirkning. Aleksander gir også uttrykk for at forberedelse kan være en introjeksjon. Kanskje prøver han å unngå negative konsekvenser (Det å ikke klare å følge godt nok med i forelesninger, seminar og gruppearbeid?) ved å forberede seg, da grunnen til at han leser er «fordi det gjør det lettere å følge med».

Maria forteller at hun vanligvis bare leser gjennom stoffet når hun forbereder seg. Maria sier at hun forbereder seg fordi «for å føle selv at jeg mestrer det», noe som kan tyde på at hun føler seg integrert regulert til å forberede seg. Deci & Ryan (1985) skriver at når en person utfører en atferd av ens egne indre interesser, eller uten ytre insentiver, så kan den beskrives som integrert regulert. Videre forteller Maria også at hun liker å være forberedt, og at hun føler at hun stiller sterkere hvis hun forbereder seg. Maria forteller at «Det er litt gøy hvis vi skal ha kollokviégrupper» når hun snakker om forberedelse. Personer som er indre motivert har også en tendens til å synes aktiviteter er gøy, samtidig som de yter og trives bedre enn de som er ytre motivert (Reeve, 2015, s. 132). Maria kan virke som hun føler at å forberede seg er en aktivitet som er integrert regulert, da hun ganske klart assosierer ulike personlige verdier, som mestringsfølelse og glede ved aktiviteten.

Kristian forteller at han forbereder seg enten på egen hånd eller gjennom gruppearbeid, og sier videre at «jeg føler at jeg gjør det fordi jeg selv vil», noe som kan tyde på at han forbereder seg av personlige årsaker eller av egen interesse. I henhold til Reeve (2015) kan PLOC være «indre» hvis kilden til atferd har en personlig verdi, er utført av personlige årsaker eller av interesse for aktiviteten. Videre kan det tolkes som at han identifiserer noen mulige personlige verdier som han oppnår når ved å forberede seg; «Man får en litt annen vinkling» på forelesningene, at man får «flere måter å se problemstillinger på», og til slutt at han får en bedre forståelse av å forberede seg. Reeve (2015) skriver at hvis en person klarer å se en verdifull fordel ved en ellers ytre motivert eller introjektiv aktivitet, så kan aktiviteten skiftes til å oppfattes som å være integrert regulert. Å forberede seg for å få en «litt annen vinkling» og for å få «flere måter å se problemstillingen på» kan være ytre motivert atferd. Mens å forberede seg for «å få en bedre forståelse» kan kanskje tolkes som at Kristian opplever, en blanding av, eller et lite skift fra mulig introjeksjon til integrert regulering i forhold til forberedelse til forelesning og seminar.

### **PLOC (2/2) “Innleveringer og eksamen”**

«Hvordan forbereder du deg til innleveringer og eksamen? Har du noen tanker om hvorfor du gjør det?»

For å videre undersøke om deltakerne oppfattet seg som autonom i ulike årsakssammenhenger i studiet ble de spurt om hvordan de forbereder seg til innleveringer og eksamener, og om de har noen tanker om hvorfor de gjør det. Hensikten med spørsmålet var, i likhet med forrige spørsmål, å se om kilden til atferden, som er å forberede til innleveringer og eksamener, var initiert av indre eller ytre motiverte årsaker.

Alle deltakere forteller at de forbereder seg til innleveringer og eksamener, men på ulike grunnlag og måter. Geir er den eneste som ikke nevner karakterer i sitt svar. Han forteller at han forbereder seg for å ha et bedre grunnlag når de kommer i gang, men også fordi «jeg vil jo ikke være den som sitter der og ikke kan noe». Forberedelse kan tolkes som en introjeksjon da han gir uttrykk for at han frykter konsekvensene av å «være den som sitter der og ikke kan noe».

Jonas sier at han forbereder seg på eget initiativ, og at det er helt frivillig. Videre forteller han at «jeg gjør det fordi jeg selv vil», men forteller også at «Jeg vil gjøre det for å prestere på eksamen. Jeg føler at jeg presterer hvis jeg leser godt og er forberedt på eksamen». Å lese for å prestere på eksamen kan forklares som en ytre motivert handling, da han gir uttrykk for at han vil oppnå noe annet enn bare gleden ved å delta på aktiviteten. Han gir likevel uttrykk for at det er en helt fri atferd uten tvang og at han opplever å selv kunne velge om han vil delta eller ikke, samtidig som han identifiserer personlige verdier ved den. Jonas kan altså tolkes som integrert regulert i forhold til forberedelser. Reeve (2015) skriver at personer som deltar på aktiviteter som er integrert regulert gjør det fordi aktiviteten reflekterer ens egne personlige verdier (Reeve, 2015, s144).

Aleksander forteller at han ofte forbereder seg til innleveringer og eksamener ved å lese i bøker, gjøre oppgaver og jobbe rundt temaer. Videre forteller han at han gjør det fordi at «Jeg vil jo prestere best mulig» og «Det er ikke noe gøy å få en D ... Det er ikke noe gøy å komme hjem til mamma og pappa og si at jeg har en D». Reeve (2015) skriver at hvis en handling er introjekt, så er motivasjonen bak handlingen noen ganger å unngå situasjoner som kan skape negative følelser eller konsekvenser. Aleksander gir uttrykk for at han ønsker å unngå situasjoner der han får dårlige karakterer. Forberedelsene kan altså tolkes som en introjekt handling, da motivasjonen bak handlingen er å unngå de negative følelser og konsekvenser som kommer av å få dårlige karakterer.

### **Oppsummering av Autonomi**

Når spurt om studievalg ga samtlige av deltakerne uttrykk for at de hadde tatt et selvbestemt valg når de søkte på biologi, enten ved å nedprioritere andre studier eller ved å bare søke på det ene studiet. Selv om alle også svarte at de selv valgte om de ville delta på forelesninger og seminar, var det to av deltakerne som deltok fordi de ville unngå ulike negative konsekvenser av å ikke delta, noe som videre kan tolkes som introjekt atferd.

Når deltakerne snakket om sin studiehverdag var det en av deltakerne som følte seg kontrollert. Noen av deltakerne ga uttrykk for at de følte seg delvis fri til å selv bestemme, mens andre følte seg helt selvbestemt i forhold til studiehverdagen. De ulike svarene kan være et resultat av måten spørsmålet ble tolket på i intervjuet.

Bare en av deltakerne ga uttrykk for at forberedelse til forelesninger og seminar var en introjekt atferd, mens resten av deltakerne så forberedelse som en personlig verdi.

Noen av deltakerne ble tolket som introjekt i forhold til forberedelse til innlevering og eksamen da de fryktet ulike negative konsekvenser som dårlig forberedelse ville føre til, mens andre ble tolket som enten delvis eller helt selvbestemt når de forberedte seg til eksamen eller innleveringer.

### **Kompetanse**

Deci & Ryan (1985) skriver at kompetanse er det psykologiske behovet for å være effektiv og vellykket i det en gjør. Det reflekterer individets ønske om å oppsøke og mestre optimalt tilpassede og passende utfordringer, og ved å gjøre det, utvide sin kapasitet og ferdighetsnivå (Deci & Ryan, 1985). Reeve (2015) skriver at kompetanse er det psykologiske behovet som påvirker vår vilje og motivasjon til å oppsøke utfordringer, og er med på å skape en drivkraft til å mestre disse. Reeve (2015) hevder videre at når individet løser eller jobber med en utfordring som er optimalt tilpasset ens eget ferdighetsnivå, så er det psykologiske behovet for kompetanse i sving; og interesse for aktiviteten blir skapt. Når individet opplever framgang eller mestringsfølelse så tilfredsstilles det psykologiske behovet for kompetanse, og individet føler glede og fornøyelse ved aktiviteten (Reeve, 2015, s. 167).

Reeve (2009) skriver at det er minst tre ulike faktorer som må være på plass for at det psykologiske behovet for kompetanse skal tilfredsstilles: (1) Utfordringer skal være

optimalt tilpasset individets ferdighetsnivå, (2) individet skal oppleve å ha framgang, og (3) individet må oppleve å få positive eller konstruktive tilbakemeldinger. Ved å se etter disse faktorene i deltakernes utsagn, vil det kanskje åpne opp muligheter for å kunne belyse forskningsspørsmålet om hvordan førsteårsstudenter opplever sin kompetanse i høyere utdanning.

### Optimal tilpasning, flow og framgang (1/3) «Mestringsfølelse»

«Føler du at du mestrer fagstoffet i studiet? Er det noe du ikke lykkes med i forholdet til studiet?»

Figur 10 gir innsikt i måten intervjudeltakerne i dette kapittelet kan bli tolket på for å finne ut biologistudiet er en kompetansestøttende kontekst. Figuren gir en kort beskrivelse av forholdet mellom utfordringers og individets ferdighetsnivå, hva de ulike emosjonelle konsekvensene kan være og om behovet for kompetanse kan tilfredsstilles.

Tilpasning	Individet føler (seg) ...	Kan manifestere seg emosjonelt som ...	Fører til at ...
Når utfordringers nivå er høyere enn individets ferdighetsnivå	Over-utfordret	<b>Bekymring:</b> Hvis individet føler seg litt over-utfordret. <b>Angst:</b> Hvis individet føler seg veldig over-utfordret	Behovet for kompetanse blir ikke tilfredsstillt.
Når utfordringer er optimalt tilpasset	Flyt	<b>Glede</b> <b>Konsentrasjon</b> <b>Interesse</b>	Individet føler seg kompetent, og behovet blir tilfredsstillt.
Når utfordringers nivå er lavere enn individets ferdighetsnivå	Ikke-utfordret	<b>Avslapning:</b> Hvis individet føler seg litt ikke-utfordret. <b>Kjedsomhet:</b> Hvis individet føler seg veldig ikke-utfordret.	Behovet for kompetanse blir neglisjert.
Når utfordringer og individets ferdighetsnivå er lavt.		<b>Apati:</b> Alle følelser av motivasjon, glede, konsentrasjon og interesse er på sitt laveste.	Behovet for kompetanse kan ikke tilfredsstilltes.

Figur 10 Optimal tilpasning, flyt og framgang (omarbeidet fra Reeve, 2015, s. 169, egen figur).

For å undersøke om de faglige utfordringene var optimalt tilpasset individets ferdighetsnivå ble deltakerne spurt om de føler at de mestrer fagstoffet, og om det er noe de føler at de ikke får til like godt. Reeve (2015) skriver at hvis individet opplever at ferdighetsnivået av utfordringene passer med ens eget ferdighetsnivå, så vil også gleden ved å løse disse utfordringene øke.

Geir og Jonas forteller begge to at det er mye av det faglige de får til, men at det er noe som krever litt mer arbeid enn annet. Jonas sier eksempelvis at «Noen fag krever mer jobbing enn andre». Selv om de forteller at det er noen fag som krever mer jobbing, så gir de uttrykk for at de får til alt til slutt. Det kan tolkes som at de opplever ferdighetsnivået som tilpasset.

Aleksander ga uttrykk for at han bare delvis mestrer det faglige. Han sier for eksempel at «Det går litt begge veier». Slik som det er beskrevet i teorikapittelet; hvis nivået på utfordringene er høyere enn individets nivå så vil det ha negativ virkning på individet, og individet kan føle seg «over-utfordret». En av antagelsene i selvbestemmelsesteori er at hvis individet føler seg «over-utfordret» vil det ofte føre til at behovet for kompetanse blir hindret, og kan manifestere seg emosjonelt som negative tanker, angst og lavere indre motivasjon hos individet (Reeve, 2015, s. 168). Aleksander fortellere videre at «Det er noe jeg får til, og noe jeg ikke får til». Følgende kan Aleksander tolkes som å være «over-utfordret» på noen områder, men tilpasset på andre.

Maria og Kristian forteller at de mestrer det faglige. Når utfordringens nivå og individets nivå matcher, så vil det ifølge Deci & Ryan (2002) være optimalt tilpasset. En utfordring som er optimalt tilpasset fører til at individet føler konsentrasjon, økt indre motivasjon og økt glede ved aktiviteten (Reeve, 2015, s. 169). Kristian forteller at «Jeg føler at jeg mestrer det meste, det er ingenting som er vanskelig liksom», og Maria forteller innledningsvis at hun føler at «... Jeg mestrer det meste, ja». Begge to gir uttrykk for at de faglige utfordringer er optimalt tilpasset.

### **Optimal tilpasning, flow og framgang (2/3) «Emner/teamer som jeg ikke mestrer»**

«Er det noen emner eller tema du ikke liker? Har du noen tanker om hvorfor du ikke liker emnet/temaet?»

For å videre undersøke om de faglige utfordringer i studiet oppleves som optimalt tilpasset, ble deltakerne spurt om det var noen tema eller emne de ikke liker. Geir og Aleksander gir begge uttrykk for at det er noen emner som kan være en del tyngre eller vanskeligere enn andre. Niemiec & Ryan (2009) skriver at studenter føler seg kompetent når de føler at det faglige er optimalt tilpasset, og at de mestrer de faglige utfordringer på universitetet. Å tilfredsstille behovet for kompetanse er en viktig del av å vedlikeholde og øke indre motivasjonen hos individet (Niemiec & Ryan, 2009, s. 135). Aleksander forteller at «Ja, matematikk og kjemi kan være for vanskelig i blant», og Geir gir uttrykk for at molekylær biologi er et litt tyngre emne. Det er altså noen tema og emner som kan tolkes som å ikke være helt optimalt tilpasset hos begge to.

Jonas, Maria og Kristian gir alle uttrykk for at de føler at de mestrer det faglige. Maria og Kristian gir samtidig uttrykk for at det kan være noen emner som er kjedeligere enn andre. Maria forteller eksempelvis at: «Det er jo noe som er mer, og noe som er mindre kjedelig da ... Det er kanskje bare litt mer kjedelig enn resten av biologien.». Dette kan tyde på at de føler seg underchallenged, eller «ikke-utfordret» i enkelte emner. Reeve (2015) skriver at hvis individets ferdighetsnivå er mye høyere enn utfordringenes nivå, kan det resultere i at individet føler seg ikke-utfordret. Å være ikke-utfordret hindrer ofte tilfredsstillelse av behovet for kompetanse, og manifesterer seg ofte emosjonelt som kjedsomhet og likegyldighet i forhold til aktiviteten (Reeve, 2015, s. 169).

### **«Positive tilbakemeldinger»**

«Opplever du at du får positive tilbakemeldinger? Gi eksempel på når du fikk dette.»

Neste spørsmål som ble stilt handlet om tilbakemeldinger. Reeve (2015) skriver at om individet føler seg kompetent eller ikke avhenger ofte av tilbakemeldinger.

Tilbakemeldinger kommer, som det er skrevet om i teorikapittelet, i ulike former og fra ulike kilder. Samtlige av deltakerne ga i intervjuet uttrykk for at de fikk en eller annen form for tilbakemelding i studiet. Jonas, Aleksander, Maria og Kristian nevner kollokviegruppene som viktige kilder for tilbakemeldinger i sin studiehverdag. En



kollokviegruppe kan defineres som en gruppe studenter som drøfter faglige emner (Ordbok.uib.no, 2016). Maria forteller at «Ja, spesielt når vi har kollokviegrupper ... Vi får jo også tilbakemelding på innleveringer også». Jonas forteller at «Jeg får det ofte fra medstudenter ja, for vi sitter jo ofte i kollokviegrupper». Furrer & Skinner (2003) underbygger viktigheten av slike tilbakemeldinger ved å påpeke at; medstudenter ofte er en veldig viktig og innflytelsesrik kilde for tilbakemeldinger, og er en viktig påvirkning på daglige akademiske situasjoner som for eksempel; trivsel på skolen, mengde tid som brukes på lekser, og hvordan de oppfører seg i klasserommet (Furrer & Skinner, 2003, s. 150). Tilbakemeldinger i de ulike formene kan være med på å gi studenter den informasjonen en trenger for å skape en kognitiv evaluering av sitt oppfattede nivå av kompetanse. Når studentene tolker informasjonen de får gjennom sine tilbakemeldinger som at de har vært kompetent, så opplever de å få positiv tilbakemelding, noe som fører til at det psykologiske behov for kompetanse blir tilfredsstillt (Reeve, 2015, s. 173).

### **Optimal tilpasning, flow og framgang (3/3) «Opplevd framgang»**

«Hvordan synes du selv at din framgang har vært i studiet siden du startet?»

Det siste spørsmålet som ble stilt om kompetanse handlet om hvordan studentene hadde opplevd sin egen framgang siden studiestart. Som det står skrevet om i teorikapitlet, er det å føle seg kompetent viktig for vår indre motivasjon. Å oppleve framgang er grunnleggende for at vi skal føle oss kompetent (Gange & Deci, 2005, s. 336). For å oppleve framgang er det ifølge Reeve (2015) viktig at utfordringer er optimalt tilpasset individets ferdighetsnivå.

Geir og Aleksander gir uttrykk for at de har hatt framgang, men at den ikke har vært så stor som de hadde forventet. Aleksander forteller for eksempel: «Litt mindre (Framgang) enn forventet egentlig. Jeg opplever størst framgang i biologi». Det kan virke som Aleksander føler seg optimalt utfordret i biologi. Samtidig gir han uttrykk for at matematikk ikke byr på utfordringer som er tilpasset, men som heller får han til å føle seg ikke-utfordret. Aleksander forteller for eksempel dette om matematikken: «Matematikk som jeg har hatt før føles mye ut som repetisjon og ikke så mye framgang». Reeve (2005) skriver at å være ikke-utfordret kan hindre tilfredsstillelse av behovet for kompetanse.

Jonas og Maria gir uttrykk for at de har hatt god framgang siden studiestart. Maria forteller for eksempel at «Ja absolutt. Det har jeg». Jonas forteller at «Jeg vil absolutt

påstå at jeg har hatt framgang i studiet». Deci & Ryan (2000b) hevder at når individet lykkes i å gjennomføre utfordringer som er optimalt tilpasset vil de oppleve å føle seg kompetent. Uttalelsene de gir kan tolkes som at utfordringenes nivå er optimalt tilpasset individets, og at de føler at de har opplevd framgang.

Kristian gir uttrykk for at han føler seg litt usikker i forhold til sin framgang. Han forteller at «Jeg vet ikke helt. Jeg føler absolutt at jeg har lært mer biologi siden jeg startet», noe som tyder på at utfordringene kan ha vært optimalt tilpasset på et tidspunkt. Videre forteller han at «men det har kanskje dabbet litt av i det siste». Han forteller altså at han opplevde framgang i starten, men ikke like mye nå. Kristian forteller videre at «Jeg kunne jobbet litt mer med fagene og lært meg litt mer». Dette kan tyde på at han føler seg over-utfordret, da han føler at han må jobbe mer for at utfordringene skal bli optimalt tilpasset igjen. Deci & Ryan (2000b) skriver at en aktivitet som får individet til å føle seg over-utfordret, kan også få individet til å føle angst, bekymring og redusert indre motivasjon. Kristian kan altså tolkes som at han for øyeblikket ikke får tilfredsstilt sitt behov for kompetanse, da utfordringene ikke er optimalt tilpasset.

### **Oppsummering av Kompetanse**

Når spurt om de mestret fagstoffet svarte flere av deltakerne at de følte at de fikk til det meste. Noen av deltakerne ga uttrykk for at han bare delvis mestret de faglige utfordringene på biologistudiet.

Av alle deltakerne var det bare noen få som svarte at biologistudiet inneholdt emner de ikke likte. Resten av deltakerne ga uttrykk for at de likte alle emner, men at noen emner kunne være litt kjedeligere enn andre.

Samtlige av deltakerne ga uttrykk for at de fikk positive tilbakemeldinger på studiet. Noen av deltakerne mente at kollokviegruppene var en viktig kilde for tilbakemelding.

Alle deltakere svarte at de hadde opplevd framgang siden de startet. Mengde framgang varierte noe. En av deltakerne ga uttrykk for at han var usikker på hvor mye han faktisk hadde lært.

## **Tilhørighet**

Det er helt grunnleggende menneskelig å ønske å ha venner, sosial tilhørighet og sosiale bånd som skaper nærhet og glede (Reeve, 2015, s. 174). Tilhørighet referer til det grunnleggende psykologiske behov for nære emosjonelle bånd, tilknytning til andre personer og ønsket om å være involvert i gode vennskapelige forhold (Reeve, 2015, s. 174). Videre skriver Reeve (2015) at fordi tilhørighet er et så grunnleggende behov for mennesker, så har vi lett for å skape nye sosiale bånd og vennskap med de mennesker som er rundt oss.

Niemiec & Ryan (2009) hevder at i likhet med autonomi og kompetanse, er tilfredsstillelse av det grunnleggende psykologiske behov for tilhørighet assosiert akademiske prestasjoner og bedre læring. Hindring av behovet for tilhørighet er ofte assosiert med dårlig akademisk prestasjon, nedsatt læringsevne og akademisk frafall (Niemiec & Ryan, 2009, s. 134). Reeve (2015) skriver at det finnes gode og reliabel data som viser sammenheng mellom studenters tilhørighet til lærer og medstudenter og akademisk prestasjon, engasjement, læringsevne og akademisk frafall.

## **«Trivsel»**

«Hvordan trives du på studiet?»

For å undersøke hvordan deltakerne opplever sin tilhørighet på biologistudiet ble de spurt et relativt åpent spørsmål om hvordan de trives i studiet. I intervjuet presiserte jeg ikke om det var sosial eller faglig trivsel, men lot heller deltakerne tolke spørsmålet på sin egen måte for å se hva de la vekt på når de tenkte på sin egen trivsel.

Samtlige av deltakerne fortalte at de trivdes veldig godt på biologistudiet. Majoriteten av deltakerne ga uttrykk for at det sosiale er viktig for trivselen. Niemiec & Ryan (2009) hevder at studenter som føler en tilhørighet til konteksten (Klasserommet, kollokviegruppen, studiegrupper osv.) de befinner seg i, er også mer sannsynlig å føle seg mer indre motivert og autonom. Studenter som ikke føler en tilhørighet til konteksten de befinner seg i er mer sannsynlig å føle seg kontrollert og oppleve konteksten som en introjeksjon (Niemiec & Ryan, 2009, s. 140).

Jonas forteller eksempelvis at «Jeg fant meg godt til rette med klassen med engang, og jeg føler det har gjort veldig stor forskjell».

Kristian gir også uttrykk for at han føler tilhørighet til klassen, og forteller at «Jeg har veldig mange gode kamerater i klassen, og studiet er veldig gøy generelt sett». Noe som stemmer godt overens med Reeves (2015) antagelse om at studenter som føler tilhørighet til klassen ofte føler seg engasjert, trivsel, glede og indre motivasjon.

Den eneste av deltakerne som ikke begrunnet sin trivsel i det sosiale eller snakket om sin tilhørighet til resten av klassen når spurt om trivsel var Maria. Hun gir likevel uttrykk for at hun trives veldig godt. Maria sier eksempelvis at «Jeg trives veldig godt. Det er kanskje mer jobb enn jeg forventet når jeg søkte (på biologistudiet) ... Men jeg synes det er bra. Jeg trives med studiet». Det kan virke som hun vektla det faglige når hun reflekterte over spørsmålet om trivsel.

### **Medstudenten «Klassemiljøet»**

«Hva synes du om klassemiljøet? Hva kjennetegner et godt klassemiljø?»

For å videre undersøke deltakernes tilhørighet ble de spurt om klassemiljøet, og hva som kjennetegner et godt klassemiljø. Studenter som føler en tilhørighet til klassen sin og opplever autoriteter (Lærere, professorer og forelesere) som støttende er mer sannsynlig å oppleve større grad av indre motivasjon (Baard, Deci & Ryan, 2004). Studenter som opplever at sine grunnleggende psykologiske behov blir tilfredsstilt viser ofte positive holdninger til utfordringer på skolen, høyere selvtillit, indre motivasjon og trivsel (Baard, Deci & Ryan, 2004, s. 2049).

Samtlige av deltakerne gir uttrykk for at de har et godt klassemiljø. Videre forklarer også alle at det sosiale er viktig for et godt klassemiljø. Aleksander forteller at «Det som kjennetegner et godt klassemiljø er at folk er sosiale, og er interessert i å bli kjent med hverandre». Geir sier at «Klassemiljøet synes jeg er veldig bra egentlig, men det er jo selvsagt for oss som tar initiativ til å være der ... Så har vi jo kollokviegrupper som jeg er veldig positivt overrasket over». Furrer & Skinner (2003) skriver at forskning viser at studenter som føler tilhørighet til sitt klassemiljø føler seg mer selvsikker, jobber mer effektivt, tilpasser seg bedre og presterer bedre på skolen. Videre gir Geir uttrykk for at det er noen i klassen som kanskje ikke føler tilhørighet og «detter» utenfor fordi de ikke deltar. Furrer & Skinner (2003) skriver at studenter som «detter» utenfor de sosiale rammer på skolen er mer sannsynlig å ikke delta på akademiske og faglige aktiviteter, og er også mer sannsynlig å ikke fullføre skolegangen.

Maria og Kristian forteller begge to at, i tillegg til at de har et godt klassemiljø på skolen, så har de god kontakt med sine klassekamerater på fritiden. De har ofte fester og andre ikke-akademiske aktiviteter på kveldstid. Det kan virke som at samtlige av deltakerne føler en eller annen form for sosial tilhørighet på biologistudiet. Furrer & Skinner (2003) skriver at studenter som føler en tilhørighet til sine klassekamerater føler seg mer engasjert, motivert og høyere selvtillit enn de som ikke føler seg knyttet til sine klassekamerater.

### **Læreren «Opplevd støtte»**

«Har du god kontakt med noen forelesere? Føler du at de støtter deg når du trenger det?»

Det neste spørsmålet som ble stilt la vekt på tilhørigheten deltakerne føler til sine forelesere, gruppeledere og professorer, og om de opplevde disse forholdene som støttende. Furrer & Skinner (2003) skriver at et godt og støttende forhold mellom lærer og student ofte predikerer trivsel, indre motivasjon, relativ autonomi og engasjement på universitetet hos studenter.

Geir, Aleksander og Maria påpeker at de har god kontakt med gruppelederne sine. Geir forteller eksempelvis at «Jeg har grei kontakt med de på kjemilab (Gruppelederne), de føler jeg at jeg har god kontakt med. Men det er jo fordi vi møtes og får snakket med de direkte». Maria forteller at «... vi har jo god kontakt med de (Gruppelederne), og de hjelper oss og gir oss tilbakemeldinger på det vi gjør og sånn».

Geir, Jonas, Aleksander og Kristian gir uttrykk for at de ikke har noe direkte forhold til sine forelesere, men at de blir oppfordret til å selv ta kontakt hvis det er noe man lurer på. Kristian forteller at «De (foreleserne) virker som veldig positive mennesker, som ofte sier at vi bare skal ta kontakt hvis vi har noen spørsmål».

Jonas er den eneste som gir uttrykk for at han har god kontakt med foreleseren sin. Han forteller at «Ja det har vært flere ganger at jeg har gått opp og pratet med forelesere mellom forelesningene ... De er der hvis jeg trenger noen å støtte meg til».

### **Oppsummering av Tilhørighet**

Alle deltakere ga klart uttrykk for at de trivdes på biologistudiet. Majoriteten av deltakerne begrunnet sin trivsel i det sosiale, mens en av deltakerne begrunnet sin trivsel i det faglige.

Alle deltakerne forteller at det sosiale er viktig for et godt klassemiljø. En av deltakerne presiserer at kollokviegruppene bidrar til et godt klassemiljø. Noen deltakere forteller også at klassemiljøet er såpass godt at de ofte også møtes på fritiden utenfor skolen.

Majoriteten av deltakerne forteller at de har god kontakt med gruppelederne sine. Samtidig forteller de også at de ikke har noen kontakt med sine forelesere, og at de selv må ta initiativ hvis de vil opprette kontakt. Bare en av deltakerne har god kontakt med sin foreleser.

## KONKLUSJON

Problemstillingen handler om hvordan studenter opplever sin motivasjon og trivsel i høyere utdanning. Motivasjon er sentral for all menneskelig aktivitet, og gir individet et driv til å utføre en atferd eller delta på en aktivitet (Wigfield & Wentzel, 2009). Gjennom forskningsspørsmålene, som er beskrevet tidligere i oppgaven, søker jeg å skape forståelse rundt problemstillingen, ved å undersøke i hvilken grad biologistudiet legger til rette for at de grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 1985; Reeve, 2015) blir tilfredsstillt. En av antagelsene i denne undersøkelsen har vært at trivsel og motivasjon noen ganger kan forstås som et resultat av prosessen, der studenter i samhandling med studiemiljø og kontekst, tilfredsstiller de grunnleggende psykologiske behov. Trivsel har de siste årene blitt et nøkkelbegrep innen norsk folkehelse og i utdanningsammenheng, og referer ofte til positive følelser, tilstedeværelse av behag og fravær av ubehag (Helsedirektoratet, 2016, s. 6).

Noen av deltakerne ga uttrykk for at studiehverdagen var en kontekst de følte seg autonom i, slik som jeg oppfattet det. Deltakerne vektlegger at deltakelsen på forelesninger, seminar og andre læringsaktiviteter er helt frivillig i de fleste tilfeller, og at de som oftest velger å delta selv om de ikke må. En kort oppsummering av hvordan deltakerne opplever sin studiehverdag og ulike obligatoriske gjøremål kan tyde på at biologistudiet kan oppleves som en autonomistøttende kontekst av de fleste. Autonomistøtte, som det er gjort rede for i teorikapitlet, oppstår når behovet for autonomi blir støttet. Autonomistøtte betyr nødvendigvis ikke at deltakerne har fullstendig frie valg til å utfolde seg som de vil i ulike læringsaktiviteter og kontekster, men gir heller studenten en viss frihet innenfor de gitte rammer på biologistudiet. Det er viktig å huske at når vi snakker om en autonomistøttende kontekst, så snakker vi vanligvis også om individer som er del av konteksten. De fleste deltakerne fortalte i intervjuene at de hadde lite eller ingen kontakt med sine forelesere, men at de likevel ofte opplevde støtte fra sine medstudenter og gruppeledere. I henhold til selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985; Reeve, 2015) kan det være viktig å oppleve støtte innenfor en gitt struktur for å føle seg autonom. Støtten de fikk kom som oftest gjennom frivillige aktiviteter som kollokvie- og matematikkgrupper hvor gruppeledere og andre medstudenter kanskje kan oppleves som støttende faktorer.

Studenters behov for kompetanse støttes ved å sette klare mål, tilpasse utfordringer i forhold til ferdighetsnivå og ved å gi konstruktive og positive

tilbakemeldinger på skolearbeid (Reeve, 2015). I undersøkelsen ga majoriteten av intervjudeltakerne uttrykk for at de faglige utfordringene på biologistudiet var noe de stort sett mestret, og at de hadde hatt framgang siden de startet. Å mestre fagstoffet tolkes i denne sammenheng som at de av høy grad «får til» det de referer til. Sett i sammenheng med selvbestemmelsesteori kan det å «mestre» noe tolkes som at de opplever kompetanse. At deltakerne ga uttrykk for at de hadde opplevd mestring og framgang kan tyde på at utfordringer og oppgaver er tilpasset studentenes ferdighetsnivå, og at biologistudiet kan tolkes som en kompetansestøttende kontekst for de som deltok i undersøkelsen. Ifølge forskning på dette området (Danielsen & Tjomsland, 2013) så kan opplevd kompetanse og mestring være viktig for at barn og unge skal trives og ha energi til å møte og mestre nye utfordringer. Årdal et al. (2015) foreslår blant annet at det kan være viktig å tilrettelegge for at studenter får den hjelp og støtte de har behov for når de løser oppgaver, samt å gi tilstrekkelig og tilpassede utfordringer til studenter som har behov for det. Intervjudeltakerne la blant annet vekt på kollokvie- og matematikkgrupper de deltok på som viktige kilder for positive og konstruktive tilbakemeldinger i sin studiehverdag. Noen ga også uttrykk for at positive tilbakemeldinger kunne ha stor betydning, og at dette var noe de satt pris på. For å skape en kompetansestøttende kontekst vektlegges det i selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985) et stimulerende læringsmiljø med tilbakemeldinger, hvor læring er optimalt tilpasset individets ferdighetsnivå. I grove trekk kan det se ut som deltakerne opplever biologistudiet som en kompetansestøttende kontekst.

Årdal et al. (2015) forklarer blant annet at i henhold til selvbestemmelsesteori så kan studenters samhandling med andre medstudenter bidra til å fremme trivsel og motivasjon gjennom flere mekanismer som kan forklares med tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov. De aller fleste av intervjudeltakerne snakket om samhandlingen de har med sine medstudenter på universitetet, og vektla det sosiale samværet som viktig når de ble spurt om trivsel på biologistudiet. Samtlige vektla også det sosiale samspillet mellom medstudenter når de snakket om hva som gjør et klassemiljø godt. En av deltakerne påpekte at kollokviegruppene hadde bidratt til et ekstra godt klassemiljø, da det ofte er lettere å bli bedre kjent med andre når man er delt opp i mindre grupper. Forskning (Vieno, Santinello, Pastore & Perkins, 2007) på temaet viser at for de aller fleste studenter er det å ha et godt klassemiljø en avgjørende motivasjonsfaktor. At klassemiljøet er godt kan altså være en viktig faktor for den enkeltes trivsel og motivasjon



til å være på skolen. De fleste deltakerne ga uttrykk for at de hadde god kontakt med sine gruppeledere, men at de ikke hadde noen god kontakt med foreleserne sine, med mindre de selv opprettet kontakt. Forskning (Hattie, 2009) viser at forelesere og gruppeledere ofte er nøkkelpersoner, og noen ganger en avgjørende faktor for studenters trivsel og motivasjon til å delta på studiet. Forelesere og gruppeledere kan også være viktige støttespillere for å fremme et godt og sosialt klassemiljø for sine studenter, blant annet ved å vektlegge gruppearbeid, og samhandling mellom studenter i ulike læringsaktiviteter (Årdal et al., 2015). Kollokvie- og matematikkgrupper ble ofte nevnt i ulike sammenhenger under intervjuene, og kan være gode eksempler på en sådan læringsaktivitet. Slike læringsaktiviteter ble, så vidt jeg kan forstå, også ofte pratet om i positiv sammenheng av deltakerne i undersøkelsen. Deltakernes gode opplevelse av trivsel og tilhørighet på biologistudiet kan i denne sammenhengen kanskje knyttes til de ulike tilbudene på sosiale læringsaktiviteter, og tilbakemeldinger og støtte de får fra medstudenter og sine gruppeledere.

For å skape forståelse rundt deltakernes motivasjon og trivsel på biologistudiet har det vært fordelaktig å bruke selvbestemmelsesteori for å belyse betydningen av samspillet mellom individ og miljø. Sett i lys av selvbestemmelsesteori kan tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet være viktig å fremheve når det gjelder medstudenters betydning for den enkeltes trivsel og velvære i høyere utdanning. Eksempelvis viste det seg at kollokvie- og matematikkgruppene i noen tilfeller var helt grunnleggende for deltakerne til å knytte viktige og nære sosiale bånd, og for å skape et godt klassemiljø. Det mest enstemmige svaret som ble gitt under hele undersøkelsen handlet om trivsel; samtlige av deltakerne ga uttrykk for at de trivdes veldig godt på biologistudiet. I lys av selvbestemmelsesteori og begrepsdefinisjonen om (god) psykisk helse og velvære som er beskrevet i teorikapittelet, kan det tolkes som at deltakerne opplever å trives på biologistudiet. Forskning (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009) viser at det ofte er sammenheng mellom opplevd kompetanse og trivsel. Dette stemmer godt overens med noen av utsagnene fra denne undersøkelsen, da samtlige av deltakerne ga uttrykk for trivsel, og samtidig også snakket tilsynelatende positivt om at de mestret mye og hadde god faglig framgang. Slik som jeg tolket det under analysen, ga deltakerne ofte uttrykk for at biologistudiet var en autonomistøttende kontekst. Autonomistøttende kontekster kan ifølge Deci & Ryan (1985) føre til indre motivasjon. Det er altså noe grunnlag for å

si at deltakerne, i lys av selvbestemmelsesteori, også ser ut til å oppleve motivasjon på biologistudiet.

### **Videre forskning**

Denne undersøkelsen er, som det er skrevet mer om i metodekapittelet, en del av forskningsprosjektet «Veier til frafall», som er en mixed methods (Creswell, 2014) longitudinell studie. Mitt bidrag til dette forskningsprosjektet har vært å samle inn kvalitative data som kan skape forståelse om hvordan førsteårsstudenter i høyere utdanning opplever sin trivsel og motivasjon. Et eksempel på videre forskning kan være å utføre lignende intervju med samme deltakere med jevne mellomrom, for å se etter endringer i hvordan de opplever sin studiehverdag.

Andre eksempler på videre forskning kan være studier med kvantitativt design eller observasjonsstudier. En undersøkelse med kvantitativt design vil kunne måle effekt og sammenheng på ulike fenomen og prosesser, som i motsetning til det jeg har undersøkt, ofte vil vektlegge forklaring heller enn forståelse rundt tema og problemstilling (Pedersen & Nielsen, 2001). En kvantitativ studie med spørreskjema kan f.eks. bidra til generalisering og gi en overføringsverdi til lignende situasjoner og kontekster. Slike undersøkelser kan bidra til å identifisere og evaluere årsaker som påvirker utfallene (Creswell, 2014). Ved observasjon kan det være mulig å se implikasjoner på studenters trivsel og motivasjon i konteksten. For eksempel kan det kanskje observeres hvordan den enkelte studenten samhandler med medstudenter og lærer, for å se om studenten opplever tilhørighet. Det kan videre observeres om studenten får tilbakemeldinger, noe som i lys av selvbestemmelsesteori vil kunne påvirke den enkeltes oppfattede kompetanse. Det kan også være interessant å observere om studenten har frihet til å utvikle seg og lære på sin egen måte innenfor en gitt struktur for å undersøke studentens opplevde autonomi.

### LITTERATURLISTE

- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: Motivational Basis of Performance and Well-being in Two work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34. 2045-2068.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. & Korbin, J. E. (2014). Handbook of Child Well-being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective: Volume 1.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of Autonomy Support and Students' Autonomous motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84. 740-756.
- Bransholm Pedersen, K. & Drewes Nielsen, L. (2001). Kvalitativ metode: Fra metateoritiske markarbejde. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Kvalitative metoder: En grundbog. København: Reitzel.
- Chen, B., Vasteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Willy, L., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. & Verstuyf, J. (2014). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motiv Emot*, 39. 216-236.
- Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Los Angeles, California: SAGE.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Beyond Boredom and anxiety. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students perceived life satisfaction. *The journal of Educational Research*, 102(4). 303-320.
- Danielsen, A. G. & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. Bergen: Fagbokforlag.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. *Perspectives in social psychology*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, N.Y. University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Social Psychology and self-determination theory*.
- Deci, E. L., Vallerand, V. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The Self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4). 325-346.
- Oxford dictionaries. (2017). Macro-theory. <https://en.oxfordictionaries.com/definition/us/macro-theory>. Oxford university press, 2017. Hentet 14/03/2017.
- Furrer, C., Skinner, B. F. & Pitzer, J. R. (2014). The influence of Teacher and Peer Relationships on students Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1). 101-123.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 93(1). 148-163.
- Gagné, M. (2003). The Role of Autonomy support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3). 199-223.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behaviour*, 26. 331-336.
- Grønmo, S. (2004). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen: Fagbokforlag.
- Gurland, S. T. & Wiechman, B. M. (2009). What happens during "Free Choice" period? Evidence of polarizing effect of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Journal of research in personality*, 43. 716-719.

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y. State University of New York Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Helsedirektoratet. (2016). *Well-being på norsk*. Helsedirektoratet.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Kvale, S. (1997). *Interview: En introduction til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsinterview*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsinterview*. Lund: Studentlitteratur.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1). 170-183.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme A. D. & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Materud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2015). Sample Size in Qualitative interview studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*.
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før kunnskapsløftet. *Acta Didcatia Norge*, 4(1). 18.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B. & Frøseth, M. W. (2008). Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter.
- Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse I kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlag.
- Nordmo, I. & Samara, A. (2009). The Study Experience of High Achievers in a Competative environment: A cost of success?
- Ommundsen, Y., Kvalø, Y. & Eikanger, S. (2007). Autonomy-mastery, supportive or performance focused? : Different teacher behaviours and pupils outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of educational Research*, 51(4). 385-413.
- Ordbok.uib.no. (2016). Kollokviegruppe. <http://ordbok.uib.no/kollokviegruppe>. Hentet 02/05/2017.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken: Wiley.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Reeve, J. (2009b). Why teachers adopt a controlling motivating Style Toward Students and How they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*. 44(3). 159-175.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1). 54-67.
- Ryan, R. M. & Huta, V., Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9(1) 139-170.
- Ryan, R. M. & Niemiec, C. P. (2009). Autonomy, Competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination to educational practices. *Theory and Research in Education*, 7(2). 133-144.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlag.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and applications*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research: A practical handbook*. London: Sage.

- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Third Edition*. Los Angeles, California: Sage.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative research: A practical handbook*. Los Angeles, California: Sage.
- Skinner, B. F. (2000). *Science and human behaviour*. New York: Gryphon.
- Starmans, C. & Friedman, O. (2016). If I am free, you cant own me: Autonomy makes entitiesless ownable. *Cognition, 148*. 145-153.
- Stokke, B. (2009). Arbeidsplaner I skolen: En kontekst for utvikling av selv-regulert læring? Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 93(3)*. 189-201.
- Stornes, T., Bru, E. & Idsoe, T. (2008). Classroom social structure and motivation climates: On influence of teachers involvement, teachers autonomy support andregulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52(3)*. 315-329.
- Sæthre, H. Å. (2014). Å tilrettelegge for at studentene skal lykkes: en verktøykasse for utdanningsledere, studieadministrasjon, studenttillitsvalgte. Bergen: @haas1-forl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Trost, J. (2005). *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vaastenkiste, M., Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23(3)*. 263-280.
- Vasteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist, 41(1)*. 19-31.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M. & Perkins, D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence and

integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2). 177-190.

Vlachopoulos, S. P. & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, Relatedness in Exercise: The basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in physical education and exercise science*, 10(3). 179-201.

Wentzel, K. & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation in school*. Hoboken: Taylor and Francis.

WHO. (2016). *Mental Health: Strengthening our response*. Access date: 02/03/2017.

Årdal, E., Larsen, T., Holsen, I. & Samdal, O. (2015). *Trivsel i skolen*. Helsedirektoratet.





## VEDLEGG 1



Anne Grete Danielsen  
 Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen  
 Christies gate 13  
 5020 BERGEN

Vår dato: 25.08.2016

Vår ref: 40061 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48981	<i>Veier til frafall</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Grete Danielsen</i>
<i>Student</i>	<i>Sara Madeleine Kristensen</i>

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

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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, 31.12.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

## VEDLEGG 2

**Diskusjon**

Medlemmer

Arrangementer

Bilder

Filer

Søk i denne gruppen

Snarveier

28. september 2016

Hei, kjære biologistudenter!

Jeg skal i løpet av de neste ukene utføre en del intervjuer til min masteroppgave i pedagogikk. Masteroppgaven er en del av en større undersøkelse i samarbeid med BIOCEED. Tema for undersøkelsen er hva som kjennetegner nettopp DIN motivasjon til å studere biologi. Intervjuene er planlagt å vare i 30-40 min, og vil bli premiert med lunsj og noe å drikke!

Kontakt meg på melding hvis du er interessert!

---

Liker
 Kommenter

✓ Sett av 163

19.10.2016 13:53

Hei! Var det sånn du ville intervju biologistudenter så har eg mulighet til det 😊

19.10.2016 15:26

Du har godtatt forespørselen fra

Hei! Så bra! 😊 Har du tid en dag i neste uke kanskje?

Ja har anledning 10-12 tysdag og onsdag iallefall

