

## MOTIVASJON HOS VOKSNE.

### En teoretisk og praktisk tilnærming.

Et notat fra Oslo VO Servicesenter, mars 2021. Foreløpig versjon.

#### Innledning, bakgrunn for notatet

Oslo Voksenopplæring Servicesenters hovedoppgaver er inntak og kartlegging til ulike typer kurs og formelle utdannelser for voksne. Selv om Servicesenteret (Sese) ikke jobber eksplisitt med måling av motivasjon ved inntak, er motivasjon et element i mange inntaks- og veiledningssamtaler.

Bakgrunnen for dette notatet er at senteret får forespørsler fra samarbeidspartnere internt og eksternt om hvordan man kan kartlegge motivasjon hos voksne deltakere /søkere før disse skal inn i tiltak; opplæring eller praksis, gjerne i prosjekter.

Det er mange typer motivasjon, og mange teorier rundt dette. Servicesenteret har derfor utarbeidet dette oversiktsnotatet, som ikke minst belyser kompleksiteten i motivasjon. Vi beskriver kort en del sentrale teorier om motivasjon, - selv om få av de rådende teoriene er direkte linket mot motivasjon for kvalifisering eller arbeid. De aller fleste teoriene er europeiske (inkludert russiske)/amerikanske, og fanger kanskje ikke like godt opp hvordan motivasjonsmekanismene for mennesker fra andre kulturer fungerer. Derfor introduserer vi et korrektiv/supplement til Maslows klassiske behovspyramide, prof. David Pintos «omvendte» pyramide.

Vi prøver videre å belyse om motivasjon i det hele tatt kan kartlegges/måles hos individer ved et evt. inntak til kurs/tiltak? Mot slutten av notatet prøver vi oss på å formulere noen spørsmål til søkere som kanskje kan være avklarende, både for søkeren selv og for instanser som vil finne riktig, og motivert, person til et tiltak/en jobb. Disse spørsmålene er av mer praktisk karakter, og er bare løst knyttet til teoretiske modeller. En samtale basert på disse spørsmålene kan være avklarende, men en fullgod kartlegging /måling av motivasjon er det ikke, og er det heller ikke ment som.

Vi understreker også at en persons motivasjon ikke er statisk, at motivasjonen kan variere i ulike kontekster og over tid!

## Innhold

Innledning, bakgrunn for notatet.....	1
En oversikt over en del teorier om motivasjon .....	3
Indre og ytre motivasjon .....	3
Pliktmotivasjon .....	4
Selvbestemmelse.....	4
Speilingsteori.....	5
Maslow og Maslows behovspyramide .....	5
David Pintos «omvendte» Maslow-pyramide.....	6
Bourdieu's habitus- og kapitalbegrep .....	8
Motivasjon og læring, - læringsteorier:.....	10
Behaviourisme (Pavlov, Skinner m.fl.).....	10
Kognitiv læringsteori (Piaget m.fl.).....	10
Konstruktivisme (Bruner m.fl.) .....	10
Sosial-kognitiv teori (Bandura m.fl.).....	10
Sosio-kulturelt læringssyn (Vygotsky) .....	11
Andragogikk (Knowles m.fl.).....	11
Voksnes læring (Illeris m fl) .....	11
Læringsmotivasjon .....	12
Indre og ytre læringsmotivasjon .....	12
Voksne, motivasjon for læring/videreutdanning.....	13
Relasjonenes betydning for voksnes studiemotivasjon .....	13
Videreutdanning og motivasjon .....	14
Frivillige eller obligatoriske kurs for voksne .....	14
Voksne introduksjonsprogramdeltagere i norskopplæring .....	15
Motiverende intervju .....	16
Oppsummering.....	18
Kan individets motivasjon kartlegges? Samtaletips.....	19
Referanser og mer lesestoff .....	20

## En oversikt over en del teorier om motivasjon

Motivasjon betraktes som helt essensielt for læring. OECD (Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling) skriver at voksnes motivasjon for læring er knyttet til den betydningen dette vil ha for deres muligheter på arbeidsmarkedet i nåværende eller fremtidig jobb (St.melding 2015-2016 «Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring», s.29). I vår sammenheng er dette et greit, men litt snevert utgangspunkt for å prøve å forstå voksnes motivasjon.

Et videre perspektiv på motivasjon gir denne formuleringen: Motivasjon er en samlebetegnelse for de faktorene som setter i gang og som styrer adferden til mennesker (og dyr) (<https://snl.no/motivasjon>).

### Indre og ytre motivasjon

Pedagogisk litteratur beskriver ofte forskjellen på indre og ytre motivasjon i læringssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013) (Weidal, 2018).

#### **Indre motivasjon**

Indre motivasjon beskrives som at individer har interesse for noe eller har lyst til noe, som de ønsker å utføre selv om det ikke fører til belønning. Dette bygger på antagelsen om at mennesket har et medfødt behov for å utvikle sin kompetanse. I tillegg til dette har mennesket også et grunnleggende behov for autonomi (å være selvstyrt) og tilhørighet.

Når man ønsker å utvikle sin kompetanse, skaper det engasjement og utholdenhet når oppgaver blir utfordrende. Et individ som er styrt av indre motivasjon er mestringsorientert, utholdende og viser nysgjerrighet overfor utfordrende oppgaver.

#### **Ytre motivasjon**

Når atferden styres av ytre motivasjon, ligger det en ytre belønning bak lysten eller viljen til å utføre en bestemt handling. Det er ikke selve aktiviteten som motiverer, men hvilke fordeler individet kan oppnå ved å utføre aktiviteten. Gode karakterer, ros, prestisje og lønn er eksempler på hva som kan styre/utløse denne typen motivasjon. Ytre faktorer som påvirker motivasjon kan også være sosial påvirkning fra venner og familie. Bak intensjonen ligger målet om en belønning som høyere lønn eller kvalifisering til en bedre jobb.

Ytre motivasjon kan være både a-motivasjon og autonom ytre motivasjon

- **Autonom ytre motivasjon**  
Der handlingene våre springer ut fra internaliserte normer og verdier. Internaliseringen skjer fra vi er små og handler om at vi lærer fra foreldre og andre at visse typer adferd er verdifull i det samfunnet vi befinner oss i. Vi handler da i tråd med disse verdiene og opplever at det skjer etter egen overbevisning, ikke etter påtrykk fra andre. Både indre og autonom ytre motivasjon gir følelsen av selvbestemmelse og er lite avhengig av belønning.
- **A-motivasjon**, hvor en person ikke har noen intensjon om å utføre en handling.

## Pliktmotivasjon

Smith (i Dobson, Eggen & Smith, 2009) beskriver en type motivasjon der individer har utviklet en sterk «pliktfølelse» og gjør det som er forventet av dem, ikke fordi de er så veldig interessert i det faglige eller forventer å oppnå noe, men de utfører oppgavene av ren plikt (Løken, 2010).

**Kommentar fra Sese:** Denne typen motivasjon beskrives (med andre begreper) av flere teoretikere. Denne betraktningmåten kan ha relevans for voksne som innordner seg det de ser mer som plikt eller forpliktelse, enn som egeninteresse.

## Selvbestemmelse

Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000) står bak selvbestemmelsesteorien (Self Determination Theory), som anvendes for å forstå motivasjon i sammenhenger hvor individet opptrer f.eks. i skole, arbeidsliv og idrett. Denne teorien legger vekt på betydningen av den indre motivasjonen. Ryan og Deci skiller mellom *autonom motivasjon* og *kontrollert motivasjon*.

*Autonom motivasjon* (se «indre motivasjon» over) er en drivkraft som fører til at handlinger utføres av egen fri vilje, og den er selvbestemt.

*Kontrollert motivasjon* (se «ytre motivasjon» over) i denne teorien tilsvarer autonom motivasjon. Individet føler seg kontrollert. Forpliktelser og press er drivkraften til at oppgavene blir utført.

I følge Ryan og Deci viser forskning at *autonom motivasjon gir best resultater*.

**Kommentar fra Sese:** Her kan trolig også voksne innvandrers kulturelle ballast og verdier spille inn, evt. slå negativt ut for motivasjonen, - se Pintos modell lenger ut i teksten.

Det er særlig tre grunnleggende psykologiske behov som er betydningsfulle for selvbestemt motivasjon: autonomi, kompetanse og tilhørighet. For å bevare og fremme indre motivasjon, er det en forutsetning at mennesket gjenkjenner disse elementene i sitt liv. Ryan og Deci hevder at mennesket har et iboende, medfødt behov for å utvikle seg og søke utfordringer, motivasjonen påvirkes av den konteksten de er i. Mennesket er nysgjerrig, vitalt og selvmotivert, og har et ønske om å mestre nye ferdigheter og tilpasse seg omgivelsene sine.

Ryan og Deci beskriver indre motivasjon som det enkeltfenomenet som kanskje har størst betydning for individet. Indre motivasjon blir karakterisert som et positivt potensiale som ligger i den menneskelige natur. Videre sier de at det er viktig at denne drivkraften får utvikle seg under trygge og støttende forhold, slik at individet ønsker å være en aktiv deltaker i sosiale sammenhenger. I den forbindelse skal man merke seg at den sosiale konteksten kan virke støttende eller hemmende i individets utvikling. (Ryan & Deci, 2000, s. 68-78).

**Kommentar fra Sese:** Ad kontrollert motivasjon: Denne mekanismen kan innvirke negativt på personer som er i et avhengighetsforhold til f.eks. NAV, og som må delta på tiltak uten egentlig å ønske det.

### Speilingsteori

I George H. Meads speilingsteori kan motivasjon knyttes mer direkte til individets interaksjon (samhandling) med andre. Selvoppfatning er vesentlig i denne sammenheng. Speilingsteorien forklarer hvordan individet fungerer i samspill med omgivelsene og hvilken påvirkning dette har på selvbildet. Mead var inspirert av Darwins oppfatning av en utvikling uten slutt, og av at kunnskap kommer som en følge av at mennesker gjør egne erfaringer. Dette førte til at Mead utviklet en teori om forholdet mellom aktøren og omgivelsene. Han mente at aktøren utvikler sin personlighet i samspill med andre mennesker. For at aktøren skal utvikle en indre kjerne, et selv eller det virkelige «meg», er det avhengig av andres vurderinger og oppfatninger av det aktøren gjør. Selvbildet er individets oppfatning av seg selv og det utvikler seg over tid (Stensaasen & Sletta, 1996, s. 85-89).

Meads teori går ut på at individet speiler seg i reaksjonene fra «de signifikante andre», det vil si at vi ser og forstår oss selv gjennom å tolke andres reaksjoner på oss selv (Krange & Øia, 2005). Ut i fra dette dannes vårt selvbilde. De signifikante andre er personer som betyr noe for oss, for eksempel foreldre, søsken, venner, læreren, medstudenter og så videre. Mer perifere eller ukjente personer bryr vi oss ikke om reaksjonene fra. Det sosiale individet dannes gjennom lek, interaksjon og samspill med andre, slik utvikler de en bevissthet om seg selv.

### Maslow og Maslows behovspyramide

Kilder: Wikipedia, SNL, omformulert og supplert av Sese.

Abraham Maslow så på personlighetens utvikling som en balansegang mellom behovet for å trygge sin eksistens materielt og psykologisk på den ene siden, og på den annen siden behovet for vekst, selvtvillig og kunnskapssøken. Maslow tar utgangspunkt i at mennesket har to hovedtyper behov - mangelbehov og vekstbehov. Han mener alle trenger å tilfredsstille egne behov, og har selvmotivering for å arbeide for å nå målene sine.

Mangelbehovene er grunnleggende behov som alle mennesker trenger å få tilfredsstilt. Disse manglene eller behovene mener Maslow virker som drivkrefter for prosesser som foregår inntil behovet er dekket, altså en type motivasjon.

Vekstbehovene er behov for kunnskap og forståelse. Ethiske behov og behov for selvtvillig beskriver han som det å utvikle sine muligheter. Maslow så på vekstbehovene som behov som ikke fullt ut kan tilfredstilles; jo mer kunnskap en person har, desto sterkere vil behovet bli for å få mer kunnskap og mer selvtvillig.

Maslow delte behovene inn i fem hovedgrupper:

#### Mangelbehov

1. Kroppslige/fysiologiske behov, som å dekke sult og tørst og beskytte seg mot kulde og varme
2. Behov for sikkerhet og trygghet
3. Sosiale behov, behov for tilhørighet og kjærlighet

#### Vekstbehov

4. Behov for selvaktelse, å bli verdsatt og for å verdsette seg selv, for å være et unikt menneske, kunne prestere, ta ansvar og ha innflytelse
5. Behov for vekst og selvrealisering

Maslow pekte på *behovet for anerkjennelse og selvverd* for å få frem en tettere sammenheng mellom selvpoppfatning og motivasjon. Denne sammenhengen mente han var viktig for å forstå motivasjon. Selvmotivering kommer av et indre behov for å styrke selvpoppfatning, selvrespekt og få anerkjennelse.

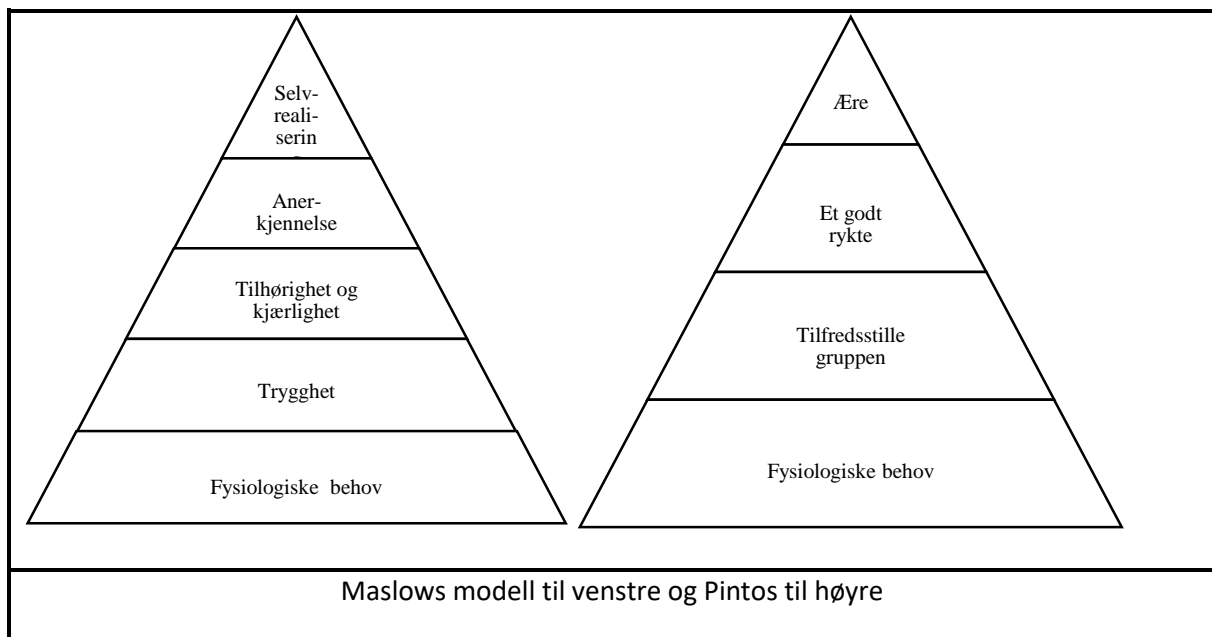
Maslow ordnet behovene hierarkisk (Maslow's behovspyramide, se videre).

Nederst i pyramiden er de fundamentale og sterkeste kroppslige behovene. Det neste trinnet viser organismens behov for sikkerhet og trygghet og stabilitet. Det tredje nivået omhandler behovet for fellesskap og vennskap, både til familie, venner og grupper. Det fjerde nivået dreier seg om behovet for anerkjennelse, respekt og selvtillit. Maslow mente at dette nivået først ble viktig når de tre første nivåene var blitt tilfredsstillt.

Øverst satte han behovet for positiv selvpoppfatning, selvrespekt, anerkjennelse, vekst og selvrealisering (5). Mennesker som har dekket de fire underliggende behovene kan vie sine krefter til å søke utfordringer, realisere sine potensialer for vekst og for å videreutvikle sine evner og anlegg.

#### [David Pintos «omvendte» Maslow-pyramide.](#)

Pinto presenterer en modell og tenkemåte for å beskrive motivasjonsgrunnlag/betingelser/holdninger (kanskje ubevisste) hos voksne som har vokst opp i ikke-vestlige kulturer, og for å forstå bedre hvordan ulike medbragte kulturelle tradisjoner kan prege eller styre individer som har flyttet til vestlige individ-orienterte kulturer som voksne.



### Maslow vs. Pinto, behovspyramider

Fra <https://www.ici.co.nl/pinto-piramide/> Fritt «oversatt» og nødvendigvis litt tolket av både Google og Servicesenteret.

Det er to store forskere som begge har kommet med en teori om de forskjellige motivene bak menneskelig handling.

Den første er A. H. Maslow (1907-1970). I følge Maslow er indre behov alltid motivet for visse handlinger. Denne handlingen endres etter hvert som behovet for noe endres. For eksempel mener han at de primære behovene (som mat, drikke, søvn og klær) er de første behovene som mennesket må oppfylle. Når dette blir oppfylt, oppstår ønsket om "mer". Deretter søkes et høyere trinn i behovspyramiden hver gang (se diagram). I følge Maslow er det ikke nødvendig å skille mellom behov i ulike kulturer. I følge ham forblir det indre motivet alltid det samme, men uttrykket kan variere per kultur.

Professor Dr. David Pinto, professor ved University of Amsterdam) mener at Maslows teori ikke er fullstendig. Han mener det er betydelige forskjeller mellom kulturer. Han skiller mellom to kulturer, den grovmaskede (G) og den finmaskede (F) kulturen. G-kulturen kan kort beskrives som vestlig kultur. Individet og det å bestemme sitt eget liv er sentralt i denne. Ifølge Pinto gjelder Maslow-pyramiden for denne kulturen. Denne pyramiden passer ikke for F-kultur, den tradisjonelle ikke-vestlige kulturen. I følge Pinto kan dette forklares fordi helt andre normer og verdier gjelder innenfor ikke-vestlig kultur. Selvutvikling har for eksempel ingen prioritet i det hele tatt i slike kulturer.

#### Kommentar fra Sese:

Flere ord om Pintos kulturbegrep:

F-kultur: Dense = tette kulturer, fin-masket, fine-meshed.

G-kultur: Mindre tette, mer åpne kulturer. Løs-masket= coarse-meshed. Vestlig kultur

## Mer om Pinto: behovshierarki og kultur

<https://flowvella.com/s/229n/A6EFD969-F9DC-4ABA-AB41-2506FF4F94AC> «Oversatt» og tolket av både Google og Servicesenteret.

Et sentralt tema i forskningen om kultur er i hvilken grad mennesker er fokusert på individet eller på gruppen. Professor Pinto har dette som kjernen i sitt kulturbegrep og snakker om tette/trange vs. løse strukturer. En tett struktur tilsvarer en gruppeorientert kultur. I en slik kultur er fokuset på gruppens stilling i samfunnet, og den enkelte må bidra til å styrke denne posisjonen. Litt ekstremt formulert kan man si at gruppen bestemmer alt; hvilken skole du går på, hvilken jobb du skal gjøre, hvilken partner du skal gifte deg med og hvilket hus du skal bo i. Den enkelte er satt i en boks, rammet inn i en stram kultur.

Den løse strukturen/den individualistiske kulturen er motsatt. Den enkelte har en drøm om sin fremtid og hen bruker alle og enhver for å realisere den.

*(Løs-masket og tett-masket kultur)*

### Respekt og kultur

Respekt og uttrykk som viser respekt varierer mellom kulturer. Det som er respektfullt i en kultur, kan oppleves som uhøflig i en annen kultur. Som et resultat kan det ubevisst gro misforståelse og mistillit mellom mennesker fra forskjellige kulturer. Ved å understreke (og forklare) dette, ønsker vi at studenter skal bli klar over disse forskjellene. På denne måten kan de bedre forstå og akseptere hvorfor menneskene gjør visse ting.

### Hva er kultur?

En kultur er et sett med verdier og normer som gjelder i et visst samfunn. Selvfølgelig har alle sin egen måte å tenke, føle og handle på. Imidlertid er dette alltid knyttet til den såkalte referanserammen. Dette er dannet av alle opplevelser som individet har og som (ubevisst) har sørget for at man har sin egen mening om hva som er "normalt".

**Kommentar fra Sese:** Hva skjer når man kommer til en ny kultur som man ikke er vokst opp i? Man kommer fra et land med kollektivistisk kultur, til et individualistisk samfunn (Norge). Andre betegnelser som brukes er industrialisme vs. post-industrielle samfunn = vestlige. Ser det voksne individet forskjellene på verdiene i de to kulturene? Påvirker den kulturelle bakgrunnen motivasjonen til å lære for f.eks. å kunne få en bedre jobb?

### Bourdieu's habitus- og kapitalbegrep

Pierre Bourdieus begreper kapital og habitus er sentrale for å forstå posisjoner, makt og status i samfunnet.

**Kulturell kapital** er kunnskap om kulturelle uttrykksformer. Begrepet beskriver menneskelige ressurser i form av kunnskaper, ideer, språkbruk og vaner som legitimerer



forskjeller i makt og status. Kulturell kapital er symbolsk. Aktiva er det som oppfattes og aksepteres som verdifullt av mennesker i en bestemt kultur.

**Habitus:** I forbindelse med hvilke valg individet tar, er det nyttig å komme inn på habitusbegrepet. Habitus kan enklest forstås som tillærte tanke-, adferds- og/eller smaksmønstre. Disse ulike mønstrene er resultatet av kulturell læring og tilegnelsen av sosiale strukturer, gjennom individers og gruppers erfaringer ([Wikipedia](#)). Habitus er sosialt innlærte måter å tenke og handle på.

For Bourdieu er habitus et kulturbegrep i relasjonene mellom aktøren (individet) og det sosiale. For aktøren refererer dette seg til mentale disposisjoner og erfaringenes kroppslige og sosiale forankring. Det er en ubevisst måte å være på. Bourdieu mener at habitus ikke er en sinnstilstand, men en kroppstilstand som individet tilegner seg gjennom sosialisering. Denne tilstanden foregår på det ubevisste plan, og vi tilegner oss en forståelse av hva som er rett og galt, mulig og umulig, bra og dårlig uten at vi er klar over at det er en læringsprosess (Michaelsen, 2015). «Ryggmargskunnskap» er et treffende ord å bruke om denne egenskapen, nettopp på grunn av at det impliserer at kulturelle normer ligger i kroppen utenfor bevissthetens grep. Eksempler på dette kan være hvordan man opptrer i ulike situasjoner, hvordan man står, sitter og snakker. Aktørene vokser opp og sosialiseres i ulike miljøer, de har ulike livsbetingelser, som igjen leder til ulik habitus. Bourdieu mente at habitus er vanskelig å endre, men at det kan la seg gjøre gjennom en bevisst prosess og pedagogisk innsats. Barrierer knyttet til tid, familie og økonomi kan være utfordrende.

**Kommentar fra Sese:** Ulik habitus kan også betraktes som et resultat av ulik kulturell eller sosiokulturell bakgrunn. Kan en persons habitus skape vanskeligheter/barrierer/mangel på aksept for den voksne i en ny kultur? Vil en bevissthet om egen habitus kunne øke motivasjonen for nye utfordringer i en ny kulturell setting? Og øke mestringen? Tilsvarende kan en persons kulturelle kapital sies å være av relativ verdi i skiftende kulturer eller miljøer.

## Motivasjon og læring, - læringsteorier:

Ulike teorier viser sammenheng mellom motivasjon og læring. Motivasjon betraktes som nevnt som helt essensielt for læring.

### Behaviourisme (Pavlov, Skinner m.fl.)

Behaviorismen har et adferdsfokus: det man ser kan motivere og påvirke. Prinsippene som ligger til grunn kan styre adferd og spiller på følelser. Ved å unngå ubehag (straff), og etterstrebe belønning (forsterkning) eller god følelse/opplevelse (operant og klassisk betinging), oppnås motivasjon og handling/læring. Behaviourismen ser dermed motivasjon som ytre motivert.

### Kognitiv læringsteori (Piaget m.fl.)

Piaget forutsetter at motivasjon kommer innenfra og ligger latent i mennesket. Mennesket er aktivt og selvdrevet i sin egen utvikling og motivasjon. Utvikling og læring skjer i stadier (stadie-tenkning) og er indre motivert.

### Konstruktivisme (Bruner m.fl.)

Konstruktivismen legger også til grunn at mennesket selv spiller en aktiv rolle i egen utvikling. Det dannes nye kognitive strukturer ved at kunnskap tilføres gjennom en aktivitet. Mennesket tolker mye i disse prosessene. Kulturelle aspekter påvirker både aktivitet og tolkning. Utvikling og læring er påvirket av kontekst. Mennesket tilstreber mening og forståelse. Må konstrueres i den enkelte (tolkes og bearbeides). Bygger på de ideer personen har med seg inn i situasjonen. Indre motivasjon er drivkraft.

### Sosial-kognitiv teori (Bandura m.fl.)

Kognitiv er det som har med erkjennelse, oppfatning og tenkning å gjøre, kan også betegne det som har med kunnskap å gjøre, stammer fra latin: erkjennelse (snl.no/kognitiv).

Sosial-kognitiv teori forklarer motivasjon og læring som et gjensidig samspill mellom adferd, personfaktorer og miljø. Vi har en medfødt forventning om mestring i oss.

*Modell-læring* er en viktig faktor; mennesket observerer andre mennesker som sine modeller.

Self efficacy er forventning om mestring eller opplevet mestringsevne. Tro på egen evne til å påvirke omgivelsene ved sine handlinger. Forventninger fra andre fremmer motivasjon, mangel på dette hindrer motivasjon. Å mislykkes hindrer også motivasjon. Autentiske mestringsopplevelser er meningsfullt, de skaper forventning om mestring og kan gi en positiv spiral.

Sentralt i denne teorien står menneskets evne til selvregulering. Våre handlinger er ikke bare styrt av å tilfredsstillte andre, men vi har også en indre drivkraft som motiverer oss og regulerer atferden vår (Bandura, 1986). Et eksempel er når vi utfører en oppgave selv om vi synes den er kjedelig, fordi den er nødvendig. Dette er ikke noe vi er født med, dette må læres, for eksempel i klasserommet (Auestad, 2015)

En annen sterk evne vi mennesker kan utvikle, er evnen til å kunne forutsi. Vi handler ikke bare umiddelbart i forhold til her-og-nå-hendelser, eller bare ut fra de erfaringene vi selv har gjort i fortiden. Mye av våre hensiktsmessige handlinger er basert på det å se fremover.

### Sosio-kulturelt læringssyn (Vygotsky)

Vygotsky mente at læring og utvikling skjer i samspill og dialog med andre. Mennesket er aktør i sin egen prosess og utvikler seg i sin «nærmeste utviklingszone» (rammene rundt neste steg i utviklingen til den enkelte). Individet må ha noe å strekke seg etter. Det å ha noen som er litt bedre enn en selv motiverer til innsats, til å strekke seg. Språk er viktig for å kunne samhandle sosiokulturelt. Mennesket er et biologisk, sosialt, kulturelt og historisk vesen, og alle disse aspektene inngår i vår utvikling.

**Kommentar fra Sese:** Vygotskys teori har hovedfokus på barnets vekst, med støtte av voksne. Er teorien like relevant for voksne som trenger å lære og utvikle seg?

I tillegg er et godt språk en forutsetning for utvikling i dette læringssynet. I vår hverdag kan voksnes dårlige norskkunnskaper begrense utviklingen av læringspotensialet.

Det sosio-kulturelle læringssynet har vært rådende i Norge fra 1970-80 tallet.

**Kommentar fra Sese:** Behaviorisme vs. sosio-kulturelt og sosial-kognitivt læringssyn: Læringssynet i behaviorismen står i kontrast til det sosio-kulturelle. Læring ved betinging kan ses på som en grunnleggende læringsform, som ofte stilles opp mot læring ved innsikt og problemløsning. Men selv om mennesket kan lære både gjennom betinging og ut fra mekanismene som beskrives i sosial-kognitiv og sosio-kulturell teori, er det grunn til å betone at voksnes læring fungerer best når den er indre motivert. Se videre.

### Andragogikk (Knowles m.fl.)

I andragogikken tenkes det at mennesket søker å dekke sine behov, motivasjonen fremmes dermed livssentrert –ved å ha aktualitet. Når det gjelder voksne, må deres erfaring inngå i situasjonen og handlingen bygges på denne. Voksne må styre retning og fart selv. Man kan aldri se bort fra individuelle behov og tilrettelegging i hvert enkelt tilfelle, hos hver enkelt person.

### Voksnes læring (Illeris m fl)

Mennesket vurderer situasjon, opplevelser og utbytte av et tiltak. Behov og interesser må imøtekommes. Hvis ikke, kan kognitiv dissonans skape motstridende forståelser og gi en ubehagelig indre spenning. Kognitiv dissonans er en situasjon hvor følelser, tanker og atferd står i et motstridende forhold til hverandre.

**Kommentar fra Sese:** Dette kan ha relevans for voksne som må delta i tiltak de ikke ser nytten av. Uten egen motivasjon for å delta kan effekten av tiltaket for personen bli liten.

## Læringsmotivasjon

Motivasjon defineres som et sett med samspillende tro og følelser som påvirker og styrer adferden til et menneske. (Martin, A. & Dowson, M., 2009)

Motivasjon i læring viser (da) til en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder læringsatferd hos skoleeleven (Wollfolk, A. 2004).

Motivasjon er den kraften i eleven som gjør at han eller hun starter å gjennomføre læringsaktiviteter (Bommel, M. van, et.al. 2015).

Elevens motivasjon for å lære påvirkes av aspekter som hensikt og mål, læringsintensjoner og utfordringer, elevens personlige streben, egenskaper med selve arbeidsoppgaven og hvem det er som stiller kravene i arbeidsoppgaven. Høy motivasjon for å lære påvirkes av kompetanse, tilstrekkelig autonomi, mål som gir mening (er verdifulle), å få tilbakemelding og det å få bekreftelse fra andre. Aspekter som demotiverer eleven i læring er offentlig ydmykelse, ødeleggende prøveresultater eller konflikter med lærere eller jevngamle elever. Disse opplevelsene har en direkte påvirkning på elevens forpliktelser tilknyttet læringsmål, demper elevens ønske om tilbakemelding og effekten av den og gjør at eleven blir mindre engasjert i læringen (Hattie, J. 2009).

I forhold til individuell læringsmotivasjon er det fem grunnleggende spørsmål som kan kartlegges hos eleven (Wollfolk, A. 2014):

- valg av handlinger
- tid før det settes i gang med skolearbeidet
- engasjementet i arbeidsoppgaver
- utholdenheten i arbeidsoppgaven
- tanker og følelser eleven har under arbeidsoppgaver

### Indre og ytre læringsmotivasjon

**Indre motivasjon** (se tidligere) viser til at personen gjør en aktivitet for å oppnå en indre tilfredsstillelse. Personen har en iboende tendens til å søke det uvanlige og utfordre seg selv, utvide og utforske sine evner, og ønsker å lære (Ryan, R. M. & Deci, E.L., 2000). Eleven er nysgjerrig, og søker etter å mestre utfordringer med utgangspunkt i egne interesser og behov for å utvikle ferdigheter og er avhengig av belønning eller straff. Selve læringsaktiviteten oppfattes som belønning fordi eleven opplever glede ved og liker å gjennomføre aktiviteten. (Wollfolk, A. 2014)

**Ytre motivasjon** handler om at personen gjør en aktivitet på grunn av krav fra omgivelsene. Aktiviteten gjøres fordi personen ønsker å unngå sosial sanksjoner eller ser at aktiviteten er nødvendig for å tilfredsstille sosiale krav (Ryan, R. M. & Deci, E.L., 2000). Eleven utfører læringsaktiviteten for å oppnå en belønning, fordi hen opplever et sosialt press eller ønsker å unngå straff. Eksempler er å oppnå karakter, gjøre arbeidsoppgaven fordi lærer eller

medelever ønsker og forventer det, eller andre årsaker som har lite med selve gjennomføring av arbeidsoppgaven å gjøre. (Wollfolk, A. 2014) (Gillebo, 2016).

**Kommentar fra Sese:** Igjen, dette kan overføres til voksne som må gjennomføre aktiviteter som kurs eller praksis, som de ikke selv har valgt eller ikke ønsker, pga. ytre press, - som for eksempel å beholde en offentlig stønad.

## Voksne, motivasjon for læring/videreutdanning

### Relasjonenes betydning for voksnes studiemotivasjon

Michalsens masteroppgave om «*Voksne kvinner i høyere utdanning*» viser at *relasjoner* er helt avgjørende for hvordan voksne, kvinnelige studenter gjennomfører et studium. Graden av betydning varierer i forhold til hvem relasjonen er til.

Begrepet *anerkjennelse* henger sammen med begrepet relasjon. I en god relasjon vil det være en gjensidig anerkjennelse mellom individene. Det har betydning hvem anerkjennelsen kommer fra. Jfr. Meads speilingsteori er det de *signifikante andre* som er viktig i denne forbindelse. Hvem disse er, vil være individuelt. Det vil også avhenge av hvilken livssituasjon og alder vedkommende befinner seg i. I tillegg til familie og venner, kommer personer som man, i dette tilfellet gjennom studiet som voksen, har fått en relasjon til. Medstudenter og lærere vil for mange spille en viktig rolle. Det er verdt å merke seg at anerkjennerens sakkunnskap vektlegges når anerkjennelse mottas. Hvis studenten mener at medstudenten eller læreren besitter kunnskap på et felt som har betydning for henne, vil det bety at anerkjennelse fra denne personen har stor verdi, mye større verdi enn hvis anerkjennelsen kom fra legfolk. Anerkjennelse har den effekten at den genererer økt selvfølelse, og personen som anerkjennes føler seg verdifull (Michaelsen, 2015).

*Selvbildet* består av tre «rom»: *det private*, slik vi oppfatter oss selv, *det offentlige*, slik vi tror andre oppfatter oss og *det ideelle*, slik vi gjerne vil være. En balanse mellom disse og hvordan vi ser på oss selv i forhold til andre mennesker, er viktig for et sunt selvbilde. Selvbildet vårt har stor innvirkning på hvilke roller vi påtar oss.

På samme måte som at graden av drivkraft eller motivasjon er individuell, er også hva som motiverer den enkelte subjektivt. Hva vi utvikler interesse for og motiveres av, påvirkes av hvordan vi ser på oss selv og hvordan vi er som person. Tanker, følelser, vurderinger, anerkjennelse, forventninger, det vi utvikler tillitt til, hvordan vi tilegner oss kunnskap og innsikt, er alle faktorer som er under påvirkning av vår motivasjon. Begrepet motivasjon har i alminnelighet en positiv gjenklang, men i gitte situasjoner kan den også virke negativt ved at vi unngår situasjoner eller løsninger som vi ikke føler oss komfortable med. Det kan for eksempel være at våre grunnleggende verdier som menneskesyn, samfunnssyn eller pedagogiske grunnsyn, blir satt på prøve. Motivasjonen kan i slike tilfeller være en drivkraft for å unngå å havne i situasjoner som føles ubehagelig å være i (Krange & Øia 2005).

## Videreutdanning og motivasjon

I hovedoppgaven " *Videreutdanning hos voksne. Begrunnelser for valg av videre utdanning blant voksne studenter*" (T.M. Svenkerud 2005) vises det at de fleste voksne studentene i studien har et pragmatisk syn på sine studier, der en kombinasjon av at det å få seg en utdanning, samt høyere lønn, var de viktigste begrunnelsene for å studere. Ønske om medbestemmelse, mer respekt, bli hørt, og større valgmuligheter var andre viktige faktorer. Grovt sett kan vi dele hovedgrunnene i to; et *nytteperspektiv* i forhold til bedre arbeidsmuligheter, og et *selvrealiseringsønske* i forhold til å få seg en utdanning, eller å få oppfylt en «gammel drøm». Et gjennomgående trekk ved disse voksne studentene er at studiet ikke har hovedprioritet. Studiene er noe som kommer i tillegg til alt annet (Svenkerud, 2005).

Voksne kvinnelige studenters tanker og erfaringer i forbindelse med gjennomføring av høyere utdanning fremkommer i masteroppgaven "Hva må til for at voksne kvinner med omsorgs- og familieforpliktelser skal gjennomføre høyere utdanning – eksemplifisert med kvinner i samlingsbasert høyere utdanning?" (Pedersen, 2015). Data viser at *motivasjon, relasjoner og egenutvikling* er svært betydningsfulle faktorer for gjennomføringen av studiet.

Den *tiden* kvinnene har til rådighet er også styrende for hvordan de løser sine utfordringer knyttet til å kombinere de ulike rollene de har (Michaelsen, 2015). Når det gjelder tidsstyring, handler det i mange tilfeller om at studiene krever en omdisponering av hvordan tiden til studenten utnyttes. Studiene tar tid, og studenten må finne en måte å rydde plass til den nye oppgaven som hun har påtatt seg. Det er naturlig at denne omdisponeringen av tid går ut over noe annet, det vil si at noen forsakelser må gjøres. Dermed angår studiene ikke bare studenten, men også dennes familie. Studiet kan karakteriseres som et kollektivt prosjekt, der de involverte må være forberedt på at familie-/hjemsituasjonen til en viss grad kommer til å preges av at et av de voksne familiemedlemmene har blitt student.

## Frivillige eller obligatoriske kurs for voksne

I masteroppgaven "Motivasjon for kompetanseutvikling. En studie av to kurs i Veidekke" har A. Dannemar undersøkt hva som kjennetegner og påvirker motivasjon for deltakelse på henholdsvis frivillige og obligatoriske kurs før og under gjennomføring av kurset.

Studiens resultater kan sammenfattes i tre hovedfunn:

- Deltakerne ser ikke ut til å kunne kategoriseres inn i klart atskilte motivasjonskategorier. Samtlige 12 deltakere gir uttrykk for å være motiverte av faktorer tilhørende flere ulike motivasjonsformer i forkant av kurset. Indre motivasjon og ulike former for ytre motivasjon ser dermed ikke ut til å være rene kategorier for deltakerne, men ser snarere ut til å kunne fungere i samspill.
- Kombinasjonen av motivasjonsformer er ulik for deltakerne fra de to kursene. Mens deltakerne fra det frivillige kurset tenderer mot å være indre motiverte og har tydelige forventninger i forkant, er deltakerne fra det obligatoriske kurset ytre motiverte og har mer generelle forventninger. Deltakernes autonomi og opplevde støtte, hhv motstand, kan forklare denne forskjellen mellom de to gruppene.
- Deltakernes motivasjon ser ut til å være dynamisk og i kontinuerlig reforhandling med omgivelsene. Deltakernes motivasjon kan således både påvirkes og endres

underveis i kursforløpet. Den enkeltes forventninger og imøtekommelse av disse er av stor betydning for hvordan deltakernes motivasjon utvikler seg. Innfrielse av forventninger ser ut til å være særlig avhengig av den enkeltes opplevelse av mestring og faglig innhold. Forventninger som overgås eller ikke møtes medfører henholdsvis mer eller mindre optimal motivasjon underveis i kursforløpet.

### Voksne introduksjonsprogramdeltagere i norskopplæring

I masteroppgaven til Tokstad & Kvamme (2012), «*Introduksjonsprogrammet for voksne innvandrere. En kvalitativ studie av ledelse og kvinners deltakelse*» belyses noen voksnes kvinners motivasjon for å delta i norskopplæringen i programmet.

Den ytre motivasjonen er knyttet til en belønning eller tvang fra omverdenen, mens den indre motivasjonen er knyttet til opplevd behov. Både Knowles (1980) og Wahlgren (2010) hevder at voksnes læring er mer motivert av indre faktorer enn av ytre, og at læringen er mer effektiv når den er styrt av indre motivasjon. Motivasjon for læring er knyttet til deltakelse i opplæringen er frivillig (Wahlgren, 2010). Illeris (2001) påpeker også at deltakerorientering kan være vanskelig når voksne er i en utdanning som de ikke har bestemt selv.

At deltagere ikke har bestemt opplæringen selv, kan også påvirke deres motivasjon for selve læringen. Obligatorisk deltakelse i opplæring kan være et hinder for læring, og vanskeliggjøre læringsprosessen.

Introduksjonsordningen innebærer obligatorisk deltakelse, som vi ser på som ytre motivasjon. Spørsmålet er da om obligatorisk deltakelse i norskopplæringen gjør at deltakernes motivasjon for læring blir mindre?

Et individs motivasjon for læring er bestemt av at vedkommende føler et behov for å lære, og at læring vil bidra til å nå et personlig mål (Knowles, 1980). Jo bedre den enkeltes behov stemmer overens med de ønsker og forventninger samfunnet har for dem, jo mer sannsynlig er det at effektiv læring finner sted. Dette kan gjelde generelt for all læring, men Knowles hevder at voksne i større grad enn barn lærer det de har behov for å lære, mens barn lærer for fremtidens behov og det skolen og samfunnet har bestemt at de skal lære. Knowles påpeker videre at voksnes læring er knyttet til det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter for å mestre hverdagen bedre, og at den voksne må oppleve at læringen har umiddelbar nytteverdi. Videre mener Knowles motivasjonen for læring hos voksne gjerne er knyttet til deres sosiale roller. De sosiale rollene kan innebære forpliktelser i forhold til barn og familie, jobb eller samfunn for øvrig. Voksne innvandrere vil ha behov for å lære norsk knyttet til alle disse sosiale rollene, noe som igjen kan være en motivasjonsfaktor.

Mål i norskopplæringen knyttet til den voksnes rolle som forelder, arbeidstaker eller det å skaffe seg jobb, eller annen sosial deltakelse i samfunnet, kan være motivasjonsfaktorer som øker læringsberedskapen eller motivasjonen for læring. Når voksne går inn i nye sosiale roller, vil den voksnes identitet og selvoppfattelse kunne påvirkes. Den eksisterende identiteten utfordres i møte med ny sosial kontekst. Dette kan være et dilemma for den voksne, som i slike situasjoner vanligvis vil søke etter å opprettholde sin identitet (Wahlgren,



2010). Wahlgren sier videre at vi som voksne gjerne vil beholde vår *selvoppfattelse*, og fortsette å gjøre det vi er vant med, samtidig som vi vil lære noe nytt.

Voksne flyktninger i introduksjonsprogrammet møter i sin nye tilværelse i Norge en ny sosial kontekst. Deres liv i Norge vil være annerledes på flere måter enn det livet de har levd tidligere. De er i en omstillingsprosess. Omstillingsprosesser krever mental energi, er følelsesmessig belastende, og kan blokkere for læring (Wahlgren, 2010). Deltakernes selvoppfattelse vil, ifølge Wahlgren (2010), være knyttet til om de kan nå læringsmålene. Læringsmålene må være differensierte og selvvalgte, slik også Knowles (1980) hevder. For at deltakerne skal kunne få en positiv selvoppfattelse, er det viktig at målene er ambisiøse, men ikke urealistiske. Dette vil innebære både stor grad av individuell tilrettelegging og høy grad av brukermedvirkning (Tokstad & Kvamme, 2012) (ref. Weidal, 2018).

**Kommentar fra Sese:** Så kan man fundere på om pålagt norskopplæring fungerer bedre eller dårligere enn frivillig opplæring.

Motivasjonsbildet, og resultatene her, kan kompliseres ved at deltagelse i pålagt opplæring vil gi mulighet for blant annet å oppnå permanent oppholdstillatelse, som kan ses på som en positiv ytre motivasjon.

**Kommentar fra Sese: Læringsparadigmer:** Mange voksne innvandrere i Norge har vokst opp i skolesystemer med et annet læringsparadigme enn det sosio kulturelle. Har de et annet grunnlag for motivasjon for læring enn vi har i Norge? Ref. Weidal 2018. Se også Maslow vs. Pinto over.

## Motiverende intervju

Kan elementer fra MI, motiverende intervju, ha nytteverdi når instanser/skoler som NAV og VO ønsker å finne ut om en søker/deltager er motivert for et tiltak/kurs?

### Kort om MI:

MI brukes i mange helsesammenhenger, - først og fremst som metodikk helsepersonell bruker for å få en person, ofte kalt pasient eller klient, til å bli motivert for endring. I slike sammenhenger dreier det seg ofte om å endre elementer i en livsstil, så pasienten/klienten får bedre helse. Tema kan være kosthold/vekt, alkoholinntak, trening mm.

Sentralt i MI-metodikken er at behandler gjennom en styrt, men forholdsvis åpen samtale/intervju skal gi pasienten innsikt og selvtillit, og mobilisere pasientens vilje og tro på at hen kan sette i gang en endringsprosess som vil gi pasienten bedre helse/et bedre liv. I metodikken ligger det at behandler skal styrke pasientens «endringsnakk», oppmuntre til refleksjon, og hjelpe pasienten videre gjennom åpne spørsmål. Man mener også at det at pasienten selv snakker høyt om å endre elementer i egen livsførsel i seg selv virker motiverende.



### **Kommentar fra Sese:**

MI brukes primært for å motivere et individ for endring, i sammenhenger der helsepersonell /behandlere mener at et individ bør endre adferd på ett eller flere områder, blant annet innenfor helse/rus/kriminalomsorg. Slik sett er MI en styrt og målrettet samtale, som sjelden er initiert av individet selv.

I Voksenopplæringen/NAV's sammenheng er settingen som regel en annen enn i pasient/behandler-relasjonen. I VO/NAV er det i denne sammenhengen individets motivasjon til å delta i kurs/tiltak vi ønsker å finne ut noe om. Individet, hvis motivasjon man ønsker å vurdere, og har i utgangspunktet ikke adferd som bør endres.

Unntak kan være hvis VO/NAV oppdager noen barrierer hos søker, som må bearbeides for å få søker i gang med aktivitet. Metoden kan også være relevant i karriereveiledning, der det er behov for omstilling/endring av yrke.

En likhet er at det i begge settinger i hovedsak ikke er individet det gjelder som initierer samtalen, men at det er andre som tar initiativet til samtalen fordi de mener det vil være bra for personen med endring, eller med kurs/tiltak. En annen likhet er at det i begge settinger er asymmetrisk maktbalanse.

Det at MI er en prosess, gjør det problematisk å bruke metoden i en inntakssamtale på 30 minutter for å avgjøre en voksen persons motivasjon. MI skal motivere til endring – ikke vurdere om noen er motivert eller ei. Det NAV/VO uten videre kan ta med seg fra MI, er holdningen om at individet skal komme frem til gode konklusjoner selv, bruk av åpne spørsmål og tydelige oppsummeringer i samtaler.

### **Mer info om MI:**

Mye info ligger på nett. Noen eksempler:

Helsedirektoratet: <https://www.helsedirektoratet.no/tema/motiverende-intervju-mi> (Mer generell info om metoden)

<https://www.korusbergen.no/motiverende-samtale/> (Rus-sammenheng)

<http://www.kommunetorget.no/Planlegging/Kronikk-og-debatt-2/Hva-er-Motiverende-Intervju-MI-og-hvorfor-benytt-denne-samtaleteknikken-/> (Generell info. Ikke sikkert nettsted)

## Oppsummering

Det er mange innfallsvinkler for å belyse og kanskje forstå motivasjon:

- Autonomi, selvbestemmelse, selvbylde, identitet, kultur, sosial aksept, relasjoner, plikt, subjektiv, prestasjonsorientert, mangelkompensasjon eller vekstpreget
- Motivasjon er dynamisk og sammensatt - dvs. den forandrer seg og består av flere faktorer
- Motivasjon kan være indre eller ytre utløst. Dette kan påvirke individets utholdenhet positivt eller negativt
- Mestring fremmer motivasjon.
- Tro på at man klarer oppgaven, fremmer motivasjon.
- Forholdene må ligge til rette for at mestring er mulig (tid, økonomi, helse osv.)
- Voksnes motivasjon har et "nytte-preg» som påvirker utholdenheten og læreviljen positivt.
- Motivasjon er individuell - samme tiltak gir ikke samme ytelse/effekt hos ulike personer

## Kan individets motivasjon kartlegges? Samtaletips.

### Hvordan kan man prøve å kartlegge voksnes motivasjon?

Kan man tenke seg en type intervju/samtale som gir intervjuer/veileder en formening om motivasjon, og som kanskje kan bevisstgjøre søkeren også, gjennom å ta opp følgende tema (en uferdig og ikke ferdig sortert liste):

Presentasjon fra «intervjueren» av tiltak/prosjekt/utdanning som kan være aktuell for personen
Søkers bakgrunn (kan presiseres mer)
Arbeidserfaring
Utdanning
Alder
Familie
Inkl. evt. barnehagebarn, jf. tidsbruk
Forpliktelser ellers
Talenter/interesser
Læringserfaringer
Norskkunnskaper
Har du tid til en utdanning/prosjektdeltagelse?
Jobbønsker
Økonomi pr i dag
Økonomiske forpliktelser for familie
Fremtidig økonomi
Er du interessert i dette kurset/prosjektet
Hvis ja, hvorfor er du interessert?
Hvis nei, hvorfor ikke?
Hva er viktigst for deg fremover:
å lære mer /fullføre kurs/utdanning
å få en riktig jobb
å få en hvilken som helst jobb
Hvilke forventninger møter du fra andre, som familie, når du skal velge mellom jobb og kurs/utdanning?
Kan det skje noe som gjør at du må avbryte kurs/utdanning?
Vil det være bra eller dårlig for dine nærmeste hvis du blir med på dette prosjektet/tar denne utdanningen?
Vil noen hjelpe deg så du får fullført kurset/prosjektet?
Vil noen/noe hindre deg?
Hva tenker du?
Er du interessert?
Og er det realistisk at du får gjennomført dette kurset/prosjektet?

## Referanser og mer lesestoff

*Motivasjon og selvregulering hos minoritetsspråklige voksne. Strategisk læring og læringsstrategier*, Marianne Eng Auestad, 2013, Høgskolen i Hedmark <http://hdl.handle.net/11250/132741>

*Videreutdanning hos voksne. Begrunnelser for valg av videre utdanning blant voksne studenter*. Thea Margarete Svenkerud, hovedoppgave i pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet Pedagogisk forskningsinstitutt, 2005, Universitetet i Oslo, <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30749>

*Voksne kvinner i høyere utdanning Hva må til for at voksne kvinner med omsorgs- og familieforpliktelser skal gjennomføre høyere utdanning – eksemplifisert med kvinner i samlingsbasert høyere utdanning?* Monica Michaelsen, Masteroppgave i pedagogikk, fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, 2015, <https://hdl.handle.net/10037/9182>

*Motivasjon for kompetanseutvikling: En studie av to kurs i Veidekke*, Andrea Dannemar, Masteroppgave i Organisasjon, ledelse og arbeid ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, 2017, <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-61283>

*Introduksjonsprogrammet for voksne innvandrere. En kvalitativ studie av ledelse og kvinners deltakelse*, Heidi Tokstad og Marit Kvamme. Masteroppgave i Utdanningsledelse Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling UNIVERSITETET I OSLO Høsten 2012, <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-33514>

*Unge arbeidsledige sine erfaringer tilknyttet læringsmotivasjon i skolen. Hvilke sosiale faktorer var fremmende og hemmende på deres motivasjon?* Ragna H. Gillebo, masteroppgave i Folkehelsevitenskap med fokus på livsstilsendringer, avdeling for helse – og idrettsfag, Campus Elverum Høgskolen i Hedmark, 2016. <http://hdl.handle.net/11250/2392805>

*Den nye moderniteten*. Olve Krange, Tormod Øia. Cappelen Akademisk, 2005.

*"Lære å lære på nytt", Lære å lære på nytt: en kvalitativ intervjustudie av voksne innvandreres første møte med norskopplæring*. A. Weidal. Masteroppgave i pedagogikk, høyskolen i Østfold, vår 2018

Du kan også titte på:

*"Motivasjon og fullføring" Hvilken betydning har minoritetsspråklige elevers livsverden for motivasjon og fullføring av norsk videregående skole?* Gro Løken, master i tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap HØGSKOLEN I HEDMARK 2010, <http://hdl.handle.net/11250/132694>

Korte, gode artikler i Store norske leksikon: <https://snl.no/>

Har du innspill til denne artikkelen?

Send gjerne en mail til Servicesenteret ved avdelingssjef Aina Weidal,  
Aina.Irene.Weidal@ude.oslo.kommune.no