



Motivasjon i utdanning

En litteraturstudie om indre motivasjon og utdanning av vernepliktige soldater

Mats Østereng Bakken

Bachelor i militære studier, ledelse og landmakt

Emne fordypning

Krigsskolen

2018

Blank med hensikt

Sammendrag

Denne oppgaven er en litteraturstudie om indre motivasjon og utdanning av vernepliktige soldater. Den diskuterer resultater fra fire vitenskapelige artikler fra forskning i skoleverket i lys av Deci & Ryans selvbestemmelsesteori. Dette diskuteres med bakgrunn i problemstillingen *Hva kan indre motivasjon bety for utdanningen av vernepliktige soldater, og hvordan kan denne styrkes så tidlig som mulig i utdanningsløpet?* Eksempler som fremmer elevenes indre motivasjon forankres i *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn*.

Oppgaven konkluderer med at undervisningssituasjonen i seg selv byr på en rekke situasjoner hvor man kan legge til rette for at de grunnleggende behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi tilfredsstilles. Tilfredsstillelse av disse behovene kan fremme indre motivasjon og øke kvaliteten på ytre motivasjon, noe som er viktig for kvaliteten på læring og utvikling. Læreren viser seg å være en vesentlig tilrettelegger for dette. Hvordan indre motivasjon kan styrkes tidlig i utdanningsløpet kommer an på om individet er indre motivert for aktiviteten i utgangspunktet. Er det det kan indre motivasjon fremmes, men dersom dette ikke er tilfellet kan man legge til rette for at elevens ytre motivasjon kan styrkes til å dele mange kvaliteter med indre motivasjon. Jo tidligere man legger til rette for dette jo bedre.

Blank med hensikt

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Avgrensning	3
2	Metode	4
2.1	Anvendt metode.....	4
2.1.1	Litteratursøket og inkluderings- og ekskluderingskriterium	4
2.1.2	Identifisering av fellestrekk på tvers av artikler	5
2.2	Styrker og begrensninger ved metoden.....	6
2.3	Kildekritikk.....	6
2.4	Begrepsvaliditet	7
2.5	Forfatterens forforståelse.....	8
3	Selvbestemmelsesteorien	9
3.1	Grunnleggende psykologiske behov	9
3.2	Forskjellige typer motivasjon	11
3.3	Når motivasjon skal fremmes, ikke hemmes.....	12
3.3.1	Hvordan kan motivasjon styrkes?	15
4	Resultater	17
4.1	Identifiserte fellestrekk på tvers av artiklene.....	18
5	Relasjoner, læreren og autonomistøttende undervisning	20
5.1	Kan undervisningen i seg selv være en arena for å legge til rette for tilhørighet og gode relasjoner?.....	20
5.1.1	I hvilke situasjoner kan relasjoner bygges?	20
5.1.2	Hvilken betydning har lærer-elevrelasjonen?	21
5.1.3	Delkonklusjon	23
5.2	Hvilken funksjon har læreren?	23
5.2.1	Hvordan kan læreren bidra til at kompetansebehovet dekkes?.....	24
5.2.2	Læreren som en kilde til autonomi.....	24
5.2.3	Vil press på læreren påvirke elevene?	25
5.2.4	Delkonklusjon	26
5.3	Kan autonomistøttende læringsstrategi læres?	26
5.3.1	Delkonklusjon	28
6	Konklusjon	29
7	Litteraturliste	31
	Figur 1: Ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 72)	13
	Figur 2: Forskjellige typer motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 72).....	14
	Tabell 1: Utdrag av "Observers rating sheet to score teachers' autonomy support and students' engagement" (Reeve et al., 2004, s. 156)	27

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Som militær leder er din fremste oppgave å skape retning, forpliktelse og samhandling i det kollektivet du leder (Krigsskolen, 2014, s. 4). Etter endt utdanning ved Krigsskolen er dette kollektivet troppen man er sjef for. I dette ligger det mange oppgaver, og en av de er å planlegge, lede og gjennomføre utdanning, trening og øving slik at troppen blir klar til å løse de oppdrag det er skissert at den kan få (Krigsskolen, 2014, s. 4). For de vernepliktige soldatene inne til førstegangstjeneste går en stor andel av tiden med til å bli en del av den militære profesjon, lære soldatfaget, og til å trene og øve på disse ferdighetene. For å tilegne seg mest mulig kompetanse gjennom utdanningen, og for å levere best mulige resultater, er en helt grunnleggende og vesentlig faktor for dette *motivasjon* (Forsvarets skolesenter, 2006). Helt grunnleggende for en leder er derfor kunnskapen om hva som påvirker sin egen og sine medarbeideres motivasjon for oppgavene de står ovenfor, og hva som gjør at man opprettholder denne over tid (Ryan & Deci, 2000a, s. 69).

I arbeidslivet er motivasjon betydningsfullt fordi motivasjon leverer resultater (Ryan & Deci, 2000a, s. 69). Motivert personell er derfor en vesentlig faktor for bedriftens eller organisasjonens suksess. Vi skiller tradisjonelt mellom to typer motivasjon: indre og ytre motivasjon. Den ytre motivasjon er drevet av ytre faktorer som straff eller belønning, mens den indre motivasjonen er drevet av et ønske om å gjøre noe fordi man finner aktiviteten givende i seg selv. Når man er drevet av indre motivasjon opplever man mer glede mens man utfører oppgaven, og man leverer bedre resultater (Ryan & Deci, 2000a, s. 69).

Personlig har jeg erfaring fra tre kull vernepliktige tropper. Alle troppene løste oppdrag på en svært tilfredsstillende måte, men i en av troppene skjedde det imidlertid noe bemerkelsesverdig som jeg har undret meg over siden. Omtrent tre måneder ut i tjenesten virket det som om gruppen hadde bestemt seg for å dra seg selv videre til å hele tiden prestere bedre. Frem til et visst nivå ligger det selvfølgelig en forventning om måloppnåelse fra befalets side, men derifra virket det som om gruppen hadde funnet en felles glede og tilfredsstillelse i det å stadig gjøre

hverandre og avdelingen bedre. Mot andre halvdel av tjenesten var min observasjon at befalet nærmest var overflødig og soldatene leverte fremragende resultater på eget initiativ.

Disse observasjonene har gjort meg interessert i å dykke dypere i hvordan man kan fremme en kultur blant vernepliktige soldater som gjør at de ønsker å bli gode og ønsker å få til svært krevende og tilsynelatende umulige oppgaver sammen med andre. Hvordan kan man legge til rette for en læringssituasjon som styrker ytre motivasjon eller fremmer soldatenes indre motivasjon? Jeg tror at dersom man som soldat tilbringer tid i et miljø som fasiliterer for heller enn svekker indre og ytre motivasjon vil soldatene være mer indre motivert for tjenesten og oppdragene når og hvis de kommer. Dette har gjort at jeg vil se nærmere på hva motivasjon kan bety for utdanningen av vernepliktige soldater, og hvordan befal og offiserer kan tilrettelegge for et læringsmiljø som fremmer dette.

1.2 Problemstilling

Hensikten med denne oppgaven er å belyse hvilken betydning motivasjon har for utdanning. Hensikten er ikke bare å øke forståelsen for hvordan man gjennom kunnskap om fenomenet motivasjon kan bidra til bedre resultater, men også for læringsutbyttet og trivselen til soldatene i utdanningssituasjonen. Oppgavens problemstilling blir derfor som følger:

Hva kan indre motivasjon bety for utdanningen av vernepliktige soldater, og hvordan kan denne styrkes så tidlig som mulig i utdanningsløpet?

Alle som jobber med andre mennesker og deres utvikling vil ha behov for å motivere andre fra tid til annen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 134). Lærere, trenere, foreldre og ledere er eksempler på roller hvor det vil være svært hensiktsmessig å ha kunnskap om fenomenet (Ryan & Deci, 2000a, s. 69). Kunnskap om forskjellige motivasjonsteorier vil gi oss et bedre grunnlag for å tilrettelegge for at andre er motiverte enn om vi kun handler ut fra egne oppfatninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 134).

All læring krever «et aktivt engasjement og forutsetter motiverte deltakere» (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 31). Mennesket har en indre drivkraft etter å utvikle seg, utforske, eksperimentere og strekke seg etter å lære, men type og kvalitet på motivasjon har betydning

for dette. Hvordan man tilrettelegger de sosiale omgivelsene for de som skal lære har betydning for deres motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 70). Å tilrettelegge for menneskets grunnleggende egenskap for undring og nysgjerrighet er en pedagogisk oppgave (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 26).

1.3 Avgrensning

Motivasjon er et stort og komplekst tema, med mange teoretiske retninger. Oppgaven avgrenses til å se på motivasjon i utdanning sett i lys av Deci & Ryans selvbestemmelsesteori. Denne teorien velges fordi den tar for seg indre og ytre motivasjon og hvordan dette kan henholdsvis fremmes og forbedres. Oppgavens begrensede omfang er med på å gjøre denne avgrensningen. Ved å gjøre dette er det mulig å gå i dybden på én spesifikk motivasjonsteori. Det er i tillegg blitt studert fire individuelle vitenskapelige artikler som skal bidra til at temaet utdypes. For å få grundig innsikt i fenomenet motivasjon sett i lys av utdanning har jeg valgt å bruke artikler om forskning gjort innenfor skoleverket.

Oppgaven tar for seg utdanning av *vernepliktige mannskaper*. Annen utdanning i Forsvaret, som for et eksempel Krigsskole, er ikke diskutert. Selv om *indre motivasjon* er nevnt spesifikt i problemstillingen kommer oppgaven fortsatt til å diskutere ytre motivasjon i stor grad. Dette er på grunn av at begrepene henger tett sammen, og fordi jeg mener det er nødvendig å ha med seg forståelse for det ene for å forstå det andre.

2 Metode

Oppgavens problemstilling er i stor grad med på å bestemme metodevalget (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 54). Problemstillingen henviser tydelig til en kvalitativ metode fordi den vil undersøke *betydningen av et fenomen* og undersøke hvordan fenomenet *virker inn på andre* (Johannessen et al., 2016, ss. 95-96). Herifra kan man gå forskjellige veier. Man kan gjøre egne empiriske undersøkelser i form av for eksempel dybdeintervju for deretter analysere funnene i disse. Man kan også bruke allerede eksisterende studier innenfor området man forsker på for å undersøke fenomenet nærmere. Det sistnevnte kan være en litteraturstudie (Johannessen et al., 2016, ss. 105-106). Rammefaktorer som blant annet tid og økonomi kan også være med på bestemme metoden (Johannessen et al., 2016, s. 96). På grunn av problemstillingens formulering og rammebetingelser som tid tatt i betraktning er *litteraturstudie* valgt som metode for denne oppgaven.

2.1 Anvendt metode

Litteraturstudie er en vanlig metode å anvende på bacheloroppgaver innenfor samfunnsvitenskapen (Johannessen et al., 2016, s. 105). Det finnes flere forskjellige måter å gjennomføre slike studier på, og ingen fast metodemal. Det er likevel viktig at oppgaven har en god struktur (s. 106). Denne oppgaven har til dels bygd på fremgangsmåten som beskrives i Johannessen et al., (2016, ss. 107-112) som er en syv-trinns prosess av Noblit og Hares.

Proessen startet med å bestemme tema for oppgaven. Når det var gjort startet en parallell prosess hvor jeg satt meg inn relevante fagområder. Etterhvert som oversikten økte ble oppgaven snevret mer og mer inn mot det teoretiske konseptet som passet temaet og problemstilling. Deretter gikk jeg i gang med litteratursøket som beskrives grundig i neste avsnitt.

2.1.1 Litteratursøket og inkluderings- og ekskluderingskriterium

Litteratursøket for denne oppgaven har vært vesentlig, og det er en mengde stoff som har blitt gjennomgått for å finne mest mulig valid litteratur. Når jeg oppnådde en viss oversikt over

fagområdet ble litteratursøket snevret inn. Søkemotorene EBSCOhost, Oria og Google Scholar ble brukt, og følgende søkeord har blitt benyttet i disse:

- Self-determination classroom education
- autonomy relatedness competence intrinsic motivation
- Selvbestemmelse læring motivasjon autonomistøtte tilhørighet kunnskap
- autonomy supportive environment
- indre motivasjon læringsutbytte
- intrinsic motivation pedagogics
- enhance extrinsic motivation
- enhance intrinsic motivation teachers

Det har også blitt funnet relevant litteratur i referanselistene til artikler som har blitt gjennomgått i litteratursøket. Å se på referanselistene til artikler på fagfeltet er en fin måte å finne frem til relevant litteratur på (Enstad, 2015, s. 15). For å velge ut de mest relevante artiklene ble det på bakgrunn av problemstilling og metode utformet noen inkluderingskriterium. Artiklene skulle være relativt nye. *Hvordan skrive en god tekst* (Enstad, 2015, s. 15) karakteriserer forskning på 10-15 år som fortsatt relativt ny. Det ville være en fordel om noen av artiklene var skrevet på norsk av to grunner. Den ene er at det vil berike oppgaven om norsk forskning blir inkludert. Den andre er at det gjør analysearbeidet mindre sårbart for feiltolkninger. Artiklene skulle ligge innfor forskning på *selvbestemmelsesteorien* og *utdanning*.

2.1.2 Identifisering av fellestrekk på tvers av artikler

Når litteratursøket var avsluttet startet jobben med å lese de utvalgte studiene nøye. Studienes resultater ble grundig gjennomgått, tatt ut og satt opp mot hverandre for å identifisere fellestrekk på tvers av dem. Resultatet fra denne gjennomgangen ble tre kategorier hvor de resultatene som ble vurdert til å ha tilstrekkelig tilknytning til hverandre ble puttet i samme kategori. De tre kategoriene som danner utgangspunktet for oppgavens drøftingskapittel er *relasjoner og samspill i undervisningen, lærerens rolle og påvirkning* og *autonomistøtte som bevisst læringsstrategi kan læres*.

Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (FPG) (Forsvarets skolesenter, 2006) er blitt brukt for å overføre funnene til den militære profesjonen. FPG ble grundig gjennomgått for å finne eksempler som hadde tilstrekkelig tilknytting til begreper fra både oppgavens teorikapittel og resultatkapittel.

2.2 Styrker og begrensninger ved metoden

Selv om det kanskje kunne vært gunstig for oppgaven med empiri som hadde røtter i utdanningen i Forsvaret, som for et eksempel spørreundersøkelser eller dybdeintervju, anser jeg det som bedre for oppgaven å bruke allerede anerkjent forskning på høyt nivå gjennomført i skolevesenet. Det er flere grunner til dette. Den første er at den forskningen jeg kan finne i fagfelleverderte vitenskapelige artikler holder et høyt nivå, og det anses som en styrke for oppgaven at den bygger på den type artikler. For det andre er pedagogiske prinsipper vel så gyldige for utdanning som skjer innad i Forsvaret som andre steder i samfunnet, noe *Forsvarets pedagogiske Grunnsyn* er et eksempel på. Her brukes grunnleggende pedagogiske prinsipper som retning for all utdanning i organisasjonen (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 10). Det anses derfor som mer relevant for oppgaven å bruke eksisterende forskning gjort av eksperter på området selv om denne ligger utenfor Forsvaret.

For det tredje vil det å bruke allerede eksisterende litteratur øke eget læringsutbytte ved at jeg får satt meg grundigere inn i forskning på området og får dypere faglig innsikt i selve fagområdet. Det anses også som et fornuftig utgangspunkt for eventuelle egne senere empiriske undersøkelser (Johannessen et al., 2016, s. 105).

2.3 Kildekritikk

Et vanlig prinsipp å benytte seg av når man skal vurdere kildene sine er TONE-prinsippet (Enstad, 2015, s. 14). TONE-prinsippet inkluderer vurderingen av kildens *troverdighet*, *objektivitet*, *nøytralitet* og *egnethet*. Dette prinsippet er nyttet i denne oppgaven.

Alle artiklene som er valgt er fagfelleverderte. Tidsskriftene som artiklene er publisert i har alle nivå 1 eller 2 i *Norsk Senter for Forskningsdata* sitt *Register over Vitenskapelige*

Publiseringskanaler (Norsk Senter for forskningsdata, 2018). Det høye nivået til studiene styrker kildenes troverdighet (Enstad, 2015, s. 14).

Alle kildene vurderes til å være objektive og nøytrale. Alle kildene kritiserer egen metode og svakheter ved denne, de belyser viktige implikasjoner av deres funn, og de peker på tiltak som kan gjøre forskningen mer fullstendig. Flere av kildene viser også til andre forskeres studier som eksempel på lignende forskningsspørsmål besvart med en annen metodisk tilnærming. De presenterer også et godt bilde av tidligere forskning og resultater av denne.

Alle artiklene oppgaven benytter representerer forskning gjort på utdanning og undervisning i skolevesenet. Forsvaret, gjennom *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn* (Forsvarets skolesenter, 2006), nytter samme pedagogiske prinsipper som resten av samfunnet. Det vurderes ikke som en trussel for oppgavens validitet at det nyttes forskning fra andre utdanningsinstitusjoner enn Forsvaret. Des sees på som en styrke ved at det gir tilgang på forskning av svært høy kvalitet.

En av artiklene som nyttes representerer forskning gjort på relasjoner i klasserommet på småskoletrinnet. Dette er vesentlig mye yngre elever enn vernepliktig soldater, noe som svekker kildens egnethet. På den annen side er tema for artikkelen lærerrollen og hvordan denne har stor betydning for hvordan elevene lærer. Dette anses å gjøre artikkelen mer egnet enn uegnet. Artikkelen er også noe gammel (28 år). Det er mulig det er gjort nyere forskning som jeg ikke har kommet over som kunne vært mer fornuftig å trekke inn. Det er imidlertid nyere artikler inkludert i oppgaven som referer til denne kilden, noe som tyder på at forskningen fortsatt er relevant.

2.4 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet sier noe om undersøkelsen måler det som man ønsker å måle. Er det samsvar mellom det fenomenet som undersøkes og de data man samler inn kan man si at det er god begrepsvaliditet (Johannessen et al., 2016, ss. 66-67). Oppgaven undersøker begrepet motivasjon, og da spesielt indre og ytre motivasjon og hvordan dette kan utvikles eller fremmes. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er en anerkjent teori som bygger på omfattende forskning av svært høy kvalitet. Teorien tar for seg disse begrepene grundig, og søker å forklare hvordan man kan støtte oppunder utviklingen av fenomenet. Forskningsartiklene som oppgaven benytter

seg av diskuterer sine resultater i lys av denne teorien. Kravet til begrepsvaliditet vurderes å være i stor grad oppfylt.

2.5 Forfatterens forforståelse

Før jeg startet på Krigsskolen tjenestegjorde jeg som troppssjef i H.M. Kongens Gardes 3. Gardekompani – Musikk- og drillkontigenten. Denne avdelingen jobber mot å prestere på et særdeles høyt nivå i løpet av svært kort tid, og fokuserer kontinuerlig på å bli litt bedre hver dag. Mens jeg tjenestegjorde ved avdelingen gjorde dette meg svært interessert i det som er temaet for denne oppgaven – hvordan kan man legge til rette for at andre skal få muligheten til å ta ut det beste i seg selv? Jeg hadde kun overflatisk kjennskap til selvbestemmelsesteorien før jeg startet arbeidet med denne oppgaven. Min egen motivasjon for å velge dette temaet er interessen for å lære mer om hvordan jeg kan legge til rette for at soldatene mine og den avdelingen vi måtte være en del av kan få så mye ut av, og igjen for, tiden som legges ned i utdanning i løpet av førstegangstjenesten.

3 Selvbestemmelsesteorien

Ordet *motivasjon* stammer fra latinsk *movere*, og betyr *bevege* (Kaufmann & Kaufman, 2009, s. 93). I psykologien forsøker fenomenet motivasjon å gi svar på hvilke krefter som ligger bak våre handlinger, og hvorfor *retningen* på handlingene går dit den gjør. Kaufmann & Kaufmann (2009, s. 93) definerer begrepet motivasjon som «de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder adferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål».

Selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory (SDT)) har sitt opphav hos Richard M. Ryan og Edward L. Deci. De forklarer motivasjon som følgende: «Motivation concerns energy, direction, persistence and equifinality – all aspects of activation and intention» (Ryan & Deci, 2000a, s. 69). I stedet for å forfølge den tradisjonelle tanken om å karakterisere motivasjon etter hvorvidt man har mye eller lite, følger selvbestemmelsesteorien tanken om at hvilken type motivasjon eller kvalitet på motivasjon er det viktigste for å kunne si noe om prestasjoner, relasjoner og velvære (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Med dette menes at motivasjon ikke bare varierer i mengde, men også i hva slags type motivasjon det dreier seg om (Ryan & Deci, 2000b, s. 54). Senere skal vi lese om *autonom motivasjon*, *kontrollert motivasjon* og *amotivasjon* og hva som karakteriserer disse formene for motivasjon, men også hva som fremmer eller hemmer disse. Selvbestemmelsesteorien forklarer hvordan motivasjon påvirkes av i hvilken grad man får tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov. Selvbestemmelsesteorien gir oss kunnskap om hvordan vi, spesielt på våre sosiale arenaer, kan legge til rette for at mennesker utvikler seg, presterer godt, og har det bra (Ryan & Deci, 2000a, s. 68).

3.1 Grunnleggende psykologiske behov

Selvbestemmelsesteorien definerer *behov* (needs) som medfødte psykologiske næringsstoffer som er essensielle for pågående psykologisk vekst, integritet og velvære (Deci & Ryan, 2000, s. 229). I følge SDT er det tre helt grunnleggende medfødte psykologisk behov vi mennesker må ha tilfredsstilt for å fungere optimalt. Dette er behovet for *kompetanse*, *tilhørighet* og *autonomi* (Ryan & Deci, 2000a, s. 68). Det er ikke nødvendigvis jakten etter å få tilfredsstilt disse behovene som er grunnlaget for våre handlinger, men når disse behovene er tilfredsstilt gjør man det man føler er viktig og som man har interesse for (Deci & Ryan, 2000, s. 230). I

hvilken grad disse behovene støttes eller svekkes påvirker både type og styrke på motivasjon (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Dersom man kan forutsi i hvilken grad kontekstuelle faktorer som lønn, mulighet til valgfrihet og form på tilbakemeldinger støtter oppom behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet, kan man forutsi hvordan disse igjen har innvirkning på motivasjon, atferd og velvære (Deci & Ryan, 2008, s. 183).

Å handle autonomt vil si å handle med en følelse av å ha valgfrihet og at handlingen er ditt eget valg (Gagné & Deci, 2005, s. 333). Når man opplever at handlingen er selvbestemt kan indre motivasjon styrkes eller opprettholdes (Ryan & Deci, 2000b, s. 58). På den annen side vil kontekstuelle faktorer som oppleves kontrollerende på ens egen adferd være med på å svekke indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b, s. 59). Når adferden oppleves kontrollert av ytre faktorer betyr det at man føler at adferden ikke har sitt rotfeste i ytre faktorer. I Ryan & Deci (2000b) refereres det til en rekke studier som peker på materielle belønninger, knappe tidsfrister, direktiver og konkurranse som eksempler på slike faktorer. Det er viktig å understreke at i selvbestemmelsesteorien er autonomi ikke synonymt med å være uavhengig, selvopptatt eller løsrevet. Det er følelsen av at frivillighet følger adferden sin uansett om denne adferden er individualistisk, kollektivistisk eller uavhengig som er grunnlaget for oppfattelsen av autonomi (Ryan & Deci, 2000a, s. 74).

Behovet for kompetanse omhandler det å fungere i interaksjon med omverdenen, og mestre utfordringer man møter på sin vei. Når man opplever at behovet for kompetanse blir tilfredsstillt føler man at man er effektiv i sin interaksjon med miljøet rundt seg (Deci & Vansteenkiste, 2004, s. 25). Kompetansebehovet er «troen på at man har evnen til å påvirke viktige utfall» (Stone, Deci, & Ryan, 2008, s. 4). Å fasilitere for optimale utfordringer, gi tilbakemeldinger som fremmer effektivitet, og unngå at personer utsettes for nedrivende og krenkende evalueringer er med på møte dette behovet (Ryan & Deci, 2000b, s. 58).

Å føle tilhørighet er «opplevelsen av å ha tilfredsstillende og støttende sosiale relasjoner» (Stone et al., 2008, s. 4). Tilhørighet er behovet for å føle at man «hører hjemme» i konteksten man befinner seg i (Deci & Vansteenkiste, 2004, s. 25). Mennesket har et sterkt behov for tilhørighet og samhandling, og vi har et ønske om å etablere og opprettholde gode mellommenneskelige relasjoner til de rundt oss (Baumeister & Leary, 1995, s. 522). I en utdanningssammenheng kan behovet for tilhørighet møtes for eksempel ved at man føler seg

respektert av både medelever og lærere, og at man opplever at andre bryr seg om en (Ryan & Deci, 2000b, s. 64).

3.2 Forskjellige typer motivasjon

Når vi snakker om motivasjon skiller vi gjerne mellom indre *motivasjon* og *ytre motivasjon*. Disse to formene for motivasjon blir kort definert, før resten av redegjørelsen vil utdype både disse to motivasjonsformene og andre typer motivasjon.

Indre motivasjon defineres som «the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some seperable consequence» (Ryan & Deci, 2000b, s. 56). En person er indre motivert når motivet for aktiviteten er dens iboende tilfredsstillelse (Ryan & Deci, 2000b, s. 56). Når ens adferd er av egen vilje kan man oppleve at man mister følelsen og oversikten over tid og sted, og er den tilstanden man gjerne snakker om som «flytsonen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147).

Et individ er *ytre motivert* når man gjennomfører en aktivitet hvor det er en ytre faktor som er målet for aktiviteten, ikke aktiviteten i seg selv (Ryan & Deci, 2000b, s. 60). Adferd styrt av ytre motivasjon referer til «the performance of an activity in order to attain some seperable outcome» (Ryan & Deci, 2000a, s. 71).

Som nevnt over skiller man gjerne mellom den indre og ytre motivasjonen. I selvbestemmelsesteorien går skillet imidlertid et annet sted. En svært viktig distinksjon i SDT går mellom *autonom og kontrollert motivasjon* (autonomous and controlled motivation) (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Deci & Ryan (2008) forklarer at autonom motivasjon innebærer indre motivasjon, men også de typene av ytre motivasjon som representerer adferd man identifiserer seg med og som man ser på som viktig. Autonom ytre motivert adferd er adferd med verdier som man har integrert og gjort til sine egne (s. 182). Kontrollert motivasjon er adferd man føler seg presset eller forpliktet til (Deci, 2017). Adferden gjør man fordi man vil oppnå en belønning, unngå straff eller for å unngå en følelse av skam (Deci & Ryan, 2008, s. 182).

3.3 Når motivasjon skal fremmes, ikke hemmes

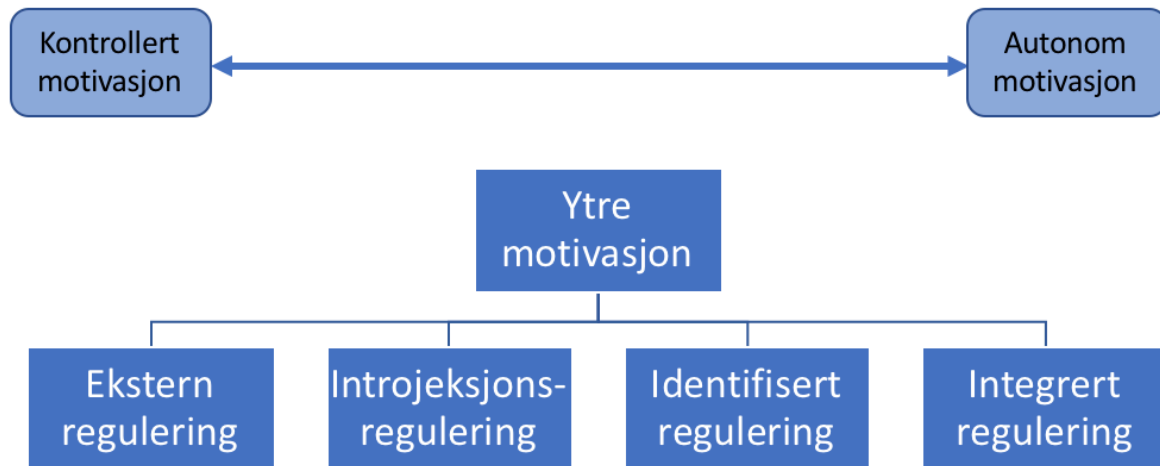
Selv om autonom ytre motivasjon deler mange kvaliteter med indre motivasjon er den fortsatt ytre motivert (Ryan & Deci, 2000b, s. 62). Når vi nå skal snakke om hvordan man kan fremme motivasjon er det likevel viktig å ha med skillet mellom indre og ytre motivasjon.

I følge selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000b, s. 58) er indre motivasjon en iboende tilbøyelighet hos individet. Et godt bilde på indre motivert adferd er et lite barn som leker for seg selv. Barnet får ingen som helst belønning for å leke, og har ikke noen forventning om noen belønning heller. Eksemplet viser hvordan vi mennesker er aktive, lekne og nysgjerrige vesener med en iboende åpenhet for læring (Ryan & Deci, 2000b, s. 56). Indre motivert adferd kommer innenfra og er ikke forårsaket av ytre påvirkning (2000b, s. 58). Indre motivasjon «[...] er et kritisk element i kognitiv, sosial og fysisk utvikling fordi det er gjennom å handle på ens iboende interesse at man utvikler kunnskap og ferdigheter» (Ryan & Deci, 2000b, s. 56, min oversettelse). *Kognitiv evalueringsteori* (Cognitive Evaluation Theory (CET)), som er en underteori til selvbestemmelsesteorien, fokuserer på hvordan man kan legge til rette for at allerede eksisterende indre motivert adferd kan opprettholdes og forsterkes heller enn svekkes (Ryan & Deci, 2000a, s. 70).

CET har som mål å spesifisere faktorer som kan forklare variasjon i indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 70). CET fokuserer på våre grunnleggende behov for kompetanse og autonomi, og argumenterer for at dersom sosial-kontekstuelle faktorer som støtter oppunder våre behov for kompetanse er tilfredsstillt, kan dette fremme indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 70). Imidlertid er det slik at selv om man opplever at sitt behov for kompetanse støttes må man også oppleve støtte for autonomi (Ryan & Deci, 2000a, s. 70). Følelsen av å ha valgfrihet og å kunne sette retning for eget arbeid er viktig for å føle autonomistøtte (Ryan & Deci, 2000b, s. 59). Det er altså avgjørende for indre motivasjon at handlingen springer ut av seg selv.

Flere faktorer kan også hemme adferd som i utgangspunktet var indre motivert. Eksempler på dette er som tidligere nevnt konkrete belønninger, tidsfrister, direktiver og konkurransepress (Ryan & Deci, 2000b, s. 59). I følge CET virker dette hemmende på indre motivasjon fordi de oppleves kontrollerende (Ryan & Deci, 2000b, s. 59). Det er viktig å merke seg at teorien om kognitiv evaluering kun lar seg applisere på aktiviteter som er av indre interesse (Ryan & Deci,

2000b, ss. 59-60). På aktiviteter som i utgangspunktet ikke er indre motivert må vi se nærmere på utvikling av ytre motivasjon.



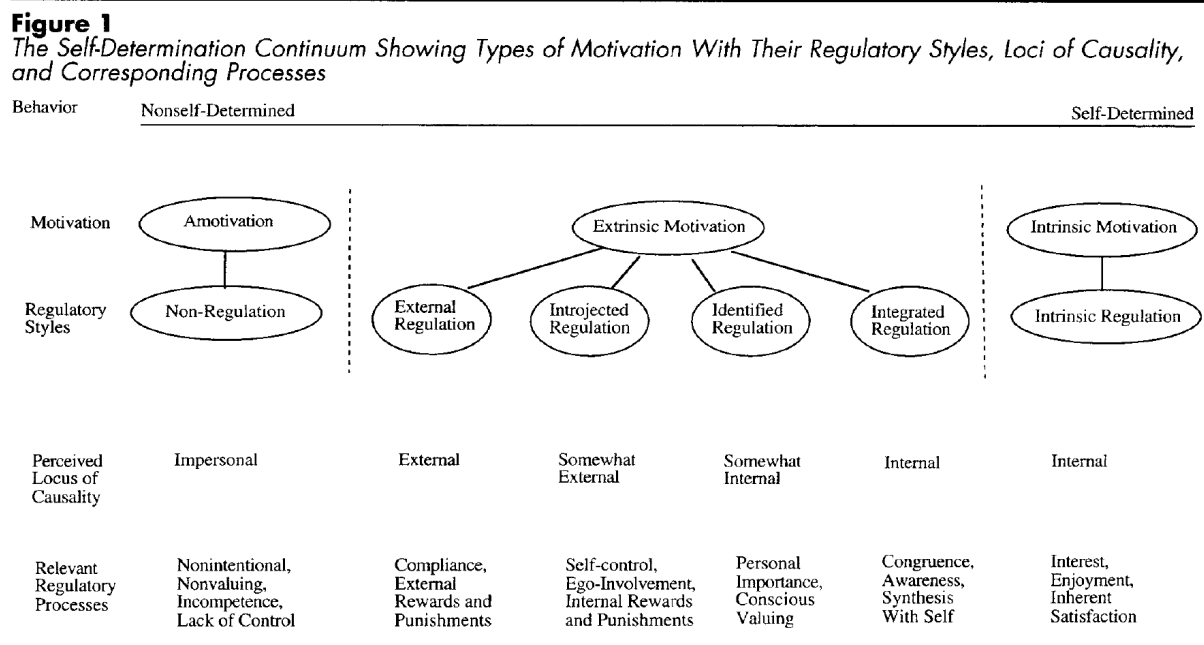
Figur 1: Ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 72)

Det ble tidligere i redegjørelsen så vidt presentert at ytre motivasjon kan variere en hel del med hensyn til i hvilken grad den er autonom eller kontrollert. Etterhvert som man vokser opp og blir eldre får man gjøre mindre av det man har aller mest lyst til, og mer av det man er forpliktet til. De fleste har vel argumentert med sine foreldre og forsøkt å få dem til å forstå at akkurat dette har man «ikke lyst til». Når man selv blir voksen skjønner man hvorfor de voksenes replikk ofte var «jeg gjør ting jeg ikke har lyst til hver eneste dag!». I følge selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000a, s. 71) kan motivasjon for forespurt adferd spenne fra motvillighet på den ene siden til personlig forpliktelse på den andre. Det som avgjør hvilken motivasjon man har for adferden avhenger av om man har *internalisert* og *integrert* verdien av adferden hos seg selv (Ryan & Deci, 2000a, s. 71).

Internalisering beskrives som «prosessen med å ta inn over seg en verdi eller regulering» (Ryan & Deci, 2000b, s. 60), mens *integrering* beskrives som en prosess der man tar denne verdien mer til seg og transformerer den til noe som blir en del av seg selv. Et eksempel på dette kan være rutinen man har i Forsvaret som å gjøre seg «Klar til strid» før man iverksetter en operasjon, øvelse eller trening. I starten gjør man det mest fordi det er noe som blir påkrevd og kontrollert, mens etter en stund blir dette til en verdi man selv etterlever, og ser på som en

selvfølge å gjøre. Ser man denne prosessen om internalisering og integrering som en utvikling langs en tidslinje beskriver den hvordan ens motivasjon kan gå fra motvillighet til personlig forpliktelse (Ryan & Deci, 2000b, s. 60).

Ifølge forskningen til Deci og Ryan er det mulig å dele inn motivasjon i flere kvalitetskategorier. For å gjøre dette er det utviklet enda en underteori til SDT som kalles *organismisk integrasjonsteori* (Organismic Integration Theory (OIT)). Denne teorien søker å forklare de forskjellige formene for ytre motivasjon samtidig som den peker på faktorer som enten forsterker eller svekker integrering av disse.



Figur 2: Forskjellige typer motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 72)

Figuren ovenfor viser forskjellige typer motivasjon, og fremstillingen viser fra venstre mot høyre i hvilken grad adferden er rotfestet i selvet, altså i hvilken grad adferden er autonom eller selvbestemt. Til venstre finner vi *amotivasjon*. Amotivasjon kjennetegnes ved at adferden er intensjonsløs, og kommer som et resultat av at man enten ikke verdsetter aktiviteten, tror man ikke er kompetent, eller at man rett og slett ikke tror den vil føre til ønsket resultat (Ryan & Deci, 2000b, s. 61).

Leser vi figuren ett trinn lenger mot høyre finner vi ytre motivasjon fremstilt i fire underkategorier. Alle disse kategoriene representerer at adferden i utgangspunktet er ytre motivert, men jo lenger mot høyre man beveger seg langs figuren jo større grad er adferden internalisert og integrert i individet. Lengst til høyre finner vi det som ble omtalt tidligere som autonom ytre motivasjon.

Ekstern regulering representerer adferd som gjøres for å tilfredsstille et ytre krav eller oppnå en ytre motivert belønning. Dette er den minst autonome motivasjonskategorien, og man opplever gjerne denne adferden som kontrollert eller fremmedgjort (Ryan & Deci, 2000b, s. 61). Ett trinn lenger mot høyre ligger *introjeksjonsregulert motivasjon*. Denne motivasjonsformen representerer adferd som gjøres typisk for å unngå skyld og angst, eller for å oppnå mer egosentriske tilstander som stolthet. Her har adferden til en viss grad blitt internalisert, men den har enda ikke blitt akseptert som en del av sine egne verdier (Deci & Vansteenkiste, 2004, s. 28). Denne adferden oppleves også som forholdsvis kontrollert (Ryan & Deci, 2000b, s. 62), men en viktig forskjell er at ved introjeksjonsregulert motivasjon kommer presset til å utføre adferden fra en selv (Deci & Vansteenkiste, 2004, s. 28).

De to neste kategoriene av ytre motivert adferd representerer adferd som i større grad er rotfestet i en selv og derfor mer autonom. Den første av dem, *identifisert regulering*, viser til adferd som man anser som viktig, og som man har akseptert som «sin egen» (Ryan & Deci, 2000b, s. 62). Et eksempel på en slik aktivitet kan være at man trener fordi man ser på det å ha god helse som viktig i livet. *Integrasjon* er den mest autonome av de ytre regulerte typene av motivasjon. Jo mer man anser årsaken til en handling som forankret i seg selv, jo mer selvbestemt blir handlingen (Ryan & Deci, 2000b, s. 62). Det er imidlertid viktig å merke seg at disse handlingene fortsatt er ytre motivert. De deler like vel mange av de samme kvalitetene med indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b, s. 62). Ryan og Deci (2000, s. 62) presiserer også at selv om handlinger blir mer internalisert og gjennom dette verdsatt av individet, blir de ikke transformert til indre motivasjon slik de definerer begrepet.

3.3.1 Hvordan kan motivasjon styrkes?

Slik vi hittil har forstått så sier teorien at når vi skal skape mer autonom motivasjon må vi skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan ikke skapes, men man kan legge til rette

for at den opprettholdes og styrkes ved å sørge for at individer får dekket sitt grunnleggende behov for kompetanse og autonomi. Slik som de ytre motivasjonskategoriene fremstår nå kan det se ut som at man starter på ekstern regulering og jobber sin vei mot intern regulering. Det er imidlertid ikke helt slik. Man trenger ikke følge denne utviklingen trinn for trinn, men ta inn over seg verdier av en adferd umiddelbart og gjøre den til sin egen (Ryan & Deci, 2000b, ss. 62-63). Det er også mulig å gå fra intern regulering til for et eksempel introjeksjonsregulering dersom man opplever forholdene som kontrollerende (Ryan & Deci, 2000b, s. 63).

For å kunne legge til rette for internaliseringsprosessen må man gi andre følelsen av tilhørighet (Ryan & Deci, 2000b, s. 64). Adferden og verdiene knyttet til den må verdsettes av «signifikante andre personer» (Ryan & Deci, 2000b, s. 64) som man føler en tilknytning til, eller som man skulle ønske en tilknytning til. Eksempel på dette er forskning som presenteres i Ryan & Deci (2000a, s. 73) hvor skoleelever som i større grad hadde internalisert adferd positivt relatert til skolen hadde foreldre og lærere som brydde seg, og som de følte seg knyttet til.

Videre må behovet for kompetanse dekkes (Ryan & Deci, 2000a, s. 73; Ryan & Deci, 2000b, s. 64). Det er mer sannsynlig at man vil internalisere og integrere adferden og verdien om man får optimale utfordringer, altså utfordringer som passer ens kompetansenivå. Man trenger å føle at man kan mestre oppgavene samtidig som de verken blir for vanskelige eller for enkle. Internalisering kan altså bygges oppunder av godt tilpassede utfordringer og gode tilbakemeldinger som fokuserer på oppgavene og effektiviteten i dem (Ryan & Deci, 2000b, s. 64). Selv om behovet for kompetanse og tilhørighet er dekket er ikke det nok for at en adferd skal bli integrert. Uten støtte for behovet for autonomi kan ikke dette føre til integrering og autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, ss. 73-74). Behovet for kompetanse, tilhørighet og autonomi må være tilstede i omgivelsene.

4 Resultater

Under følger en oversikt over artiklene som er valgt for å utgjøre oppgavens empiri. Tabellene presenterer artiklenes hensikt, metode og hovedkonklusjon.

Tittel:	Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet
Forfatter:	Danielsen, Anne Grete
Utgiver:	Norsk Pedagogisk Tidsskrift
Hensikt:	Undersøke hvordan elevers opplevelse av støtte fra lærere og medelever er knyttet til eget initiativ for skolearbeid
Metode:	Tverrsnittundersøkelse
Konklusjon:	Undersøkelsens konklusjon anbefaler at lærere bør vektlegge støtte for autonomi og tilhørighet. I studien fremheves viktigheten av læreratferd som kombinerer støtte for tilhørighet og autonomi.

Tittel:	Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse
Forfatter:	Fjell, Kari og Olaussen, Bodil Stokke
Utgiver:	Tidsskriftet FoU i praksis
Hensikt:	Forskningsspørsmål: Hva karakteriserer en god lærer-elev-relasjon, og hvordan kan vi bidra til å utvikle den?
Metode:	Kasusstudie
Konklusjon:	Undervisningssituasjonen gir læreren mange muligheter til å bygge relasjoner med elevene. Selvbestemmelsesteorien utvider strategirepertoaret til hvordan man kan bygge relasjoner i skolehverdagen.

Tittel:	Enhancing students' engagement by increasing teachers autonomy support
Forfatter:	Reeve, Johnmarshall; Jang, Hyungshim; Carrell, Dan; Jeon, Soohyun og Barch, Jon
Utgiver:	Motivation and emotion

Hensikt:	Undersøke om lærere kan innlemme autonomistøtte for å fremme elevers engasjement under klasseromsinstruksjon
Metode:	Prosjektstudie
Konklusjon:	Når lærere blir presentert for konkrete måter å fremme autonomistøtte på kunne de motivere elevene sine på en mer autonomi-støttende måte. Dette hadde positiv effekt på elevenes engasjement.

Tittel:	Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-Determination and Performance
Forfatter:	Flink, Cheryl; Boggiano, Ann K. og Barrett, Marty
Utgiver:	Journal of Personality and Social Psychology
Hensikt:	Undersøker om lærere som var under press for å maksimere elevenes resultater, og som brukte kontrollerende strategier for å oppnå dette, ville resultere i dårligere prestasjoner hos elevene.
Metode:	Eksperimentell feltstudie.
Konklusjon:	Elever utsatt for lærere som brukte kontrollerende strategier viste svekkede resultater.

4.1 Identifiserte fellestrekk på tvers av artiklene

Dette underkapittelet har til hensikt å presentere fellestrekk i de fire artiklene. Funnene fra de forskjellige studiene har blitt sortert i tre kategorier som er vurdert til å representere bredden i temaet de fire artiklene diskuterer. Funn fra forskjellige artikler som har blitt vurdert til å ha tilstrekkelig tilknytning til hverandre har blitt plassert under samme kategori (Johannessen et al., 2016, s. 110). Disse fellestrekkene sammen med den teoretiske redegjørelsen fra kapittel tre danner grunnlaget for den påfølgende drøftingen.

Relasjoner og samspill i undervisningen er en viktig faktor for elevers motivasjon (Fjell & Olaussen, 2012, s. 16), og det antydes at læreren er en viktig ressurs for å kunne påvirke dette samspillet til et støttende læringsmiljø (Danielsen, 2010, s. 472). Samspillet mellom elever og lærer, altså selve undervisningssituasjonen, gir mange muligheter til å være autonomistøttende

(Fjell & Olaussen, 2012, s. 25). Samme artikkel understreker samtidig at det ikke er ene og alene autonomistøttende læreradferd som skaper relasjoner, samtidig som det understrekes at selvbestemmelsesteorien gir et bredere repertoar når relasjoner skal bygges (Fjell & Olaussen, 2012, s. 26).

Lærerens rolle og påvirkning er tett knyttet til kategorien relasjoner beskrevet ovenfor, men får en fremtredende plass i artiklene og av den grunn bør behandles som en selvstendig kategori. Alle artiklene presenterer læreren som helt sentral i utviklingen av elevers motivasjon og engasjement i undervisningen (Danielsen, 2010; Fjell & Olaussen, 2012; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990). Det læreren sier og gjør har konsekvenser for samspillet i klasserommet (Fjell & Olaussen, 2012, s. 25), mengden autonomistøttende adferd hadde sammenheng med elevers motivasjon og engasjement (Reeve et al., 2004, s. 165), og press på lærere kan påvirke hvordan de opptrer som igjen kan ha innflytelse på elevenes prestasjonsnivå (Flink et al., 1990, s. 922).

Spesielt to av artiklene legger vekt på at *autonomistøtte som bevisst læringsstrategi kan læres*. Reve et al. (2004) konkluderer i sin undersøkelse med at lærere som mottok undervisning om hvordan man kunne bli mer autonomistøttende klarte å applisere dette på undervisningen. Danielsen (2010) anbefaler at lærere fokuserer på å dekke elevenes behov for de grunnleggende psykologiske behovene på grunn av at lærerstøtte for tilhørighet og autonomi har positive relasjoner til elevenes eget initiativ til skolearbeid. Reve et al. (2004) viste gjennom sine resultater konkrete autonomistøttende tiltak trukket ut fra selvbestemmelseslitteraturen som lærerne i undersøkelsen omsatte til egen praksis. Litteraturen sier ikke at en kontrollerende lærerstrategi ikke kan fungere (Flink et al., 1990; Fjell & Olaussen, 2012), men at hvorvidt den er konstruktiv er opp til elevenes persepsjon av strategiens hensikt (Flink et al., 1990).

5 Relasjoner, læreren og autonomistøttende undervisning

Drøftingen vil ta utgangspunkt i de kategoriene som ble presentert i kapittel 4.1. Kapittelet er delt i tre deler, der hver del diskuterer disse temaene i lys av selvbestemmelsesteorien. For å kunne trekke paralleller til utdanning i Forsvaret kommer *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn* til å bli brukt som forankring av eksemplene. Hvert delkapittel munner ut i en delkonklusjon.

5.1 Kan undervisningen i seg selv være en arena for å legge til rette for tilhørighet og gode relasjoner?

Utvikling av relasjoner mellom den som underviser og de som undervises blir karakterisert som grunnlaget for utvikling av motivasjon og engasjement (Fjell & Olaussen, 2012, s. 16). I selvbestemmelsesteorien blir behovet for tilhørighet blant annet møtt ved at man føler en tilknytning til den sosiale konteksten man er en del av (Ryan & Deci, 2000b, s. 64). Denne tilknytningen er avgjørende for at man skal internalisere verdiene som ønskes i utdanningsmiljøet. For å føle tilhørighet må man føle seg respektert og bli gitt en følelse av at andre bryr seg om en (Ryan & Deci, 2000b, s. 64). Å bruke utdanningsituasjonen til å bygge gode relasjoner med elevene blir derfor viktig for å kunne påvirke elvenes motivasjon.

5.1.1 I hvilke situasjoner kan relasjoner bygges?

I studien til Fjell & Olaussen (2012) tar de for seg tre situasjoner hvor de måler tilstedeværelse av autonomistøttende læreradferd. Disse situasjonene var oppstart om morgenen, felles instruksjon og individuell veiledning. Læreren som ble studert i studien mener at håndhilsning med elevene på starten av dagen er den beste strategien for å bygge relasjoner i klasserommet. Resultatene fra denne studien viser at både sekvensene med felles instruksjon og individuell veiledning er dominert av autonomistøttende adferd, mens oppstartsrutinene domineres av kontroll. Riktignok fremstår ikke selve håndtrykket som verken kontrollerende eller autonomistøttende, men oppstartsrutinene i sum trer frem som den mest kontrollerende av alle sekvensene (ss. 19-23). Et interessant poeng med disse observasjonene er at strategien læreren har valgt for å bygge relasjoner ikke tjener målet, mens relasjonsbygging foregår uten at læreren

er bevisst på det. Det vil si at relasjonsbygging i dette tilfellet skjer nærmest tilfeldig fra lærerens side (Fjell & Olaussen, 2012).

Å planlegge og gjennomføre utdanning krever at man tar mange valg (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 14). Valg man gjør i planleggingsfasen får konsekvenser for gjennomføringen (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 14), og gode vurderinger i planleggingsfasen vil følgelig få positive konsekvenser for undervisningen. Bevissthet rundt hvilke prinsipper som tjener det man ønsker å oppnå er derfor viktig. Resultatene fra Fjell og Olaussen (2012) er et eksempel på at man har valgt en ufordelaktig pedagogisk strategi for å nå et mål om relasjonsbygging. Samtidig viser det seg at elevenes tilhørighet styrkes gjennom helt vanlig undervisning ved at læreren utøver en overvekt av autonomistøttende adferd. Fjell & Olaussen sier at «det er i samspillet mellom aktørene at relasjoner utvikles» (2012, s. 24), noe som presiserer viktigheten av samspillet mellom lærer og elev. Dersom man bruker samspillet i undervisningen bevisst vil man ifølge både selvbestemmelsesteorien og resultatene til Fjell og Olaussen (2012) bygge gode relasjoner og legge til rette for at behovet for tilhørighet dekkes.

5.1.2 Hvilken betydning har lærer-elevrelasjonen?

Studien til Danielsen (2010) presiserer også viktigheten av gode lærer-elevrelasjoner. Hennes resultater viser at sammenhengen mellom elevenes erfarte lærerstøtte for tilhørighet og autonomi, og deres initiativ for skolearbeid på klassenivå er sterk. Resultatene antyder videre at grunnlaget for et støttende læringsmiljø kan legges av lærerne (2010, s. 472). Selvbestemmelsesteorien fremhever interesse fra signifikante andre personer som viktig for å skape tilhørighet (Ryan & Deci, 2000a, s. 73). Interesse fra signifikante andre i denne sammenhengen kan være at læreren viser at de bryr seg om elevenes utvikling, og viser en oppriktig interesse i denne. I studien til Reeve et al. (2004, s. 156) var interesse og engasjement fra læreren en av indikatorene på autonomistøttende adferd.

En måte å uttrykke engasjement for andres utvikling på er gjennom individuell veiledning (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 33). I Forsvaret er veiledning et foretrukket verktøy for å både støtte og utfordre andre i faglig utvikling (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 33). I lys av selvbestemmelsesteorien kan veiledning tjene flere formål. I tillegg til å legge til rette for tilhørighet kan den støtte behovet for kompetanse ved at man gjennom veiledningen bevisstgjør

andre sitt faglige ståsted, men også til at eleven kan frigjøre mer av sitt potensiale (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 33). Gjennom veiledningen kan eleven stimuleres til å innta en aktiv innstilling til sin egen læringsprosess. Å være aktiv og undersøkende, interessert og på søken etter nye utfordringer når man lærer er karakteristikk som forbindes med indre motivasjon, som igjen er svært gunstig for sin egen kognitive utvikling (Ryan & Deci, 2000b, s. 56). I Forsvaret er det «en pedagogisk oppgave å stimulere disse egenskapene» (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 26)

Både selvbestemmelsesteorien og artiklene som er studert presiserer viktigheten av gode relasjoner for elevenes motivasjon. For at elever skal ta til seg verdier og adferd knyttet til den sosiale konteksten de befinner seg i, og i det hele tatt ha grunnlag for å starte internaliseringsprosessen, er det mer sannsynlig at dette skjer om tilhørighetsbehovet dekkes (Ryan & Deci, 2000a, s. 73). Når vernepliktige møter til førstegangstjeneste blir de presentert for en annen samfunnsoppgave enn den de har hatt tidligere. Før var de borgere, det er de nå også, men i tillegg er de soldater og skal utdannes, trenes og øves til å bli en del av den militære profesjon. Profesjonen forventer at man etterlever flere krav, verdier og plikter (Forsvarets skolesenter, 2006). Hvorvidt man opplever slike og direktiver og grensesetting som kontrollerende avhenger av hvordan man oppfatter intensjonen bak disse (Flink et al., 1990, s. 922). Verdiene i adferden man etterspør i utdanningssituasjonen må verdsettes av lærerne (signifikante andre personer) om man skal fasilitere for behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2000b, s. 64).

Dette støttes også av studien til Reeve et al. (2004). Lærere som presenterer viktigheten av en oppgave, leksjon eller adferd fremstår autonomistøttende. Å forklare hvorfor noe er viktig bidrar til dette (s. 156). All utdanning i Forsvaret skal rette seg mot å fremme profesjonsbevissthet (Forsvarets skolesenter, 2006), og det er knyttet flere verdier, krav, plikter til den militære profesjon. Som lærer for elever som tar utdanning i Forsvaret skal slike verdier være tydelig forankret i all undervisning. Dette bidrar til at målene med undervisningen nås. I denne sammenhengen pekes det på at relasjonell kompetanse er viktig for profesjonsutvikling, og at denne kompetansen er viktig å utvikle (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 17). Den relasjonelle kompetansen ivaretar man gjennom undervisningen, da selve lærings situasjonen bidrar til å utfordre og endre vår virkelighetsforståelse. Gjennom samspill med andre mennesker

og situasjoner, kan man oppnå ønsket utvikling noe som er essensielt i Forsvaret (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 22).

5.1.3 Delkonklusjon

Som en delkonklusjon til dette punktet i drøftingen trekkes poenget i studien til Fjell & Olaussen (2012) om at undervisningssituasjonen gir ubegrensede muligheter til relasjonsbygging (s. 25) frem. Det har blitt argumentert for at å bruke de mulighetene undervisningssituasjonen byr på bevisst for å tilfredsstille elevenes behov for tilhørighet er svært viktig for å fasilitere for autonom motivasjon, og gjennom dette utvikling og læring. Dette er også forankret gjennom *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn* (2006) ved at samspill i relasjon med andre er en nødvendig tilnærming til læring. I individuell veiledning og plenumsundervisning finnes det flere muligheter for å tilrettelegge for behovet for tilhørighet, noe veiledningen har blitt brukt som eksempel på. Det er i tillegg vist at veiledningen også støtter behovet for kompetanse og autonomi. Dette støtter konklusjonen til Fjell og Olaussen (2012) om at selvbestemmelsesteorien presenterer en alternativ metode for relasjonsbygging i klasserommet. Teorien tjener også målet om å bygge relasjoner uten at det går på bekostning av undervisningstid (Fjell & Olaussen, 2012, s. 26). Relasjonsbygging og tilrettelegging for tilhørighet er dermed en integrert del av utdanningen, da det fasilitere for læring, og for aktiv søken etter ny kunnskap. Vi skal imidlertid ikke konkludere med at autonomistøtte er den eneste strategien for relasjonsbygging, men på utdanning sett i lys av SDT presenterer den en del muligheter som man kan benytte seg av (Fjell & Olaussen, 2012, s. 24). Danielsen (2010, s. 472) nevner også at en skoleklasse påvirkes av mange ytre faktorer som ikke ble inkludert i hennes studie.

5.2 Hvilken funksjon har læreren?

Ifølge både SDT og resultatene fra artiklene er læreren i en særegen posisjon når det kommer til å fasilitere for elevenes motivasjon. Selvbestemmelsesteorien viser hvordan man kan legge til rette for at de sosiale arenaene som er aktuelle for konteksten tilfredsstiller de grunnleggende psykologiske behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi (Ryan & Deci, 2000a). Funnene til Danielsen (2010) antydte at læreren er en viktig bidragsyter for et støttende læringsmiljø. Grunnen til dette var blant annet at elevenes initiativ for skolearbeid hadde

sammenheng med den støtten de opplevde for autonomi og tilhørighet fra lærere (Danielsen, 2010, s. 472). Reeve et al. (2004) fant også at jo mer autonomistøtte lærerne viste, jo mer engasjerte var elevene (s. 165). (I denne undersøkelsen forklares engasjement som et uttrykk for motivasjon (ss. 147-148)).

5.2.1 Hvordan kan læreren bidra til at kompetansebehovet dekkes?

Funnene til Reeve et al. (2004) peker i retning av at måten læreren møter elevene sine på i både felles undervisning og i veiledning av den enkelte elev kan ha vesentlig betydning for internaliserings- og integreringsprosessen av verdier knyttet til undervisningssituasjonen. Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000a) sier at for å kunne utvikle introjeksjonsregulering av en adferd trenger eleven ikke bare føle tilhørighet, men også få dekket sitt behov for kompetanse. Kompetansebehovet har vi lært at dekkes blant annet ved at man føler seg som en effektiv bidragsyter i tilknytning til den respektive aktivitet (Deci & Vansteenkiste, 2004, s. 25).

I selvbestemmelsesteorien dekkes kompetansebehovet ved at man blant annet blir gitt utfordringer som passer med det ferdighets- og kunnskapsnivået man befinner seg på (Ryan & Deci, 2000b, s. 58). I studien til Reeve et al. (2004, s. 165) ble det funnet at jo mer autonomistøttende lærerne var i undervisningen, jo mer engasjement viste elevene. I denne studien var autonomistøttende læreradferd blant annet uttrykt ved at man støttet oppom elevenes behov for kompetanse (s. 156). For at man skal kunne ta slike individuelle hensyn må man fokusere på en «helhetlig personlig utvikling» (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 16) og et tilpasset læringssyn gjennom fokus på forutsetningene til den enkelte (s. 11). Veiledningen av den enkelte elev er igjen et eksempel på hvordan læreren kan ta utgangspunkt i enkeltindividet og bevisstgjøre han eller hun på faglig ståsted, utfordre eleven til kritisk tenkning rundt egen kunnskap, og til å støtte eleven til å strekke seg faglig (ss. 33-34).

5.2.2 Læreren som en kilde til autonomi

For at integrering av verdier og adferd skal være mulig er det helt nødvendig å føle valgfrihet, altså autonomistøtte (Ryan & Deci, 2000a, ss. 73-74). Resultatene i studien til Danielsen (2010, ss. 471-472) støtter andre studier og selvbestemmelsesteorien med tanke på sammenheng

mellom opplevd lærerstøtte for autonomi og tilhørighet, og læring og motivasjon hos elevene. Lærerpraksis i Forsvaret kan legge til rette for at man føler seg autonom i undervisningssituasjonen ved at man lar eleven få betydelig medbestemmelse i hvordan undervisningen og utviklingen av den enkelte skal foregå (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 16). Forsvaret skal drive utdanning av personer som er voksne. Derfor må man ta utgangspunkt i at elevene er forskjellige på flere områder, blant annet livssituasjon, erfaring, forventninger og motivasjon (s. 23). Derfor blir det vesentlig å ta utgangspunkt i den enkelte når man legger til rette for undervisningen (s. 24)

Selv om økt støtte for autonomi fremmer elevenes engasjement (Reeve et al., 2004) fremhever *Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn* at det kun er «den lærende som kan lære». I tillegg til læreren som en betydelig bidragsyter til andres læring legger det pedagogiske grunnsynet vekt på at den enkelte må ta ansvar for egen læring (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 21). Både teorikapittelet og drøftingen har tidligere fremhevet at det å være nysgjerrig og søken i sin egen læringsprosess stiller krav til autonom motivasjon hos den lærende. Lærerens evne til å fasilitere for behovet for autonomi vil også ha betydning for den enkeltes evne til å ta ansvar for egen læring.

5.2.3 Vil press på læreren påvirke elevene?

Det er imidlertid ikke bare elevene som kan påvirkes av ytre faktorer. Læreren er også et menneske som har de samme grunnleggende behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse. I studien til Flink et al. (1990) undersøkte de om hvorvidt elever som var utsatt for lærere under press til å maksimere prestasjonene til sine elever, og som brukte kontrollerende strategier, ville svekke elevenes prestasjoner (s. 916). Resultatet til Flink og kollegaene viste at elevenes prestasjoner ble svekket når læreren var under press og brukte kontrollerende strategier i møte med dette (s. 922). Dette kan indikere at læreren ikke bare skal være bevisst hvordan han eller hun påvirker elevene sine, men også at hvordan læreren påvirkes kan ha betydning for elevenes prestasjoner. Krav til prestasjoner presenteres gjennom mål for utdanningen, og disse målene brukes i evaluering av elevenes oppnådde kompetanse. Som lærer er det viktig å være klar over at når man er under press for å øke prestasjonene til elevene sine, og bruker kontrollerende metoder for å nå dette, kan det påvirke elevenes prestasjoner negativt (Flink et al., 1990, s. 922).

5.2.4 Delkonklusjon

Så langt i drøftingen har vi sett at læreren som en tilrettelegger for både fellesundervisning og individuell oppfølging blir vesentlig. Å tilrettelegge for at den enkelte, så vel som plenumet, opplever å få sine grunnleggende psykologiske behov støttet i undervisningen stiller krav til en helhetlig tilnærming til de grunnleggende behovene og til undervisningen. Selv om læreren i stor grad er med på å påvirke elevene, skal vi bite oss merke i at også læreren er utsatt for ytre påvirkning. Ytre press på læreren for å øke prestasjonene hos elevene kan skape en reduksjon i elevenes prestasjon (Flink et al., 1990). Resultatene fra artiklene og selvbestemmelsesteorien legger vekt på at læreren i stor grad er den som fasiliterer for tilfredsstillelse av de psykologiske behovene. Når motiverte elever er en forutsetning for læring (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 31) underbygger det viktigheten av læreren som en tilrettelegger for den enkeltes læring, fornuftige undervisningsmetoder i plenum og et læringsmiljø som støtter behovet for tilhørighet, kompetanse og autonomi.

5.3 Kan autonomistøttende læringsstrategi læres?

Kunnskap om hva som påvirker både indre og ytre motivasjon er viktig i en læringssituasjon. Når vi drives av indre motivasjon har vi en fantastisk evne til å utforske, lære og utfordre oss selv, noe som er viktig for både sosial og kognitiv utvikling (Ryan & Deci, 2000a, s. 70). Ytre motivasjon kan, som vi tidligere har vært inne på, variere i hvilken grad den er autonom, noe som har konsekvenser for blant annet læring (Ryan & Deci, 2000a, s. 69). Når ytre motivasjon blir integrert og autonom deler den mange av de samme egenskapene med indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b, s. 62). Kunnskap om hvordan man kan øke kvaliteten på ytre motivasjon er viktig fordi man ikke kan lene seg på at alle elever skal være indre motivert for alt. Mye av det som blir påkrevd av en er man ikke alltid indre motivert for å gjøre (Ryan & Deci, 2000a, s. 60). Som det ble nevnt i første del av drøftingen så gir undervisningen «uttallige muligheter til autonomistøttende tilbakemeldinger» (Fjell & Olaussen, 2012, s. 25) Spørsmålet blir da hvordan man skal gå frem.

Studien til Reeve et al. (2004) undersøkte blant annet dette. Undersøkelsen hadde til hensikt å se på om erfarne lærere på videregående skole kunne implementere en mer autonomistøttende motivasjonsstil om de fikk litt undervisning om fenomenet. I tillegg skulle den undersøke om

en slik endring ville påvirke elevenes engasjement. Noe av bakgrunnen for studien var at det ikke var mulig å konkludere på bakgrunn av eksisterende litteratur hvorvidt læreres autonomistøtte hadde direkte innflytelse på elevers engasjement (s. 151). Studien fant at lærere som mottok informasjon om hvordan de kunne bli mer autonomistøttende ovenfor elevene kunne omsette dette til undervisningspraksis og motivere elevene sine på en mer autonomistøttende måte. De fant også at elevene viste mer engasjement når lærerne ble mer autonomistøttende (s. 165).

Fjell & Olaussen (2012, s. 25) sier i sin diskusjon av resultatene at «lærere kan påvirke samspillet i klasserommet ved å være klar over hva de sier og gjør». Samtidig påpeker de at «årsakslinjene er sjelden enkle» (s. 25). Reeve et al. (2004, s. 156) konkretiserer dette, og har i sin studie lyktes med å identifisere konkrete eksempler på autonomistøttende atferd:

Tabell 1: Utdrag av "Observers rating sheet to score teachers' autonomy support and students' engagement" (Reeve et al., 2004, s. 156)

Eksempel på autonomistøttende adferd:	Eksempel på ikke-autonomistøttende adferd
Nurtures intrinsic motivational resources <ul style="list-style-type: none"> • Interest, enjoyment • Challenge • Competence/confidence • Choise-making 	Relies on extrinsic motivational resources <ul style="list-style-type: none"> • Incentives, consequences • Directives, deadlines • Makes assignments • Seeks compliance
Informatinal language <ul style="list-style-type: none"> • Informational • Flexible • Not at all controlling 	Controlling language <ul style="list-style-type: none"> • Controlling, coercive • Should, must, have to, got to • Pressuring, rigid, "no nonsense"
Identifies value, importance of task/lesson/behavior <ul style="list-style-type: none"> • Identifies value, meaning, use, benefit, importance (...” this is important because”) 	Neglects value, importane of task/lesson/bahvior <ul style="list-style-type: none"> • Neglects value, meaning, use, benefit, importance
Reaction to negative affect: Is OK: Listens, accepts <ul style="list-style-type: none"> • Listens carefully 	Reaction to negative affect: Is not OK: Change it <ul style="list-style-type: none"> • Negative affect is unacceptable

<ul style="list-style-type: none"> • Open to complaints • Accepts as OK, valid reaction 	<ul style="list-style-type: none"> • Tries to fix, counter or change into something else
---	---

Som drøftingen allerede har vært inne på viser tabellen at læreren er autonomistøttende ved å blant annet vise interesse og engasjement, utfordre elevene faglig og la elevene oppleve selvbestemmelse i undervisningen. Man uttrykker dette ved å veilede og være fleksibel, og unngå kontrollerende strategier. Å være en som forankrer verdien av forskjellige oppgaver slik at det blir tydelig for elevene hvilken mening og betydning undervisningen har bidrar til internalisering av disse verdiene (Ryan & Deci, 2000b, s. 64). Som reaksjon på negativ adferd reagerer den autonomistøttende læreren med forståelse, og er åpen for elevenes reaksjoner og tilbakemeldinger. Gjennom sin adferd bidrar den autonomistøttende læreren både til å fremme indre motivasjon og til å gjøre kontrollert ytre motivasjon autonom (Ryan & Deci, 2000a).

Dette står i kontrast til en ikke-autonomistøttende adferd hvor man i stor grad lener seg på strategier som er mer kontrollerende. Slike strategier virker kontrollerende på individers adferd, noe som er forbundet med ekstern regulering (Ryan & Deci, 2000a, s. 72). Reeve et al. (2004) karakteriserer denne typen adferd ved at man pålegger tidsfrister, trusler om konsekvenser og at man ikke gir rom til at viljen til å utføre adferden kommer innenfra en selv. Disse eksemplene er forbundet med svekket indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 70).

5.3.1 Delkonklusjon

I studien til Reeve et al. (2004) fant de at lærere kunne motivere sine elever på en mer autonomistøttende måte. Lærere som mottok undervisning og gjennomførte egenstudie lærte metoder for hvordan de kunne applisere autonomistøtte i egen undervisning. Eksemplene på autonomistøttende adferd, som ble brukt som grunnlag til å evaluere lærernes autonomistøtte, ble trukket ut av en grundig gjennomgang av litteratur innen selvbestemmelsesteorien (ss. 155-157). Undervisningen som inneholdt mer autonomistøtte virket positivt på elevenes engasjement, noe som viste at elever påvirkes av lærerens motivasjonsstil (s. 165). Basert på denne studien kan vi si at å styrke elevers motivasjon er mulig gjennom en mer autonomistøttende adferd, noe som også kan læres.

6 Konklusjon

Denne oppgaven har drøftet fire vitenskapelige forskningsartikler i lys av Deci & Ryans selvbestemmelsesteori og presentert eksempler på hvordan man kan styrke ytre motivasjon og fremme og forsterke indre motivasjon. Eksempler på metoder er forankret i Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn. Bakgrunnen for oppgaven var en observasjon fra egen praksiserfaring som dannet grunnlaget for interessen for å utforske problemstillingen:

Hva kan indre motivasjon bety for utdanningen av vernepliktige soldater, og hvordan kan denne styrkes så tidlig som mulig i utdanningsløpet?

Indre motivasjon er viktig for utdanningen av vernepliktige soldater av flere grunner. For det første er indre motivasjon et svært godt utgangspunkt for læring, utvikling og utforsking (Ryan & Deci, 2000a, s. 70). På grunn av kvalitetene ved indre motivasjon er det svært viktig å bidra til å opprettholde indre motivert adferd. Siden indre motivasjon er iboende i individet kan det ikke skapes, men er avhengig av støtte for de grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse og autonomi for å opprettholdes og forsterkes (Ryan & Deci, 2000a, s. 70). For utdanningen er det derfor viktig at læreren kjenner til hva som bidrar til å opprettholde indre motivasjon.

For det andre kan ikke læreren ene og alene basere seg på at andre er indre motivert for alt. Indre motivasjon karakteriseres i selvbestemmelsesteorien også som autonom motivasjon. Når man snakker om hva betydningen av indre motivasjon har for utdanning er det fornuftig å også inkludere ytre motivasjon. Disse henger tett sammen fordi ytre motivasjon varierer i hvilken grad den er autonom. Autonom ytre motivasjon deler mange av egenskapene med indre motivasjon selv om den aldri vil kunne transformeres til indre motivasjon. Ved å stimulere til at ytre motivasjon enten forholder seg autonom, eller styrkes til å gå fra kontrollert til autonom, bidrar man til at individet utvikler seg og har det bra med seg selv (Ryan & Deci, 2000a, s. 68).

For det tredje spiller læreren en vesentlig rolle i utviklingen av andres motivasjon. Undervisningen byr på en rekke muligheter for å støtte opp om de grunnleggende psykologiske behovene (Fjell & Olaussen, 2012), og i hvilken grad læreren inntar en autonom motivasjonsstil påvirker elevenes engasjement (Reeve et al., 2004). Eksempler på hvordan man kan gjøre dette

gjennom å bruke selve undervisningssituasjonen til bevisst å bygge gode relasjoner. Relasjoner bygges både i plenumsundervisning og gjennom individuell veiledning, noe selvbestemmelsesteorien er en strategi for (Fjell & Olaussen, 2012). Veiledningen er trukket frem som et konkret eksempel som bygger relasjoner og tilhørighet, men som også fyller behovet for kompetanse og autonomi. «Hovedmålet med FPG er å styrke den pedagogiske bevisstheten og kvaliteten i opplæringen» (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 10). Med kunnskap om hvilke strategier som kan brukes for å innta en mer autonomistøttende adferd kan man sette pedagogikk på dagsorden og sammen reflektere rundt dette fenomenet. Dette danner grunnlag for å implementere eller bedre autonomistøttende læreradferd, og derigjennom styrke kvaliteten på ytre motivasjon og opprettholde og forsterke indre motivasjon.

På spørsmål om hvordan indre motivasjon kan styrkes så tidlig som mulig i utdanningsløpet må det svares nyansert. For at indre motivasjon skal kunne styrkes så må individet først og fremst være indre motivert for adferden i utgangspunktet. Dersom indre motivasjon ligger til grunn argumenterer selvbestemmelsesteorien gjennom kognitiv evalueringsteori (CET) for at denne kan opprettholdes og styrkes umiddelbart dersom man kan fasilitere for at behovene for kompetanse og autonomi. Dersom individet derimot ikke er indre motivert må imidlertid organismisk integreringsteori (OIT) anvendes for å legge til rette for at adferd og verdier internaliseres og integreres hos individet. Autonom ytre motivasjon kan skapes gjennom å tilrettelegge for behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi. Der det ikke finnes indre motivasjon er *integrert regulering* det beste alternativet da den deler mange kvaliteter med indre motivasjon. Jo tidligere man legger til rette for tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, jo tidligere kan man se resultater i form av autonom motivasjon.

I Forsvaret er det en pedagogisk oppgave å stimulere til og opprettholde nysgjerrighet og undring (Forsvarets skolesenter, 2006, s. 26). I tillegg «krever all læring engasjement og forutsetter motiverte deltakere» (s. 31). Forsvaret ønsker å være en lærende organisasjon «som til stadighet øker sine evner til å skape resultater de virkelig ønsker å oppnå, der nye og utvidede måter å tenke på blir stimulert og læring settes i fokus» (s. 39). Kunnskap om hvordan man utvikler autonomt motiverte medarbeidere blir derfor essensiell.

7 Litteraturliste

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). Baumeister, R.F. og M.R. Leary. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, ss. 497-529.
- Danielsen, A. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 462-475.
- Deci, E. L. (2017, Oktober 17). *Edward Deci - Self-Determination Theory*. Hentet Mars 30, 2018 fra Youtube.com: <https://www.youtube.com/watch?v=m6fm1gt5YAM>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, ss. 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *The Canadian Psychological Association*, ss. 182-185.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology. *Ricerche de Psicologia*, ss. 23-40.
- Enstad, K. (2015). Hvordan skrive en god tekst. Krigsskolen.
- Fjell, K., & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer–elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, ss. 9-31.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-Determination and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, ss. 916-924.
- Forsvarets skolesenter. (2006). Forsvarets Pedagogiske Grunnsyn (FPG). Oslo: Forsvarets stabsskole.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, ss. 331-362.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Kaufmann, G., & Kaufman, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krigsskolen. (2014). *Konsept for Offisersutvikling*. Oslo: Krigsskolen.

- Norsk Senter for Forskningsdata. (2018). *Register over vitenskapelige publiseringskanaler*.
Hentet April 6, 2018 fra Norsk Senter for Forskningsdata:
<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/Forside>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, ss. 147-169.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a, Januar). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, ss. 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, ss. 54-67.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. Utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *sdt Self-Determination Theory*. Hentet Mars 2018 fra selfdeterminationtheory.org:
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_StoneDeciRyan_JGM.pdf