

En studie av faktorer lærere anser som sentrale for at sammenhengen mellom skolefaglig selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon skal ha positiv innvirkning på elevenes motivasjon

av

Kaja Kveseth Vågen

Kandidatnummer: 164

Veileder: Kari Fjell, pedagogikk og elevkunnskap



Bacheloroppgave i GLU 1.-7

G1PEL3900

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

24.04-2014

Antall ord: 6597

Sammendrag

Hensikten med denne bacheloroppgaven var å undersøke hvilke faktorer lærere anser som sentrale for at sammenhengen mellom skolefaglig selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon skal ha en positiv innvirkning på elevenes motivasjon. For å besvare og belyse oppgavens problemstilling, er en kvalitativ forskningsmetode og en fenomenologisk tilnærming benyttet. For å få et innsyn i lærernes meninger, tanker, erfaringer, praksis og oppfatninger omkring temaet, fant jeg at intervju var en hensiktsmessig forskningsmetode. Gjennom en omfattende analyseprosess ble informantenes ulike svar og oppfatninger kategorisert i fem beskrivelseskategorier. Resultatene av undersøkelsen viser at lærerne anser mestringserfaringer, tilrettelegging gjennom veiledning, differensiering og tilpasning, indre og ustabile årsaksforklaringer, positive forventninger og det å se det positive som sentrale faktorer for at sammenhengen skal virke positivt inn på elevenes motivasjon. Funnene ble siden drøftet opp mot tidligere forskningslitteratur, og det viser seg at informantenes synspunkter i stor grad stemmer overens med den tidligere forskningen på området.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	1
2.0	Teoretisk referanseramme	2
2.1	Motivasjonsbegrepet	2
2.2	Skolefaglig selvoppfatning.....	2
2.3	Forventning om mestring	3
2.4	Attribusjon.....	4
2.5	Nærmere om sammenhengen og faktorer som har vist seg å virke positivt inn på motivasjonen	5
2.5.1	Betydningen av veiledning, differensiering og tilpassede oppgaver.....	5
2.5.2	Betydningen av indre og ustabile attribusjoner.....	6
2.5.3	Betydningen av egne og andres positive forventninger	6
2.5.4	Betydningen av konstruktive tilbakemeldinger og reell ros.....	7
3.0	Metode.....	7
3.1	Valg av metode.....	8
3.2	Innsamling av datamateriale.....	8
3.3	Reliabilitet, validitet og generalisering	9
4.0	Analyse, resultater og drøfting	10
4.1	Beskrivelse av kategoriene	10
4.1.1	Mestringserfaringer	10
4.1.2	Veiledning, differensiering og tilpasning.....	11
4.1.3	Indre og ustabile årsaksforklaringer	11
4.1.4	Positive forventninger	12
4.1.5	Å se det positive	13
4.2	Drøfting	13
5.0	Oppsummering og konklusjon	16

1.0 Innledning

I en skoleklasse vil en observere stor variasjon i elevenes adferd. Noen elever viser stort engasjement og kaster seg over arbeidsoppgavene med det samme, mens andre nærmest ikke viser interesse og utsetter arbeidet lengst mulig. Videre vil en kunne observere elever som vandrer eller titter tankefullt ut i luften, samt elever som haler ut tiden med å småprate med sidemannen, slukke tørste, rote i sekken, spisse blyanter og lignende. I tillegg til å undre seg over denne variasjonen, vil nok mange pedagoger også stille spørsmål om hva det er som gjør at noen elever fullfører arbeidsoppgavene, mens andre nokså raskt gir opp, hvorfor noen lykkes bedre enn andre, og hvilke tanker og refleksjoner elevene har rundt det å lykkes eller mislykkes (Manger, 2012, s. 6; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 132).

Motivasjon er det overordnede temaet for oppgaven. Bakgrunnen for valg av tema er blant annet at motivasjon er svært viktig i elevenes læring og utvikling, samtidig som at det å skape motivasjon for skolearbeidet oppleves utfordrende for mange lærere. Kjennskap til hvilke faktorer i et læringsmiljø som bidrar til og opprettholder lav eller høy motivasjon, samt drøfting av strategier og tiltak for øke elevenes motivasjon, er viktig for å forstå læring i skolen (Manger, 2012, s. 6).

Det kan være mange årsaker til at elevenes skolefaglige motivasjon er høy eller lav. Det kan eksempelvis gjelde forhold knyttet til egenskaper ved elevene, forhold utenfor skolen og forhold i læringssituasjonen (Manger, 2012, s. 8). Fenomenet motivasjon er gjennom tidene blitt forsket mye på, og innenfor den vitenskapelige pedagogikken og psykologien finnes det i dag mange teorier om motivasjon (Manger, 2013, s. 149). I arbeidet med oppgaven kom jeg over forskningslitteratur som antyder en sammenheng mellom elevenes selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon, og som anser dette som viktige forhold for motivasjonen (f.eks. Marsh, Craven & McInerney, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette vekket min nysgjerrighet, da denne sammenhengen følgelig kan ha både positiv og negativ innvirkning på elevenes motivasjon. I den forbindelse ønsket jeg å undersøke hva lærere anser som sentrale faktorer for at denne sammenhengen skal bli positiv. Gjennom å stille spørsmål om temaene motivasjon, skolefaglig selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon, ønsket jeg svar på følgende problemstilling:

Hvilke faktorer anser lærere som sentrale for at sammenhengen mellom skolefaglig selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon skal ha positiv innvirkning på elevenes motivasjon?

2.0 Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet redegjøres det for begreper og teori som er sentralt for å belyse problemstillingen. Først vil motivasjonsbegrepet kort presenteres, og deretter vil skolefaglig selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon forklares. Etter begrepsavklaringene vil jeg med rot i tidligere forskningslitteratur se nærmere på sammenhengen, samt fremheve noen forhold som anses å være sentrale for en positiv innvirkning på elevenes motivasjon.

2.1 Motivasjonsbegrepet

Ifølge Lillemyr (2007, s. 15) tyr en gjerne til motivasjonsbegrepet når en vil forklare hva som ligger bak det vi gjør, hva som engasjerer oss, samt hva som gjør at vi velger en handling fremfor en annen. Motivasjon defineres ofte som en tilstand som frembringer aktivitet hos individet, holder aktiviteten vedlike og styrer den i bestemte retninger. Det betraktes gjerne som en drivkraft som har betydning for adferd, både for intensitet, utholdenhet og retning. Gjennom valgene elevene gjør, den innsatsen de utviser, og hvor utholdende de er i møte med vansker, får vi et innblikk i elevenes motivasjon. (Manger, 2012, s. 14; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 132).

2.2 Skolefaglig selvoppfatning

Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 82) beskriver begrepet selvoppfatning som «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv». Kunnskap om elevenes selvoppfatning er viktig, ettersom den får konsekvenser for elevenes adferd, følelser og tanker (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 79). To elever læreren i utgangspunktet anser å være like, vil kunne inneha ulike oppfatninger av seg selv, og derfor velge forskjellige handlinger avhengig av hvordan de ser og vurderer seg selv (Skaalvik & Bong, 2003, s. 67).

Shavelson, Hubner og Stantons modell (1976) for selvoppfatning bygger på antakelsen om at selvoppfatningen er multidimensjonal og hierarkisk oppbygget. En persons generelle selvoppfatning deles i to grupper, en akademisk selvoppfatning og en ikke-akademisk, bestående av sosial, emosjonell og fysisk selvoppfatning. De to hovedgruppene deles igjen inn i flere undergrupper, og innen akademisk selvoppfatning er undergruppene ulike skolefag (gjengitt i Marsh & Köller, 2003, s. 19; gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 1988, s. 17-19).

Den skolefaglige selvoppfatningen kan være generell, eller mer spesifikk og avgrenset. En elev kan eksempelvis inneha den generelle oppfatningen av å være flink eller svak skolefaglig. Denne selvoppfatningen bygger på elevens oppfatninger av seg selv i de ulike

skolefagene, som igjen bygger på elevens selvoppfatning innenfor de ulike fagområdene. En elev kan dermed ha positiv selvoppfatning innen brøkgregning og en negativ selvoppfatning innen geometri. Elevens oppfatninger av seg selv på slike spesifikke områder, danner grunnlaget for vedkommendes selvoppfatning i matematikk. Tilsvarende gjelder for de øvrige skolefagene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 85-86). Skolefaglig selvoppfatning omhandler en persons vurderinger, forventninger, oppfatninger og tro om seg selv i forbindelse med skolerelaterte områder.

2.3 Forventning om mestring

Betydningen forventninger om mestring har for en persons tankemønster, adferd og motivasjon, understrekes av Bandura. En persons mestringsforventninger har vist seg å være bestemmende for både valg av aktiviteter, innsats som ytes, samt utholdenhet i møte med krevende oppgaver (gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 153). Forventning om mestring viser til en persons vurdering av hans eller hennes kapasitet til å utføre en spesifikk oppgave i en bestemt situasjon (Stipek, 2002, s. 42). Situasjoner som stiller kompetansekrav vi ikke tror vi kan innfri, har vi en tendens til å unngå. Elever som tviler på sin kompetanse og har lav forventning om å mestre en oppgave, vil raskere redusere innsatsen eller gi opp når de blir stilt overfor utfordringer. Elever som derimot har forventninger om å mestre, går lettere løs på utfordringer, samtidig som de utviser større utholdenhet i møte med problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 153).

Ifølge Bandura (1997, s. 79-80) konstrueres forventning om mestring fra fire informasjonskilder: *Autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og affektive reaksjoner*. Autentiske mestringserfaringer anses som den mest innflytelsesrike kilden, fordi slike mestringsopplevelser gir det mest autentiske beviset på om en kan mestre det som trengs for å lykkes. Med autentiske mestringserfaringer menes reelle mestringserfaringer fra det spesifikke området (Manger, 2009, s. 258).

Mestringserfaringer øker en persons forventning om å mestre tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med nederlag derimot reduserer personens forventning om mestring. Ifølge Bandura (1986) er dette spesielt uheldig i starten av en læringsprosess, ettersom det vil svekke forventningene om å mestre tilsvarende oppgaver. Gjennom gjentatte mestringserfaringer med oppgaver i startfasen, vil mestringsforventningene derimot styrkes for den type utfordringer det arbeides med. Senere erfaringer med å mislykkes med enkeltoppgaver vil da være av mindre betydning for vedkommendes forventning om mestring. Dette kobler Bandura til attribusjon. Når en har høye mestringsforventninger om å greie oppgavene, og disse

forventningene har rot i tidligere mestringserfaringer, vil nederlag en gang iblant enklere kunne forklares med faktorer som ikke omhandler egen kompetanse, som eksempelvis mangel på innsats eller feil strategibruk (gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 118-119).

2.4 Attribusjon

Attribusjonsteori omhandler opplevelser av årsaker til handlinger, suksess og nederlag, samt innflytelsen disse opplevelsene har på fremtidig motivasjon og prestasjoner. Spørsmål om en attribuerer resultater av egne handlinger internalt eller eksternt, og om en attribuerer ansvar til seg selv eller klandrer andre, står sentralt (Wormnes & Manger, 2005, s. 84).

Weiner (1979) har lansert en kjent versjon av attribusjonsteori, hvor det opereres med tre typer attribusjoner – *kontrollplassering*, *stabilitet* og *kontrollbarhet*. Med kontrollplassering menes om en opplever årsakene til prestasjoner eller mangel på prestasjoner som internale eller eksterne. Dersom en gjør det bra på en test, og en opplever at suksessen skyldes noe ved en selv, eksempelvis evner, riktig strategibruk eller god innsats, da attribueres resultatet internalt. Hvis en derimot opplever at suksessen skyldes noe utenfor seg selv, som oppgavens vanskegrad eller flaks, da attribueres resultatet til ytre forhold. Tilsvarende gjelder for nederlag. De to andre årsaksforklaringene står i nær sammenheng med indre og ytre kontrollplassering. Attribusjon til stabilitet referer til om suksess og nederlag forklares med stabile eller ustabile forhold. Eksempelvis kan en god eller dårlig presentasjon attribueres til midlertidige forhold som arbeidsinnsats eller dagsform, eller til mer vedvarende forhold som evner. Med kontrollbarhet menes om en opplever at årsakene til suksess og nederlag primært skyldes en selv eller andre forhold, altså i hvor stor grad årsaken kontrolleres av vedkommende (Weiner, 1979, s. 3, 6; gjengitt i Wormnes & Manger, 2005, s. 84-85).

Ifølge Lillemyr (2007, s. 104) er attribusjonene viktige for å forstå en persons reaksjoner på en handling som er utført. I skolesammenheng vil årsaksforklaringene ha vesentlig innvirkning på elevenes positive eller negative følelser etter en prestasjon, samtidig som de vil påvirke vedkommendes forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver. Det sistnevnte er av betydning for elevens motivasjon og anstrengelse ved aktiviteten neste gang. Det er således snakk om to typer virkninger av attribusjonene, *følelsesreaksjoner* og *forventninger*.

Virkningene er av både affektiv og kognitiv art, og får betydning for en persons motivasjon og adferd.

2.5 Nærmere om sammenhengen og faktorer som har vist seg å virke positivt inn på motivasjonen

I det følgende ses det nærmere på sammenhengen mellom selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon, samt noen faktorer som tidligere forskningslitteratur fremhever som sentrale for en positiv innvirkning på motivasjonen.

2.5.1 Betydningen av veiledning, differensiering og tilpassede oppgaver

Ifølge Bandura (1997) avspeiler en persons selvoppfatning i stor grad deres personlige forventninger om mestring. En positiv selvoppfatning innenfor et fag, eksempelvis norskfaget, utvikles dermed ved at en bygger opp mestringsforventninger på en rekke oppgaver innenfor faget (gjengitt i Manger, 2009, s. 259). For at forventning om mestring skal ha positiv innvirkning på selvoppfatningen og fremtidig motivasjon, er det imidlertid avgjørende at elevene arbeider med lærestoff de har forutsetning for å mestre, samt arbeidsformer egnet for den enkelte elev. For krevende oppgaver vil resultere i mangel på mestring, som senere vil medføre mangel på forventning om mestring. Ved arbeid med for enkle oppgaver kan elevene oppleve seg som flinke, men det vil derimot ikke gi elevene noen følelse av kompetanseøkning. Bandura (1986) mener at forventning om mestring øker når elevene opplever mestring på områder de ikke mestret før, særlig etter stor anstrengelse. Det er derfor viktig at elevene gis oppgaver de har forutsetninger for å mestre, samtidig som de byr på utfordringer. Utfordringene må imidlertid være overkommelige og realistiske for den enkelte elev (gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 120-121).

For en positiv selvoppfatning, forventning om mestring og hensiktsmessige attribusjonsmønstre, er det vesentlig med veiledning i læringsprosessen. Tharp & Gallimore (1988) har analysert den assistansen læreren kan gi elevene for å bygge et støttende stillas rundt dem. De fremhever blant annet betydningen av demonstrasjon, som refererer til det som kalles *vikarierende erfaringer* i Banduras terminologi. Utførelsen av en aktivitet kan lærers gjennom observasjon av en modell, og som pedagogisk metode betyr det at læreren modellerer oppgaver, ferdigheter, strategier og lignende. Andre elementer som vektlegges er eksempelvis betydningen av instruksjon i form av forklaringer, gjennomgang av lærestoffet, ros og andre typer belønninger, samt informative tilbakemeldinger (gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 66). Betydningen av ros og tilbakemeldinger utdypes lenger ned i kapitlet.

2.5.2 Betydningen av indre og ustabile attribusjoner

For selvoppfatningen vil en indre kontrollplassering være fordelaktig når en lykkes, da opplevelsen av at en selv er årsak til suksessen, øker motivasjonen til å utføre lignende oppgaver. Opplevs suksessen som et resultat av ytre forhold, blir en nok fornøyd med å ha lykket, men gleden ved at det var en selv som forårsaket utfallet frarøves. Når det gjelder nederlag vil konsekvensene for selvoppfatningen, motivasjon og videre prestasjoner ved indre attribusjon avhenge av stabilitetsfaktoren. Mens attribusjon til evner kan ha negativ innvirkning på selvoppfatningen, vil attribusjon til strategibruk eller innsats i mindre grad oppleves som en trussel, ettersom dette er noe vedkommende i større grad kan påvirke og endre til neste gang. En utpreget ytre attribusjon i situasjoner der en mislykkes, kan oppfattes som en beskyttelse av selvoppfatningen, da en fraskriver seg ansvaret for nederlaget. Et slikt mønster gir imidlertid ingen gevinst på det motivasjonelle eller prestasjonsmessige området, fordi en da også opplever at det er lite som kan gjøres i fremtiden (Wormnes & Manger, 2005, s. 84-87).

Det er forklaringene som gir tro på at elevene selv kan gjøre noe for å endre situasjonen, som gir grunnlag for positive mestringsforventninger. Mens evner ofte anses som en mer ukontrollerbar årsak, oppfattes innsats og strategi som mer kontrollerbare årsaker. Eleven kan fortsette med samme strategi hvis det går godt, eller øke innsatsen og prøve nye strategier dersom det går dårlig. Attribusjon til indre og ustabile faktorer kan dermed bidra til å bevare eller øke en persons forventning om mestring. (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 122).

2.5.3 Betydningen av egne og andres positive forventninger

Tidligere forskning viser at sjansene for å lykkes øker, dersom en automatisk tenker positivt og tror en vil lykkes i fremtidige situasjoner (gjengitt i Wormnes & Manger, 2005, s. 121). Såkalte *selvoppfyllende profetier* kan imidlertid også få fatale konsekvenser for en person og hindre mestring og kompetansefølelse, dersom tankene og forventningene hovedsakelig er av negativ karakter (Wormnes & Manger, 2005, s. 122). Følelsen av å være kompetent er nært knyttet til mestring, selvoppfatning og en følelse av indre tilfredsstillelse, som igjen vil gi indre motivasjon og utgjøre en viktig kilde til videre positiv selvutvikling (Lillemyr, 2007, s. 179-180) For elevenes motivasjon blir det derfor viktig at de gis rikelige erfaringer med å mestre, da dette vil medføre kompetansefølelse, og positive tanker og forventninger hos elevene.

Ettersom en persons oppfatninger av seg selv er et resultat av interaksjon med omgivelsene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 98), vil også andres vurderinger og forventninger ha

konsekvenser for vedkommendes selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjonsmønster. Ifølge Imsen (2005, s. 464-465) vil en elev som føler at læreren forventer innsats og prestasjoner, også oppfatte at læreren har tillitt til hans eller hennes evner og muligheter. Dette vil styrke elevens tro på egne evner og ferdigheter, og elevens mestringserfaringer kan da enklere attribueres internalt. Positive forventninger fra signifikante andre er av stor betydning, da de er med på å forme elevenes oppfatning av sin egen kapasitet til å mestre. Ifølge Bandura (1997) er elevenes forventning om mestring i stor grad en sosial konstruksjon, basert på blant annet lærerens skolefaglige forventninger til elevene, ros av prestasjoner og bedømmelse av dem (gjengitt i Manger, 2009, s. 268).

2.5.4 Betydningen av konstruktive tilbakemeldinger og reell ros

Tilbakemeldinger i skolen har flere formål, som eksempelvis veiledning, motivering, skape mestringserventninger og bidra til en positiv skolefaglig selvoppfatning. Elevenes forventninger om mestring og deres følelse av selvverd er spesielt viktige, ettersom disse aspektene ved selvoppfatningen er av stor betydning for deres motivasjon, innsats, utholdenhet og prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 243-244).

Hatties analyse (2009) av samspillet mellom lærere og elever viser at lærernes evne til å identifisere hva elevene bør jobbe med, belønne og rose prestasjoner, og gi dem andre typer læringsfremmende tilbakemeldinger er av stor betydning. Hattie hevder at tilbakemeldinger i undervisningen som retter seg mot eleven som person, som eksempelvis ros, sjeldent er effektivt. Tilbakemeldinger knyttet til selvet kan medføre at elever unngår risikoen som ligger i å gå i gang med utfordrende oppgaver. De frykter nederlag, og minimaliserer anstrengelsen i et forsøk på å beskytte selvbildet. For at tilbakemeldingene skal resultere i at elevene får mer tro på seg selv og anstrenger seg mer, må elevene hjelpes til å forstå hva som skal til for å løse oppgavene (gjengitt i Nordahl & Manger, 2010, s. 84-85). Videre er det viktig at tilbakemeldingene og rosen er konkret og gjennomtenkt. I følge Woolfolk, Hughes & Walkup (2008) må rosen knyttes til de prestasjonene eller den adferden læreren ønsker å rose, da ren «utdeling» av komplimenter ikke vil øke læringen. Rosen må være troverdig og hva som roses må presiseres, noe som forutsetter at rosen må være en oppriktig tilbakemelding på et arbeid elevene gjør eller har utført (gjengitt i Nordahl & Manger, 2010, s. 85).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metoden jeg har valgt, samt kort beskrive hva kvalitativ og fenomenologisk forskningsmetode innebærer. Deretter følger en presentasjon av

datainnsamlingsprosessen, hvor jeg informerer om utvalget og gjennomføringen av intervjuet. Avslutningsvis drøftes studiets kvalitet ved hjelp av begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering*.

3.1 Valg av metode

For å besvare og belyse problemstillingen fant jeg at en kvalitativ forskningsmetode og en fenomenologisk tilnærming, hvor jeg kunne intervju informantene, var det mest hensiktsmessige. Det kvalitative intervjuet er preget av nær kontakt mellom forsker og informant, og ga meg således et godt utgangspunkt for å få innsyn i lærernes tanker, meninger, praksis, refleksjoner, erfaringer og oppfatninger omkring temaet. Kvalitativ forskning dreier seg om å forstå deltakernes perspektiv, noe som innebærer at forskeren må være åpen for hva informantene sier, samt løfte frem deres perspektiv (Postholm, 2010, s. 9,17; Thagaard, 2013, s. 11-12). Ved bruk av et fenomenologisk vitenskapssyn forsøker forskeren å beskrive og utforske informantenes forståelse av og erfaringer med et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Fenomenet som undersøkes her, er læreres forståelse av sentrale faktorer for at sammenhengen mellom skolefaglig selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon skal virke positivt inn på elevenes motivasjon. De grunnleggende metodene og utgangspunktene er «hermeneutiske», da det er meningsinnholdet som er styrende i analyseprosessen og kategoriseringen av datamaterialet. Datamaterialet leses fortolkende, og forskeren ønsker å forså den dypere meningen i informantenes erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100; Uljens, 1989, s. 60).

3.2 Innsamling av datamateriale

Det er et tilgjengelighetsutvalg som ligger til grunn for undersøkelsen. Informantene representerer et strategisk utvalg, da de har kvalifikasjoner og egenskaper som er relevante i forhold til problemstillingen, og fremgangsmåten for utvalget er basert på at informantene var tilgjengelige for meg (Thagaard, 2013, s. 60-61). To av lærerne er fra tidligere praksisperioder, og den siste informanten fikk jeg kontakt med gjennom en medstudent. Utvalget består av en mannlig og to kvinnelige kontaktlærere.

Etter positiv respons på forespørsel om deltakelse, fikk informantene av forskningsetiske hensyn tilsendt et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring, hvor de fikk utfyllende informasjon om intervjuet. Jeg informerte om at lydopptak ville brukes, men at svarene ville bli totalt anonymisert. Lydopptak ble benyttet da det ga visshet om at jeg fikk med meg det som ble sagt, mens jeg i selve intervjusituasjonen kunne konsentrere meg mer om

informantene, sørge for god samtaleflyt, samt be om konkretisering og utdypning der det var ønskelig (Tjora, 2010, s. 119-120). Videre ble de informert om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, eller trekke tilbake informasjon de kom med. To av intervjuene ble holdt på lærernes arbeidsplass, mens det siste foregikk på kafé, dette etter informantenes egne ønsker. Før intervjuene startet ble samtykkeerklæringen underskrevet. Der skrev jeg under på kravet om konfidensialitet, og informanten ga et informert samtykke til deltakelse.

En strukturert intervjumetode med åpne spørsmål ble hovedsakelig benyttet. Temaet, spørsmålene og rekkefølgen var fastlagt forut for intervjuet, men rekkefølgen og antall oppfølgingsspørsmål kunne variere noe, alt etter hva som ble naturlig. Ved en slik form for standardisering, kunne jeg enklere systematisere, finne variasjoner og sammenligne informantenes ulike svar og oppfatninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

3.3. Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Begrepet omhandler nøyaktigheten av undersøkelsens data, som hvilke data som brukes, hvordan dataene samles inn, samt hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23; Thagaard, 2013, s. 201). For å tydeliggjøre forskningsprosessen og styrke undersøkelsens troverdighet, blir både fremgangsmåte og analyse av datamaterialet redegjort for. I tillegg benyttes direkte uttalelser for å synliggjøre informantenes «stemme», dette for å gjøre det enklere for leseren å skille mellom hva som er primærdata og mine egne tolkninger og vurderinger (Thagaard, 2013, s. 202-203; Tjora, 2010, s. 178).

Ifølge Thagaard (2013, s. 204) er *validitet* knyttet til tolkning av data, og omhandler gyldigheten av forskerens tolkninger. Validitetsspørsmålet i fenomenologiske studier, omhandler hvor nøyaktig beskrivelseskategoriene representerer oppfatningene i datamaterialet (Uljens, 1989, s. 55). Direkte sitater benyttes for å tydeliggjøre fortolkningsgrunnet av datamaterialet, samt for å belyse og begrunne kategoriseringen. Da to av informantene var bekjente, og forskerens relasjoner til intervjuobjektene kan påvirke tolkningenes holdbarhet, har jeg forsøkt å gå kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2013, s. 205-206). Videre er forskningsfunnene sammenstilt med og vurdert opp mot tidligere forskningslitteratur, noe som, ifølge Tjora (2010, s. 179), er en av de viktigste kildene til høy gyldighet.

Generalisering dreier seg om forskningsresultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264). På grunn av et begrenset antall

informanter kan ikke funnene sies å være representative, og de kan derfor heller ikke generaliseres. Funnene gir kun et bilde av tre læreres synspunkter på studiets problemstilling.

4.0 Analyse, resultater og drøfting

I dette kapitlet vil analyseprosessen og resultatene presenteres. Deretter drøftes resultatene i lys av problemstillingen og relevant litteratur.

For å gjøre datamaterialet strukturert og bedre egnet for analyse, var det det nødvendig å transkribere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Transkriberingen resulterte i 60 sider tekst, som siden ble nøye gjennomlest. Analyseprosessen tok utgangspunkt i dannelsen av kategorier, som ville gi et beskrivende og godt bilde av datamaterialet. Det er oppgavens problemstilling, altså lærernes forståelse av sentrale faktorer for at sammenhengen skal ha positiv innvirkning på elevenes motivasjon, som kategoriseringen baserer seg på. Utsagn som samsvarte med hverandre ble plassert i samme kategori, og siden jeg ønsket å fremheve flest mulig av lærernes synspunkter, er kategoriene nokså vide. Det er min tolkning av datamaterialet som ligger til grunn for kategoriseringen, da forskere ut ifra egen referanseramme, med sine opplevelser, erfaringer og teorier, prøver å forstå og skape mening i det innsamlede datamaterialet (Postholm, 2010, s. 26-27).

I likhet med tidligere forskning ser informantene en sammenheng mellom elevenes skolefaglige selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon. De sammenlignet sammenhengen med en spiral, hvor de mente at komponentene gjensidig påvirket hverandre. Om sammenhengen var av positiv eller negativ karakter, mente de var avgjørende for elevenes motivasjon. Intervjuene resulterte i store mengder data, men på grunn av oppgavens omfang, presenteres kun funn fra noen av de største kategoriene og som alle informantene var enige om. Funnene kan ikke generaliseres, men ved å fremheve funn alle informantene fant sentrale, kan en i større grad tenke seg at det foreligger en slags allmenn oppfatning om hva som er viktig for at sammenhengen skal virke positivt inn på elevenes motivasjonen.

4.1 Beskrivelse av kategoriene

Nedenfor presenteres funnene fortløpende. Hver kategori vil inneholde en kort beskrivelse, samt noen eksempler på informantenes utsagn.

4.1.1 Mestringserfaringer

Denne kategorien handler om betydningen av positive mestringserfaringer. Informantenes utsagn omhandler viktigheten av å gi elevene gode mestringserfaringer og en følelse av

mestring for fremtidig motivasjon. Videre fremhever de at det er viktig å gjøre elevene oppmerksomme på og gi dem troen på at de kan klare å få det til. Ifølge informantene vil det her være viktig å se tilbake på tidligere mestringserfaringer, påpeke elevenes utviklingsløp og ha et mål for timen som alle elevene minst kan nå. Eksempler på utsagn er:

- *Hvis de ikke har en plattform av mestring å stå på, så synker de som stein. De må føle og vite at de kan noen ting for å komme seg videre*
- *Gjentatte erfaringer med å ikke mestre knuser dem... da får de et negativt syn på egen læring*
- *Det er viktig å påpeke hvor langt eleven har kommet og hva de faktisk får til...*
- *Å starte timen med et utgangspunkt som gjør at alle får mulighet til å oppleve en form for mestring... alle kan ikke mestre alt, men alle skal ha følelsen av å ha fått til noe*

4.1.2 Veiledning, differensiering og tilpasning

Denne kategorien omhandler betydningen av tilrettelegging gjennom veiledning, tilpasning og differensiering. Informantene fremhever viktigheten av veiledning og modellering, tilpassede oppgaver, og variasjon i undervisningsformer og oppgavetyper. Informantene vektlegger videre at elevene må få utfordringer nok, men at det samtidig må være oppgaver de har mulighet til å mestre. Elevene må veiledes og følges opp i arbeidsprosessen, og de må gis «verktøykassen» for å kunne utføre arbeidet. Her fremheves eksempelvis det å bruke tid på læringsstrategier, å modellere hvordan ting kan gjøres, og å gi elevene ordene og begrepene til å uttrykke seg om aktiviteten. Eksempler på utsagn er:

- *Det å få utfordringer nok*
- *Tilpasse oppgavene sånn at jeg vet at de kan mestre dem.*
- *Å veilede og modellere ulike måter å angripe det på*
- *Man må få lov til å være pedagog. Det er ikke rettferdig å behandle alle elever likt – man må se hver enkelt og hva de trenger.*
- *Variere undervisningsformene. Ta på alvor det at noen lærer slik og noen lærer sånn*
- *Å variere oppgavetyper*
- *Å gjøre de i stand til å gjøre det de skal og følge dem godt opp*

4.1.3 Indre og ustabile årsaksforklaringer

Her ønsker jeg først å presisere at begrepsuttrykket *attribusjon* var noe ukjent for informantene, og at det var nødvendig med en kort forklaring. Imidlertid opplevde jeg at

begrepsinnholdet var kjent, men om en slik begrepsforklaring har hatt noen innvirkning på svarene er vanskelig å si.

Denne kategorien omhandler betydningen av indre og ustabile årsaksforklaringer.

Informantene fremhever at indre og ustabile faktorer, som eksempelvis innsats og strategi, er hensiktsmessige årsaksforklaringer, ettersom det er forhold elevene kan påvirke og endre til neste gang. De ønsker at elevene, både ved suksess og nederlag skal søke å finne årsaksforklaringene hos seg selv. Eksempler på utsagn er:

- *... hvis man vender seg til å legge skylden på ytre faktorer, så stagnerer man mye lettere, for da er det jo alle andre sin skyld.*
- *...det er viktig å finne frem til hva man har gjort i forkant av å lykkes. Om det skyldes at man har forberedt seg godt... eller om de har funnet en teknikk eller strategi for å lykkes... sånn at den kan overføres til andre sammenhenger.*
- *Hvis du skylder på innsatsen så har du sagt at du enten har gjort en god eller dårlig jobb. Og da får man det positive ved å se at innsats faktisk lønner seg*
- *Å skyldte på indre faktorer og kunne si at dette har jeg trent på, dette har jeg fått til.*

4.1.4 Positive forventninger

Denne kategorien omhandler betydningen av andres og egne positive forventninger.

Informantenes uttalelser handler om viktigheten av at elevene har positive forventninger til seg selv, og en oppfatning og en tro på at de kan få det til. For at elevene skal inneha en slik innstilling, fremhever informantene imidlertid at det er viktig at lærerne og foreldrene uttrykker positive forventninger til elevene. Lærerne mener at de forventningene og oppfatningene elevene har av seg selv ofte kommer hjemmefra, og at det ved negative og lave forventninger, er fare for selvoppfyllende profetier i negativ forstand. Eksempler på utsagn er:

- *Det er viktig å skape positive forventninger hos elevene og foreldrene*
- *At elevene har positive forventninger til seg selv, at de regner med at de får til ting*
- *... har man vært lenge nok i troen på at man ikke får til ting, og merker at alle andre heller ikke har noen spesiell tro på det... det blir på en måte en sannhet som går i oppfyllelse, en selvoppfyllende profeti*
- *Har man positive forventninger, både til oppførsel og faglig innsats, så får du stort sett det tilbake*

4.1.5 Å se det positive

Denne kategorien omhandler betydningen av å se det positive. Her trekkes frem viktigheten av å underbygge det elevene får til, og at man roser og anerkjenner elevenes arbeid.

Informantene påpeker imidlertid at tilbakemeldingene må være konstruktive og at rosen må være reell. Eksempler på utsagn er:

- *Veldig ofte så ser jeg det positive. Du kommer mye lenger med talentsøking enn feilsøking.*
- *Du må underbygge det de kan for å få dem til å få et positivt selvbilde på at de faktisk mestrer*
- *Det må være reell ros*
- *Hvis noen sier til deg «Å, se alt du har fått til», så vil du gjerne presse deg og komme enda lenger*
- *Å være tydelig og klar på hva du ser. Gi de konstruktiv tilbakemelding*

4.2 Drøfting

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 153) unngår vi ofte situasjoner som stiller kompetansekrav vi tror vi ikke kan innfri. For elevenes motivasjon blir det derfor viktig å bygge opp positive mestringsforventninger hos elevene, og gi dem følelsen av å være kompetente. Dette samsvarer med lærernes oppfatninger, ettersom de anser mestringserfaringer som en sentral faktor for elevenes motivasjon. De mener at elevene må føle og vite at de kan noe for å komme seg videre. Manglende mestringserfaringer reduserer motivasjonen, og gir elevene et negativt syn på egen læring. De mener videre at de fleste elever har glede av å lykkes og glede av å mestre, og at det er de som lærere som må legge til rette for at elevene kan oppnå den følelsen. Viktigheten av mestringserfaringer understrekes tydelig hos en av informantene, da hun sier: *Å la en elev gå hele skoleløpet i troen på at man ikke får til noen ting, er jo nesten et overgrep mot barn.* Her blir det viktig å gi elevene autentiske mestringsopplevelser, ettersom dette anses å være den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1997, s. 80). Følelsen av å være kompetent er nært knyttet til en positiv selvoppfatning og følelse av indre tilfredsstillelse. Dette er viktig for elevenes indre motivasjon, og utgjør i tillegg en viktig kilde til videre positiv selvutvikling (Lillemyr, 2007, s. 179-180).

Videre fremheves betydningen av tilrettelegging gjennom veiledning, differensiering og tilpasning. Dette må ses i sammenheng med elevenes kompetansefølelse, ettersom dette er

sentrale forutsetninger for å gi elevene mestringserfaringer. For at elevenes forventning om mestring skal virke positivt inn på selvoppfatningen og fremtidig motivasjon, er det avgjørende at elevene arbeider med lærestoff og arbeidsformer de kan mestre. Læreren må imidlertid balansere mellom enkle og vanskelige oppgaver, da for enkle oppgaver ikke gir følelse av kompetanseøkning, mens for krevende oppgaver kan resultere i mangel på forventning om mestring. Elevene må derfor gis oppgaver de har forutsetning for å mestre, samtidig som de byr på utfordringer. Analysene av elevundersøkelsen fra 2012 illustrerer godt betydningen av utfordringer, hvor det deriblant kom frem at både elevenes følte motivasjon og deres egenvurderte innsats systematisk økte når de ble gitt utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 120-121). Dette er i overensstemmelse med informantenes synspunkter, hvor de eksempelvis vektlegger betydningen av tilpassede oppgaver, variasjon i oppgavetyper, og at elevene gis nok utfordringer.

Veiledning og oppfølging vektlegges også. I tråd med Tharp & Gallimore (1988), tillegger informantene modellering stor betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 66). For elevenes motivasjon mener lærerne det er viktig å demonstrere hvordan ting kan gjøres, da de gjennom modelleringen viser hva som fører til suksess, og slik kan motivere elevene til å utføre handlingen. Elevenes forventning om mestring øker når de tror at de også kan lykkes ved å utføre det samme som modellen (Manger, 2009, s. 260). Som kilde til motivasjon og forventning om mestring, vil vikarierende erfaringer imidlertid ha større effekt dersom modellen er en observatøren sammenligner seg med (Bandura, 1997, s. 87). Derfor kan det lønne seg å bruke klassekamerater som modeller, ettersom en elev i større grad sammenligner seg med medelever enn læreren. Ved å se medelever de sammenligner seg med mestre oppgaven, overbeviser de seg selv om at de også innehar ferdighetene som skal til. Dersom oppgaven som modelleres derimot ikke er tilpasset nok, kan feiling hos medeleven i større grad redusere observatørens bedømmelse av egen kapasitet, og dermed minske innsatsen som ytes (gjengitt i Bandura, 1997, s. 87).

Tilrettelegging er også vesentlig for utvikling av hensiktsmessige attribusjonsmønstre, ettersom følelsen av å være kompetent og følelsen av at elevene selv er årsak til mestringen, forutsetter at lærestoffet er tilpasset den enkelte. En indre kontrollplassering og forklaringer som gir tro på at elevene selv kan gjøre noe for å endre situasjonen, gir grunnlag for en positiv skolefaglig selvoppfatning og fremtidige mestringserventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 122; Wormnes & Manger, 2005, s. 85-86). I tråd med tidligere forskning, mener informantene at indre og ustabile årsaksforklaringer vil være hensiktsmessig for elevenes

motivasjon, skolefaglig selvoppfatning og forventning om mestring. Informantene trekker eksempelvis frem det å attribuere til innsats, strategi eller teknikk, og ønsker at elevene skal oppleve at de selv er årsak til suksessen. De ønsker også indre attribusjon ved nederlag, ettersom årsaksforklaringer til ytre forhold vil hindre elevene i å ta tak i det som eventuelt må tas tak i. Slike attribusjoner krever imidlertid opplevelse av at innsats og endring av strategi nytter. Ved mangel på slike mestringsopplevelser, vil elevene heller attribuere til evner og andre ukontrollerbare årsaker (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 122). Ifølge Lillemyr (2007, s. 182) er det å tro på seg selv som aktør, i motsetning til å føle at egne prestasjoner avhenger av ytre forhold og andre personer, viktig for motivasjonen.

Egne og andres positive forventninger anses også som en sentral faktor. Eksempelvis fremhever informantene at dersom en har positive forventninger til elevene, både når det gjelder oppførsel og faglig innsats, så får en stort sett også det tilbake. Manglende tro og forventninger fra både seg selv og signifikante andre, mener de derimot kan medføre selvoppfyllende profetier i negativ forstand. Betydningen av egne positive forventninger, fremkommer eksempelvis i tidligere forskning som viser at sjansene for å lykkes øker, dersom en automatisk tenker positivt og tror en vil lykkes i fremtidige situasjoner (gjengitt i Wormnes & Manger, 2005, s. 121). Gjentatte erfaringer med å lykkes har positiv innvirkning på selvoppfatning og mestringsforventninger, som igjen er avgjørende for hvor motiverte elevene er i møte med tilsvarende oppgaver en annen gang.

Effekten av andres forventninger er illustrert gjennom eksperimentet til Rosenthal og Jacobsen. De ønsket å finne ut i hvilken grad endringer i lærernes forventninger kunne medføre endringer i elevenes mestring og prestasjoner. Etter gjennomføring av en intelligens-test, ble lærere ved en skole i California ledet til å tro at enkelte elever var intellektuelle talenter som ville vise fremgang gjennom skoleåret. Til tross for tilfeldig uttrekning, ble 20 prosent av elevene i hver klasse presentert som «tidlig modne». Testen ble gitt på nytt etter et semester, og så igjen etter et år, og resultatene viste at de «tidlig modne» elevene gjennomsnittlig hadde forbedret seg signifikant mer sammenlignet med de andre. Eksperimentet illustrer godt at en persons forventninger til en annen kan resultere i en selvoppfyllende profeti. Når lærerne forventet at enkelte elever ville vise stor intellektuell utvikling, så gjorde elevene nettopp det. En ubegrunnet forventning ble oppfylt kun fordi den var forventet (Rosenthal & Jacobson, 1968, s. 16, 20; gjengitt i Wormnes & Manger, 2005, s. 142). Positive forventninger fra omgivelsene er videre med på å forme elevenes oppfatning av egen kapasitet til å mestre. Samtidig kan det bidra til mer hensiktsmessige

attribusjonsmønstre, ettersom attribusjon til indre forhold krever støtte fra signifikante andre (Imsen, 2005, s. 464-465; Manger, 2009, s. 268). Siden andres forventninger har så stor effekt på elevene, mener informantene det er viktig å snakke med foreldrene om dette, og gjøre dem bevisst på at negative og lave forventninger kan få store konsekvenser for elevenes motivasjon og faglige fungering.

Betydningen av positive tilbakemeldinger vektlegges også. Informantene mener at positive tilbakemeldinger motiverer, og at det gjerne medfører at elevene gir mer og presser seg enda lenger. De mener det er viktig å se det positive, anerkjenne og rose elevenes arbeid, samt underbygge det elevene kan for at de skal få et positivt selvbilde. Slik som de andre faktorene, samsvarer også denne i stor grad med tidligere forskning. Tilbakemeldinger anses å være sentralt i arbeidet med å motivere elevene for skolearbeidet, for å skape forventninger om mestring og for å bidra til en positiv selvvurdering og skolefaglig selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 243). Woolfolk, Hughes & Walkup (2008) mener imidlertid at rosen må være en oppriktig tilbakemelding på et arbeid elevene gjør eller har utført. Rosen må være troverdig og hva som roses må presiseres, ettersom ren «utdeling» av komplimenter ikke vil øke læringen (gjengitt i Nordahl & Manger, 2010, s. 85) Dette antyder også lærerne når de påpeker at rosen må være reell og at tilbakemeldingene må være konstruktive.

Hattie (2009) fant at tilbakemeldinger knyttet til selvet kan være lite effektivt, fordi det kan medføre at elevene senere vil frykte nederlag, og minimalisere anstrengelsen i et forsøk på å beskytte selvbildet (gjengitt i Nordahl & Manger, 2010, s. 84-85). Dette påpekte også en av informantene da han advarte mot å bruke «*Du er...*». Dette mente han var uheldig, fordi en da sier noe om evnene til elevene. I stedet mente han det var bedre å gi tilbakemelding på innsats eller strategibruk, da dette ikke oppleves like fastlåst som en persons evner. Ved å kommentere innsats og strategibruk legger en et godt utgangspunkt for utvikling av hensiktsmessige attribusjonsmønstre, samtidig som slike indre og ustabile faktorer fremstår som en mindre trussel for elevenes skolefaglige selvoppfatning og forventning om mestring. Informanten mener dette kan bidra til eller opprettholde elevenes motivasjon, ettersom de da får en tro på at de selv kan gjøre noe for å endre situasjonen.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke hvilke faktorer lærere anser som sentrale for at sammenhengen mellom skolefaglig selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon skal ha positiv innvirkning på elevenes motivasjon. Etter nøye gjennomlesninger og analyse

av datamaterialet, ble lærernes oppfatninger kategorisert i fem beskrivelseskategorier. Informantene fremhever at mestringserfaringer er viktig for fremtidig motivasjon, og at en slik kompetansefølelse er avgjørende for en positiv skolefaglig selvoppfatning og elevenes mestringsforventninger. Tilrettelegging gjennom veiledning, differensiering og tilpasning er ifølge informantene en annen sentral faktor. Her vektlegges betydningen av veiledning og modellering, tilpassede oppgaver, variasjon, samt at elevene gis utfordringer. Informantene ønsker at elevene, både ved suksess og nederlag, skal attribuere til indre og ustabile forhold. For fremtidig motivasjon, selvoppfatningen og positive mestringsforventninger, anser de det som sentralt at elevene opplever at de selv er årsak til resultatet. Betydningen av egne og andres positive forventninger er en annen faktor som vektlegges. At elevene har positive forventninger til seg selv, samt en oppfatning og en tro på at de skal få til ting, anses som viktig. Videre fremheves det å skape positive forventninger også hos foreldrene, da informantene mener det ved negative og lave forventninger i hjemmet, er fare for selvoppfyllende profetier i negativ forstand. Den siste faktoren omhandler viktigheten av å se det positive. Informantene mener det er viktig å underbygge det elevene får til, samt rose og anerkjenne deres arbeid. Det påpekes imidlertid at rosen må være reell og at tilbakemeldingene må være konstruktive. De overnevnte funnene ble sammenstilt med og drøftet i lys av tidligere forskningslitteratur, og ut i fra drøftingen og den teoretiske referanserammen ser vi at informantenes synspunkter i stor grad samsvarer med tidligere forskning på området.

Jeg ønsker å presisere at funnene det vises til kun utgjør en del av et stort datamateriale. Jeg sitter igjen med mye data som det senere kunne vært interessant å bearbeide og vinkle annerledes. Eksempelvis var det et av informantenes utsagn som spesielt fanget min interesse. Under intervjuet nevnte hun flere ganger at *...man må få lov til å være pedagog...* Hun mente at testregimet til Oslo kommune, med poenger og nivåer, tar fra læreren det her med å være pedagog. Poenget hennes var at en må få lov til å se eleven og ikke tallet. Som et forslag til videre forskning, tenker jeg derfor det kunne vært interessant å undersøke hvordan målfokuseringen og all testingen i dag innvirker på temaene som er omtalt i oppgaven.

Referanseliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforl.
- Manger, T. (2009). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 249-277). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 145-169). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & McInerney, D. M. (2003). *International advances in self research*. Greenwich, Conn.: Information Age Publ.
- Marsh, H. W. & Köller, O. (2003). BRINGING TOGETHER TWO THEORETICAL MODELS OF RELATIONS BETWEEN ACADEMIC SELF-CONCEPT AND ACHIEVEMENT. I H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Red.), *International advances in self research* (s. 17-47). Greenwich, Conn.: Information Age Publ.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2010). Samhandling, kommunikasjon og engasjement. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (s. 65-99). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforl.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. Hentet fra http://appsoc2.nhu.edu.tw/files/personal_subject/23_3e28cc21.pdf

Skaalvik, E. M. & Bong, M. (2003). SELF-CONCEPT AND SELF-EFFICACY REVISITED. A Few Notable Differences and Important Similarities. I H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Red.), *International advances in self research* (s. 67-89). Greenwich, Conn.: Information Age Publ.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: Tano.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvoppfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forl.

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

Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.

Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: forskning om oppfatninger*. Lund: Studentlitteratur.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71(1), 3. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/journals/edu/71/1/3.pdf>

Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforl.

Vedlegg

Vedlegg 1

Samtykkeerklæring og informasjon om intervjuet

Først og fremst, tusen takk for at du ville stille opp til intervju!

Beskrivelse av bachelorprosjektet

I bacheloroppgaven min ser jeg på sammenhengen mellom elevenes skolefaglige selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon, og hvordan dette virker inn på elevenes motivasjon. Jeg ønsker å undersøke hva lærere gjør og hvordan de tilrettelegger undervisningen for at disse tre komponentene skal virke positivt inn på motivasjonen. Hensikten med intervjuet blir derfor å få et innblikk i dine erfaringer, tanker, praksis, oppfatninger og refleksjoner rundt elevenes skolefaglige selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon, samt hvilken betydning du mener dette har for elevenes motivasjonen. Det jeg ønsker svar på er hva du som lærer konkret gjør i klassen med tanke på de overnevnte temaene.

Gjennomføringen av intervjuet

Når det gjelder selve intervjuet, vil du innledningsvis få to-tre spørsmål knyttet stillingen din og antall års erfaring i yrket. Hoveddelen av intervjuet består av en rekke spørsmål om begrepene motivasjon, skolefaglig selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon, samt sammenhengen dem imellom. Før intervjuet rundes av vil du få anledning til å komme med andre innspill som vi ikke har pratet om, men som du anser som relevant for temaet i oppgaven.

Jeg ber om å få ta lydopptak av intervjuet og noen notater underveis, dette for å forsikre meg om at jeg får med meg alt du sier.

Deltagelse er frivillig, og du kan når som helst trekke deg eller trekke tilbake informasjon du oppgir under intervjuet.

Anonymitet

Etter intervjuet vil opptaket transkriberes, og sammen med et par andre intervjuer, vil dette utgjøre datamaterialet jeg benytter i bacheloroppgaven. All informasjon som innhentes vil bli totalt anonymisert. Det vil si at det kun er jeg som vet hvem som er intervjuet, og at

informasjon som fremkommer under intervjuet ikke vil kunne tilbakeføres til deg som informant.

Før intervjuet starter ber jeg deg om å samtykke til deltagelse ved å undertegne på at du har forstått informasjonen på dette arket og at du ønsker å delta. Dersom du ønsker flere opplysninger kan du kontakte meg på tlf. 98853864 eller mail kaja_kv_91@hotmail.com.

Med vennlig hilsen

Kaja Kveseth Vågen, 07.03-2014

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

Sted og dato

Vedlegg 2

Intervjuguide

Åpningsspørsmål

- 1) Hvilket klassetrinn underviser du på?
- 2) Hvilken type stilling har du, og hvilke fag underviser du i?
- 3) Hvor mange års erfaring har du i yrket?

Refleksjonsspørsmål

Motivasjonsbegrepet

- 1) Hva mener du motiverer elevene dine til å lære og yte en innsats for skolearbeidet?
- 2) Helt konkret, hva gjør du for å motivere elevene for skolearbeidet? Forklar.
- 3) Hva tenker du er årsaken til at du lykkes/ikke lykkes med å motivere elevene dine?
Eksemplifiser.
- 4) Hvis en elev ikke går i gang med en oppgave, snakker du da med eleven om hva som er problemet?
 - Hvilke grunner har du opplevd at elevene har kommet med?

Selvoppfatning

- 1) Hva legger du i begrepet *skolefaglig selvoppfatning*?
- 2) Har du noen tanker om sammenhengen mellom elevenes skolefaglige selvoppfatning og motivasjonen deres? Forklar
- 3) Har du erfaring med elever som aktivt beskytter et dårlig selvbilde/en dårlig selvoppfatning? Beskriv og eksemplifiser.
 - Hva gjør du i en slik situasjon?
- 4) Hvordan legger du til rette undervisningen slik at den ivaretar utvikling av en positiv skolefaglig selvoppfatning?

Forventning om mestring

- 1) Hvordan forstår du begrepet *forventning om mestring*?
- 2) Har du erfaring med at elevenes forventning om å mestre en aktivitet/oppgave spiller inn på motivasjonen deres? Forklar.

- 3) Hvilke kilder/faktorer mener du spiller inn på elevenes forventning om mestring, og hva anser du som viktig i arbeidet med å skape forventning om mestring hos elevene dine?
- 4) Hvilke faktorer tenker du kan bidra til, eller opprettholde, elevenes mangel på forventning om mestring? Hva gjør du for å snu dette?
- 5) Ser du en sammenheng mellom elevenes skolefaglige selvoppfatning og forventning om å mestre? Forklar.

Attribusjon

- 1) Hvordan forstår du begrepet *attribusjon*?
- 2) Har du opplevd at elevenes årsaksforklaringer på suksess og nederlag virker inn på motivasjon deres? Forklar.
- 3) Hva anser du som et hensiktsmessig attribusjonsmønster ved suksess? Hvorfor?
- 4) Hva anser du som et hensiktsmessig attribusjonsmønster ved nederlag? Hvorfor?
- 5) Hvordan mener du at din egen praksis i klasserommet kan påvirke elevenes opplevelse av årsaker til suksess og nederlag? Forklar og eksemplifiser.
- 6) Hva anser du som et ugunstig attribusjonsmønster? Hvorfor?
 - Hva gjør du for å snu det i en positiv retning? Forklar og eksemplifiser.
- 7) Hva gjør du når du har en elev som i læringssituasjoner er passiv og helt uten tro på at de selv kan gjøre noe for å lykkes, såkalte *lært hjelpeløse elever*?
 - Hva anser du som viktig i arbeidet med å få elevene til å tro på seg selv og at de kan lykkes?
- 8) Ser du en sammenheng mellom elevenes årsaksforklaringer på suksess og nederlag, elevenes skolefaglige selvoppfatning og deres forventning om mestring? Forklar.

Diverse

- 1) Hva gjør elevene dine når de opplever skolearbeidet som vanskelig/utfordrende?
 - Hva tror du variasjonen skyldes?
- 2) Hva gjør du hvis en elev sier at han/hun er dum?
- 3) La oss si at du har en elev som alltid unngår/vegner seg for utfordringer. Hva tror du er årsaken, og hva gjør du med det?
- 4) Hvordan vil du beskrive elevenes reaksjoner når de mislykkes med en oppgave/aktivitet? Finner du stor variasjon i klassen her? Beskriv og eksemplifiser.

Avslutningsspørsmål

For kort å oppsummere...

- 1) Hva vil du si om sammenhengen mellom elevers skolefaglig selvoppfatning, forventning om mestring og attribusjon, og betydningen disse komponentene har for elevenes motivasjon?
- 2) Helt konkret, hva vil du gjøre og hvordan tilrettelegge undervisningen slik at disse tre komponentene skal virke positivt inn på motivasjonen?
- 3) Er det andre ting vi ikke har snakket om som du tenker er relevant når det gjelder temaet for oppgaven?
- 4) Hvordan syns du det var å delta på intervjuet?
 - Har det fått deg til å bli mer bevisst hva du gjør i forbindelse med motivasjon?

Vedlegg 3: Egenerklæring angående fusk og plagiering

Innleveringfrist: Se høgskolens læringsplattform

Ved Høgskolen i Oslo og Akershus – fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier må studentene ved alle eksamener uten tilsyn (hjemmeoppgaver, semesteroppgaver, bacheloroppgaver og liknende) fylle ut et skjema for obligatorisk erklæring vedrørende fusk. Ett av punktene som studenten eksplisitt bekrefter ved innlevering av dette skjemaet, er at man har oppgitt alle referanser/kilder i litteraturlisten.

Obligatorisk egenerklæring

Jeg erklærer herved at min skriftlige bacheloroppgave

1. er utført av undertegnede
2. ikke har vært brukt til samme/en annen eksamen ved instituttet/universitetet/høgskole innenlands eller utenlands
3. ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse, ikke gjengir eget tidligere arbeid uten å oppgi kilde
4. oppgir alle referanser i litteraturlisten

Jeg er kjent med at brudd på ovennevnte er å betrakte som fusk/forsøk på fusk og kan medføre annullering av eksamen og mulig utestenging fra universiteter og høgskoler i Norge, jf Universitets- og høgskoleloven §§ 4-7 og 4-8 og Forskrift om studier og eksamener ved Universitetet i Oslo § 9.

Ved brudd på bestemmelsene vil saken bli behandlet som *mistanke om fusk/forsøk på fusk*. Det er institutt/fakultet som er saksforberedende instans og som eventuelt sender saken videre til Den sentrale klagenemnd. Den sentrale klagenemnd vedtar hvilke sanksjoner som eventuelt skal settes i verk. Konsekvenser kan være annullering av eksamen og utestenging fra alle landets universiteter og høgskoler. Vi viser til *Retningslinjer ved behandling av fusk/forsøk på fusk til eksamen* som ligger ute på høgskolens nettsider: [http://www.hioa.no/Studier/node_824/Eksamen-studiested-Pilestredet/Fusk/\(language\)/nor-NO](http://www.hioa.no/Studier/node_824/Eksamen-studiested-Pilestredet/Fusk/(language)/nor-NO)

Hver enkelt student ved Høgskolen i Oslo og Akershus plikter å gjøre seg kjent med reglementet for fusk.

Jeg godtar at plagieringskontrollverktøyet Ephorus brukes på min oppgave.

HiOA ønsker også å publisere utvalgte, gode bacheloroppgaver i fagarkivet.hioa.no.

Jeg godtar at HiOA publiserer min bacheloroppgave i fagarkivet.hioa.no. JA: NEI:

Jeg godtar at HiOA bruker min bacheloroppgave i forskning. JA: NEI:

Oslo, den 05.03-2014

Studentens underskrift KASA KVESETH VÅGEN

Studentens navn (blokkbokstaver) KASA KVESETH VÅGEN