



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Lærerenes motiveringsarbeid i et sosialkognitivt læringsperspektiv

The teacher's motivational work from the perspective of a social
cognitive learning theory

Marie M McCahill Synnevåg
Kandidatnr: 179

Veileder: Ingibjörg Kristin Jonsdottir
Bachelor i pedagogikk og elevkunnskap GBPEL412
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
Innleveringsdato: 03.06.19
Antall ord: 9105

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er
brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Forord

Bacheloroppgaven er skrevet forbindelse med tredje studieår på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen.

Jeg har valgt motivasjon som tema på grunnlag av egen interesse, da jeg selv gjennom egen skolegang har erfart hvor avgjørende motivasjon er. Elevmangfoldet i dagens skole gjør motiveringsarbeidet for læreren utfordrende, og som fremtidig lærer ønsker jeg dypere kunnskaper om hvordan jeg kan motivere mine egne elever til skolearbeid. Arbeidet med denne oppgaven har gjort meg bevisst på temaets kompleksitet, og hvor stor betydning lærerens motivasjonsarbeid har for elevenes læring. Grunnet oppgavens omfang, har jeg begrenset meg til å drøfte motivasjon i et sosialkognitivt læringsperspektiv, men skriveprosessen har inspirert meg til å ville utforske andre motivasjonsteorier ved en senere anledning. Arbeidet med denne oppgaven har også gjort meg mer bevisst på hvor viktig lærer-elev-relasjonen er for elevens læringsutbytte, og jeg håper at dette fordypningsarbeidet vil bidra til min personlige utvikling som kommende lærer.

Jeg ønsker å gi en stor takk til mine informanter som tok seg tid til å delta i forskningsarbeidet. Videre vil jeg takke min veileder, Ingibjörg Kristin Jonsdottir, for god kommunikasjon gjennom arbeidsprosessen.

Sammendrag

Motivasjon har avgjørende betydning for elevers læringsutbytte i skolen. Elever møter skolen med ulike interesser, erfaringer og forutsetninger, og det stiller store krav til læreren som motivator. I denne kvalitative studien har jeg undersøkt hvordan lærere i grunnskolen arbeider for å motivere elevene til skolearbeid i lys av et sosialkognitivt læringsperspektiv.

Oppgavens problemstilling har vært «Hvordan arbeider lærere for å gi elevene positive mestringsforventninger til skolearbeid?». For å belyse denne har jeg gjennomført tre kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer av lærere og brukt feltobservasjon i lærernes undervisningstimer. Funnene har blitt drøftet i lys av Albert Banduras teori om self-efficacy.

Resultatene viser lærerne som deltok i min studie jobber aktivt for å styrke og opprettholde elevmotivasjonen. Svarene deres i intervjuene viser at de er seg bevisst elevenes ulike forutsetninger og at disse krever tilpasset opplæring. De understreker også at tilpasset opplæring kan by på store utfordringer, særlig i store klasser. Funnene viser at lærerne, i samsvar med teorien om self-efficacy, gir elevene positive mestringsforventninger til skolearbeidet.

Abstract

Motivation is vital for pupils' performance in school. Children have different interests and experiences, and preconditions for learning vary, all of which poses great demands on the teacher' motivating abilities. In this qualitative study, I have researched how primary school teachers work to motivate pupils to schoolwork, and discussed my findings against the social cognitive learning theory of Albert Bandura.

My research question has been «How do teachers work to give students self-efficacy to schoolwork?». I have conducted three qualitative, semi structured research interviews of teachers, used classroom observation of the teachers' teaching and discussed the results against Albert Banduras' theory of self-efficacy.

The results show that the teachers who participated in my study work actively to strengthen and maintain the pupils' motivation. Their answers in the interviews show that they are aware of the pupils' different learning abilities and varying motivation, and consequently they try do adapt their teaching to meet the requirements of a heterogeneous group of pupils. They emphasize that they face great challenges in adapting their teaching to larger groups of pupils. The findings show that the teachers, in accordance with the theory of self-efficacy, try to give their pupils positive expectations of performance.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG.....	3
ABSTRACT	4
1.0 INNLEDNING.....	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	7
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING	7
1.3 PRESISERING OG AVGRENSNING.....	8
2.0 TEORI.....	9
2.1 MOTIVASJON.....	9
2.1.1 Indre motivasjon	9
2.1.2 Ytre motivasjon.....	10
2.2 SOSIALKOGNITIV TEORI.....	10
2.3 SELF-EFFICACY	11
2.4 KILDER TIL SELF-EFFICACY.....	11
2.4.1 Autentiske mestringserfaringer	11
2.4.2 Vikarierende erfaringer	13
2.4.3 Verbal overtalelse.....	14
2.4.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.....	14
3.0 METODE.....	15
3.1 VALG OG BEGRUNNELSE AV METODE.....	15
3.2 UTVALG AV INFORMANTER.....	16
3.3 DATAINNSAMLINGSMETODER.....	16
3.3.1 Kvalitativt intervju.....	16
3.3.2 Feltobservasjon	17
3.4 STYRKER OG SVAKHETER VED FORSKNINGEN.....	18
3.4.1 Reliabilitet	18
3.4.2 Validitet	19
3.5 ETISKE HENSYN.....	20
4.0 PRESENTASJON AV RESULTATER.....	21
4.1 MOTIVASJONSBEGREPET.....	21
4.2 LÆRERROLLEN	21
4.2.1 Lærer-elev-relasjonen.....	21
4.3 UNDERVISNING	22

4.3.1 Undervisningsopplegget	22
4.3.2 Arbeidsmetoder	22
4.3. Tilbakemeldinger.....	23
4.4 MILJØ.....	24
4.5 SYNKENDE MOTIVASJONSUTVIKLING.....	25
5.0 DRØFTING AV RESULTATER.....	26
5.1 AUTENTISKE MESTRINGSERFARINGER	26
5.2 VIKARIERENDE ERFORINGER.....	27
5.3 VERBAL OVERTALELSE	28
5.4 FYSIOLOGISKE OG EMOSJONELLE REAKSJONER.....	29
5.5. SYNKENDE MOTIVASJONSUTVIKLING	30
6.0 OPPSUMMERING	32
7.0 LITTERATURLISTE	34
7.0 VEDLEGG	36
8.1 INTERVJUGUIDE	36
8.2 OBSERVASJONSSKJEMA.....	38
8.3 GODKJENNING FRA NSD.....	39
8.4 INFORMASJONSSKRIV	40
8.5 INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE OG FORESATTE.....	43
8.6 SAMTYKKEERKLÆRING.....	44

1.0 Innledning

Innledningsvis vil jeg presentere og begrunne valg av tema for oppgaven. Deretter vil jeg gjøre rede for den konkrete problemstillingen og dens avgrensning. Videre vil relevant teori, metode og resultater fra studien bli presentert, før jeg drøfter resultatene opp mot teorigrunnlaget. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedfunn fra studien og svare på oppgavens problemstilling.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen er en viktig læringsarena i samfunnet. I Opplæringsloven §1-1 (1998) står det at «Elevane (...) skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong». For at elevene skal oppnå optimal læring i skolen og utvikle sine kunnskaper, ferdigheter, og nå skolens læringsmål, er motivasjon en avgjørende faktor. Motivasjon har betydning for valg av aktivitet, innsats og utholdenhet i ulike læringssituasjoner, ikke bare i skolesammenheng, men generelt (Imsen, 2014, s. 294). Alle elever er forskjellige, og i skolen møter læreren elever som har svært ulike interesser, kunnskaper, erfaringer og forutsetninger. Dette gjør oppgaven med å motivere elevene utfordrende for læreren, ettersom elever vil la seg motivere på ulike måter. Resultater fra en undersøkelse fra 2010, viser at elevenes motivasjon for skolearbeid synker gradvis fra 4. til 10. klassetrinn (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 40). For å motvirke denne utviklingen, er det viktig med kunnskap om motivasjon. Som fremtidig lærer i grunnskolen synes jeg det er interessant og viktig å se nærmere på hvordan lærere møter disse utfordringene.

1.2 Tema og problemstilling

Basert på utfordringene jeg har nevnt, er temaet i denne fordypningsoppgaven hvordan lærere i grunnskolen motiverer elever til skolearbeid. Problemstillingen er:

«Hvordan arbeider lærere for å gi elevene positive mestringsforventninger til skolearbeid?»

1.3 Presisering og avgrensning

Motivasjon er et bredt tema, og det finnes mange ulike motivasjonsteorier. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til Albert Bandura sin teori om mestringsforventning (self-efficacy). Skaalvik & Skaalvik (2011, s. 15) skriver at elevmotivasjonen for skolearbeid påvirkes av mange forhold både i og utenfor skolen. Forhold utenfor skolen inkluderer hva foreldre viser av interesse, engasjement og støtte, samt holdninger og verdier i vennegruppen. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på forhold *i* skolen, mer presist på grunnskolelærere. Med utgangspunkt i teorien om mestringsforventning, vil jeg undersøke hvordan lærere i grunnskolen motiverer elevene, og drøfte dette.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere relevant teoretisk fagstoff om motivasjon, med hovedfokus på Albert Banduras teori om self-efficacy. Teorien som blir presentert i vil danne utgangspunkt for drøftingsdelen senere i oppgaven. Begrepene self-efficacy og mestringsforventning vil bli brukt om hverandre. Jeg vil først definere begrepet «motivasjon» og deretter utdype teorien om self-efficacy.

2.1 Motivasjon

”Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten vedlike, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening” (Imsen, 2014, s. 294). Motivasjon påvirker en persons valg av aktivitet, innsats og utholdenhet i ulike situasjoner, både i positive og negative retninger. I skolesammenheng vil elevmotivasjon ha stor betydning for utviklingen av kunnskap og ferdigheter, og som nevnt innledningsvis, er motivasjon avgjørende for at elever skal få et optimalt læringsutbytte. Manger (2012, s. 14) beskriver motiverte mennesker som engasjerte, målrettede og utholdende. Men hvor kommer motivasjonen fra? Noen teoretikere ser på motivasjon som et stabilt personlighetstrekk, men i dag er det mer utbredt å se på motivasjon ”som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger” (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 139). Motivasjon er altså ikke noe man har mye eller lite av, men noe situasjonsbestemt som påvirkes av flere faktorer. I motivasjonspsykologien er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Jeg vil i det følgende gjøre rede for hva dette skillet innebærer.

2.1.1 Indre motivasjon

Å ha indre motivasjon innebærer at man utfører bestemte handlinger der aktiviteten i seg selv fungerer som en belønning (Woolfolk, 2004, s. 275). Indre motivert atferd bunnar i egen interesse og nysgjerrighet, og valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet styres og opprettholdes fordi selve aktiviteten og/eller læringsstoffet oppleves som en belønning i seg selv. Indre motiverte elever vil arbeide med lærestoffet fordi det interesserer dem og fordi de har lyst til å lære. De vil ikke være avhengig av konstant oppmuntring eller belønning for å arbeide (Manger, 2012, s. 15). Indre motivasjon blir i litteraturen betraktet som den optimale formen for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Idealet er at elevene skal ha indre

motivasjon som drivkraft. Men idealet kan være vanskelig å oppnå. Selv med tilpasset opplæring og varierte læringsaktiviteter, er det i praksis vanskelig å møte alle elevers behov og interesser til enhver tid. Woolfolk (2004, s. 276) er en av dem som understreker at det fins mange læringssituasjoner der ytre motivasjon er helt nødvendig.

2.1.2 Ytre motivasjon

Ytre motivasjon har rot i forhold som ligger utenfor selve aktiviteten (Manger, 2012, s. 15). Det vil si at årsaken til handlingene ikke fins i selve aktiviteten, men gevinsten den vil gi. Å la seg motivere at ytre faktorer betyr at drivkraften bak valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet bunner i et ønske om å oppnå en belønning (Imsen, 2014, s. 294). Ros fra lærer, gode karakterer, og leksefri er eksempler på ytre belønning i skolesammenheng. Det er naturlig at skolelever har ulike interesser og tilknytning til de ulike fagene, og dette påvirker hvor elevene henter motivasjon fra. En elev kan ha stor interesse for engelskfaget, hvor engasjement og et ønske om å lære mer er drivkraften bak elevens utholdende innsats i faget. Men dette engasjementet vil ikke nødvendigvis være like stort i matematikk, og eleven vil da være avhengig av å hente motivasjon fra ytre faktorer. Dersom eleven, til tross for liten interesse i matematikkfaget, pigger alle formler og regler for å oppnå gode karakterer, kan en si at eleven er motivert av en ytre faktor. Selv om teorien skiller motivasjon i indre og ytre, kan elevens motivasjon bunne i både indre og ytre faktorer, og i forskjellig grad (Woolfolk, 2004, s. 276).

2.2 Sosialkognitiv teori

Den sosialkognitive læringsteorien er utviklet av den kanadiske psykologen Albert Bandura, og teorien tar utgangspunkt i et behavioristisk læringssyn. Men Bandura mener at behaviorismen overser den sosiale læringens betydning, og utviklet derfor en teori som vektlegger kognitive faktorer, og hvordan disse påvirkes i den sosiale læringen (Woolfolk, 2004, s. 241-242). Bandura introduserte begrepet resiprok determinisme som beskriver at læring skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø. ”Et barns atferd (...) kan ikke forstås uten at man samtidig forstår hvilke forhold *i* barnet og *i* barnets miljø som samspiller med denne atferden” (Manger, 2018, s. 242). Med et barns atferd menes barnets handlinger, valg og verbale utsagn (Woolfolk, 2004, s. 247). De personlige faktorene Bandura vektlegger i sin teori er for eksempel oppfatninger, forventninger og kunnskap, alle kognitive faktorer som Manger (2018, s. 242) kaller for faktorer i barnet. ”Faktorer i miljøet

kan være foreldrenes oppdragelse, lærernes ros eller ris eller jevnaldrenes verdisyn (f.eks. å like eller mislike skolen)” (Manger, 2012, s. 26). Bandura har gjennom sin forskning funnet at en persons forventninger, en kognitiv faktor, er sentral for motivasjon. I det følgende vil jeg gjøre greie for hva dette innebærer.

2.3 Self-efficacy

Bandura bruker betegnelsen «self-efficacy» som på norsk kan oversettes med mestringsforventninger. Forventning om mestring er ikke en evne eller et personlighetstrekk, men en bedømmelse av om egne ferdigheter er i stand til å utføre en bestemt handling eller en konkret oppgave (Manger et. al., 2018, s. 246). Mestringsforventning er ikke en stabil egenskap, den påvirkes av den situasjonen en person er i. En elev kan for eksempel ha høye forventninger om å mestre en konkret matematikkoppgave, men lav forventning om å få god karakter på prøven neste dag. Vi kan si at forventningen er kontekstavhengig, den påvirkes av ulike rammefaktorer. Mestringsforventning har betydning for hvordan man oppfatter ulike situasjoner. Den har betydning for valg av aktiviteter, grad av innsats og utholdenhet i møte med utfordrende situasjoner. Elever med høy mestringsforventning oppfatter gjerne nye oppgaver og situasjoner som en utfordring og mulighet, mens elever med lav mestringsforventning ser på disse som truende og gir fortere opp. En generell tendens er at vi oppsøker situasjoner der forventningen om å mestre er høy og vi unngår situasjoner der vi ikke tror vi vil lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). Derfor er det avgjørende for elevenes læringsutvikling at de blir stimulert til å få positive mestringsforventninger.

2.4 Kilder til self-efficacy

I følge Bandura (1997, s. 80) formes self-efficacy gjennom en persons tolkning av informasjon fra fire hovedkilder. De fire kildene er autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

2.4.1 Autentiske mestringserfaringer

Bandura (1997, s. 80) betrakter autentiske mestringserfaringer som den viktigste kilden til forventning om mestring. Med autentiske mestringserfaringer menes tidligere opplevelser av å lykkes med tilsvarende oppgaver som en nå står overfor. Slike erfaringer øker forventningene om å mestre lignende oppgaver, mens tidligere opplevelser med å mislykkes svekker

forventninger om mestring. Det er avgjørende at elever opplever gjentatte mestringserfaringer tidlig i læringsprosessen, slik at erfaringer med å mislykkes i enkeltoppgaver senere skal få mindre betydning for egen mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125). Men den positive effekten av mestringserfaringer avhenger også av om oppgaven utfordrer elevene nok. Bandura (1997, s. 81) advarer mot å la den enkelte oppleve enkle veier til suksess, da han eller hun da vil forvente å lykkes uten anstrengelse, miste motet og lettere gi opp i møte med vanskeligheter. Han hevder at det er mestring av utfordrende oppgaver som vil øke troen på egne evner. Dette stiller store krav til lærerens evne til å tilpasse undervisningen elevenes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 127). For å unngå å gi elevene enkle veier til suksess, er det avgjørende at læreren gir elevene lærestoff og oppgaver som utfordrer dem, men som de samtidig har forutsetninger for å mestre

Elevers resultater avhenger også av andre rammefaktorer, som hvor mye tid som er satt av til arbeidet, hjelp fra andre, hvilke hjelpemidler som er tilgjengelig og hvilke arbeidsforhold de har (Bandura, 1997, s. 83). Bandura hevder at suksess som er oppnådd med ekstern hjelp har liten mestringsverdi, fordi eleven da vil tendere til å forklare resultatet med eksterne hjelpemidler framfor elevens personlige evner. Dette kan knyttes til attribusjonsteorien, også kalt fortolkningsteorien. Attribusjonsteori handler om hvilke årsaksforklaringer vi knytter til våre handlinger, både suksess og nederlag (Manger, 2012, s. 24). ”Måten elevene forklarer sine seirer og nederlag på, har vist seg å være av stor betydning i motivasjonssammenheng” (Imsen, 2014, s. 340). Mestring av en oppgave kan attribueres indre eller ytre årsaker. Indre årsaker har med personen selv å gjøre, og Imsen (2014) mener at de vanligste indre årsaksfaktorene er egne evner (gode eller dårlige), innsats eller dårlig form. Å attribuere til ytre årsaksforklaringer vil si å legge ansvaret på andre personer eller forhold i miljøet, for eksempel å kritisere oppgaven eller læreren, vise til at man har fått hjelp fra andre eller skyld på flaks. Manger (2012, s. 24) påpeker viktigheten av at skoleelever har en positiv opplevelse av årsakene til de resultatene de oppnår. Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 129) bruker begrepene kontrollerbare og ikke-kontrollerbare årsaker for å utdype dette: ”De forklaringene som gjør at elevene kan få forventning om mestring, også når de har problemer i øyeblikket eller gjør en dårlig prestasjon, er forklaringer som gir tro på at de selv kan gjøre noe for å endre situasjonen”. Kontrollerbare årsaker kan være innsats eller strategi, og hvis elevene tilskriver suksess og nederlag til slike årsaker, kan det styrke mestringsforventningene. Et uheldig utfall kan imidlertid bli at eleven opplever å mislykkes selv ved endring av innsats og strategi. Da

vil eleven fort attribuere resultatet til indre og ukontrollerbare årsaker: Eleven skylder på manglende evner, flaks eller hjelp fra andre.

Elever som opplever gjentatte nederlag kan ende opp med det vi kaller for lært hjelpeløshet (Manger, 2012, s. 24). Disse elevene attribuerer nederlag til indre, ukontrollerbare faktorer som dårlige evner og utvikler en likegyldighet til eget arbeid. Når disse elevene lykkes, attribuerer de suksessen til ytre forhold som flaks eller hjelp av andre, og deres manglende tro på egne ferdigheter gjør at de er svært avhengig av andre personer og ytre belønning. Elever preget av lært hjelpeløshet velger enten svært lette oppgaver for å sikre suksess, eller svært vanskelige oppgaver for å kunne forklare nederlag til ytre faktorer som vanskelighetsgrad. På den måten unngår de opplevelsen av å mislykkes på grunn av egne evner, men slike strategier vil på sikt være læringshemmende (Manger 2012, s. 25). Elevers årsaksforklaringer har altså avgjørende betydning for deres forventning om mestring.

2.4.2 Vikarierende erfaringer

”Vikarierende erfaringer (modellering, imitasjonslæring) handler om å lære av andres erfaringer (...) Det å se en annen lykkes kan øke observatørens egen forventning om mestring” (Manger, 2018, s. 252). Dersom modellen er en person som eleven kan identifisere seg med eller føler seg jevnbyrdig med, er det større sannsynlighet for at observasjonslæring vil skje (Manger, 2018, s. 254). Når elever velger modeller er det naturlig at de sammenligner egne evner, interesser og kunnskaper med modellens, gjennom det Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 131) kaller sosial sammenligning. ”Andres prestasjoner fungerer (...) som en indikator på hva en selv kan forvente å mestre” (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131). Observasjonslæring kan dermed også virke negativt og svekke forventning om mestring, dersom modellen mislykkes i en handling. Manger (2018, s. 252) hevder at det er viktig å gjøre elevene bevisst på at vanskeligheter og tilbakesteg er naturlig i en læringsprosess, og at suksess som oftest krever anstrengelse og utholdenhet. I situasjoner hvor elever selv opplever nederlag eller observerer at andre mislykkes, er det dermed viktig av læreren fremhever at mislykkede forsøk ikke nødvendigvis skyldes dårlige evner, men utilstrekkelig innsats eller konsentrasjon, som er kontrollerbare faktorer.

2.4.3 Verbal overtalelse

Verbal overtalelse skjer ved verbale utsagn og informasjon fra andre, det være seg lærere, medelever eller foreldre. ”Overtalelse kan oppfattes som et signal om hvordan en blir vurdert av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131) og dette kan påvirke elevens forventning om mestring både i positiv og negativ retning. Positiv overtalelse i form av utsagn som «du kan klare dette» kan styrke en persons tro på at han eller hun har de evnene som skal til for å oppnå det de ønsker (Bandura, 1997, s. 101). Når elever er usikre på om de vil mestre en oppgave, vil overtalelse og oppmuntring fungere som et motiveringstiltak. ”Verbal overtalelse er mest troverdig når den oppgaven overtalelsen er knyttet til, ligger rett over det ferdighetsnivået eleven i øyeblikket behersker” (Manger, 2012, s. 27). Manger (2012) påpeker at verbal overtalelse aldri kan erstatte manglende kunnskaper og ferdigheter. Her stilles det krav til at læreren har god innsikt i elevenes kunnskaper og ferdigheter, og at undervisning og oppgaver er tilpasset deres forutsetninger. Bandura (1997, s. 101) utdyper dette nærmere: Å ha en urealistisk tro på et barns kapasitet, inviterer bare til nye nederlag og undergraver deres mestringstro. Av den grunn er det viktig at lærerens oppmuntringer skjer innen realistiske rammer.

2.4.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er også en påvirkningskilde til forventning om mestring. Fysiologiske signaler fra kroppen som skjelving, svetting, muskelspenninger eller avslappethet gir alle informasjon om vår følelsesmessige tilstand. Kroppens signaler påvirker hvordan elever tolker egen kompetanse i bestemte situasjoner (Manger, 2018, s. 256). Det er et gjensidig forhold mellom fysiologiske reaksjoner og forventning om mestring (Manger, 2018, s. 256). Svetting, angst og hjertebank kan signalisere at man ikke behersker situasjonen. Den følelsen kan igjen tolkes som et tegn på inkompetanse, og føre til redusert forventning om mestring. Motsatt, kan lav mestringsforventning utløse fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 132). Å gjennomføre en presentasjon for klassen, for eksempel, kan for mange elever utløse fysiologiske reaksjoner som svetting, skjelving og hjertebank. Slike opplevelser kan påvirke hvordan elever tolker egen kompetanse i en fremføringssituasjon og svekke deres mestringsforventninger til fremtidige presentasjoner. Motsatt, kan lav forventning om å gjennomføre en suksessfull presentasjon føre til samme fysiologiske reaksjoner.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne valg av metode i fordypningsoppgaven. Jeg vil så forklare gangen i studien, som innebærer utvalg av informanter, datainnsamlingsmetoder, styrker og svakheter ved forskningen og etiske hensyn.

”Begrepet *metode* refererer til de konkrete framgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskapelige studier” (Grønmo, 2016, s. 43). For å kunne gjennomføre et forskningsprosjekt må en benytte seg av en bestemt metode. Innenfor samfunnsforskningen finner vi et skille mellom kvantitative og kvalitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). En kvantitativ metode gir et datagrunnlag i form av tall. En slik metode har et stort antall informanter, og kan for eksempel gjennomføres ved bruk av et spørreskjema: alle deltakerne får identiske spørsmål og svaralternativer, og tallene gir et godt utgangspunkt for sammenligning av svar. En kvalitativ metode tar utgangspunkt i tekst, lyd eller bilde (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19), og man har gjerne et færre antall informanter. Hovedfokuset er å få en dypere, mer detaljert og utfyllende informasjon fra informantene. I motsetning til kvantitativ metode, vil ikke dataene som en innhentet ved en kvalitativ metode nødvendigvis være sammenlignbare.

3.1 Valg og begrunnelse av metode

For å kunne svare på problemstillingen «Hvordan arbeider lærere for å gi elevene positive mestringsforventninger til skolearbeid?», valgte jeg å bruke semistrukturert intervju med åpne spørsmål og feltobservasjon som datainnsamlingsmetoder, som er kvalitative metoder. Ved å dybdeintervjue lærere, kunne jeg innhente flere detaljer og få mer utfyllende informasjon fra intervjuobjektene enn hva jeg kunne forvente å få ved å bruke et spørreskjema eller faste svaralternativer. Med et fokus på tre lærere, kunne jeg også gå mer i dybden med hver enkelt. Dette er styrken ved metoden jeg valgte. Begrensningen er at utvalget er så lite at resultatene ikke kan generaliseres til å si noe generelt om hvordan lærere i grunnskolen arbeider for å gi elevene positive mestringsforventninger. I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan utvalget av informantene ble gjort.

3.2 Utvalg av informanter

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 49) skriver at ”det som kjennetegner *kvalitative metoder*, er at vi forsøker å få mye informasjon (data) om et begrenset antall personer - betegnet som informanter”. I denne forskningsoppgaven er målgruppen lærere i grunnskolen. Jeg foretok en kriteriebasert utvelgelse fra målgruppen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Av tidshensyn og oppgavens omfang, falt valget på tre informanter. To kriterier måtte være oppfylt: (1) de jobber i grunnskolen, og (2) én av dem er relativt nyutdannet. De to første informantene rekrutterte jeg fra eget sosialt nettverk. Den siste informanten ble rekruttert gjennom det Grønmo (2016, s. 117) kaller for snøballutvelging: En av de første informantene foreslo en annen lærer som også kunne passe til oppgaven. Slik falt det endelige valget på tre disse informantene:

Lærer 1 er kontaktlærer og har jobbet som lærer i 26 år.

Lærer 2 er en nyutdannet faglærer som har jobbet i skolen i ett år.

Lærer 3 er faglærer og har jobbet som lærer i 19 år.

3.3 Datainnsamlingsmetoder

Jeg valgte å bruke kvalitativt intervju og feltobservasjon av intervjuobjektene i undervisningssituasjonen som innsamlingsmetoder.

3.3.1 Kvalitativt intervju

Kvalitativt intervju er en fleksibel metode som gir muligheter for fyldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). For å kunne svare på valgte problemstilling trengte jeg innblikk i lærernes egne erfaringer og fyldige beskrivelser av arbeidshverdagen. Dybdeintervjuet gir informantene større frihet og mulighet til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema gjør. Jeg dokumenterte innholdet i intervjuene gjennom lydopptak. Det ga meg mulighet til å ha fullt fokus på samtalen uten å måtte notere underveis. Alle intervjuene ble transkribert, og lydfilene ble slettet.

I studien tok jeg i bruk et semistrukturert intervju, der det som oftest brukes en fleksibel intervjuguide (Larsen, 2017, s. 99). ”Analysearbeidet blir enklere og mindre tidkrevende fordi forskeren kan analysere intervjuene spørsmål for spørsmål og sammenligne hva de ulike informantene har svart på det samme spørsmålet” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Den overordnede intervjuguiden med tema, spørsmål og rekkefølge var utgangspunktet

for intervjuet, med mulighet for endringer og oppfølging av svar underveis i intervjuet. Jeg valgte Albert Banduras motivasjonsteori om fire hovedkilder til self-efficacy som analyseverktøy og formet intervjuguiden etter disse fire kriteriene (se vedlegg 8.1). For å kunne systematisere svarene til informantene i ettertid valgte jeg delvis å standardisere spørsmålene, men med rom for oppfølgingsspørsmål. Slik ble det lettere å systematisere og drøfte resultatene i etterkant.

3.3.2 Feltobservasjon

”Observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det han undersøker, for eksempel samhandling mellom elever i et klasserom eller i en skolegård” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Det er mange faktorer som påvirker elevenes motivasjon, og i undervisningen er samhandling med elevene og organiseringen av klassen en stor del av det. For å få en helhetlig oppfatning av lærernes arbeidsmetoder, egnet observasjon som metode seg godt for å se hvordan motiveringsarbeidet utspiller seg i praksis. Innenfor observasjon som datainnsamlingsmetode, skiller vi mellom strukturert og ustrukturert observasjon. I dette forskningsprosjektet tok jeg i bruk det Grønmo (2016, s. 183) kaller for feltobservasjon. Det vil si at jeg foretok en strukturert observasjon av aktøren i dens naturlige miljø, i dette tilfellet lærerens klasseromundervisning. ”Før observasjonen starter, må forskeren avgjøre *hvor stor åpenhet* det skal være overfor aktørene” (Grønmo, 2016, s. 185). Hensikten med observasjonen var å få et mest mulig realistisk bilde av hvordan læreren gjennomfører en vanlig undervisningstime. For at andre faktorer ikke skulle påvirke lærernes handlinger, ble det gjennomført en åpen observasjon, med ufullstendig informasjon. Lærerne fikk et informasjonsskriv om prosjektet i forkant av observasjonen, men fokusområdene for observasjonen ble ikke meddelt. For ikke å påvirke undervisningssituasjonen, valgte jeg å være en ikke-deltakende observatør.

En strukturert observasjon krever at det utarbeides et observasjonsskjema i forkant. ”Observasjonsskjemaet skal spesifisere hvilke forhold oppmerksomheten skal rettes mot, hva observatøren skal se etter eller høre etter” (Grønmo, 2016, s. 184). I skjemaet vil observasjonsoppgaven være avgrenset og konsentrert til noen forhold, og fordelingen med et slikt skjema er at oppmerksomheten rettes mot det man faktisk skal undersøke. Observasjonsskjemaet for denne undersøkelsen ble utarbeidet etter Utdanningsdirektoratets sine observasjonsskjema og Banduras motivasjonsteori. Fokusområdene for observasjonen

var: organisering, kommunikasjon og læringsaktiviteter (se vedlegg 8.2). I en undervisningstime er det mye som skjer på en gang, og det er lett å bli distraheret av andre faktorer. Et observasjonsskjema vil derfor være et nyttig redskap å støtte seg til for å sikre at man får med seg det essensielle.

3.4 Styrker og svakheter ved forskningen

For å kunne belyse problemstillingen i denne oppgaven, er det avgjørende at datamaterialet som brukes er av høy kvalitet. For å vurdere kvaliteten av et datamateriale brukes begrepene reliabilitet og validitet. I denne delen skal jeg ta for meg reliabiliteten og validiteten til undersøkelsen.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet, og avhenger av hvordan undersøkelsen blir utformet og hvordan innsamlingen av data blir gjennomført (Grønmo, 2016, s. 240-241). I teorien deler vi reliabilitet inn i stabilitet og ekvivalens. Stabilitet handler om i hvilken grad resultatene i et datamaterialet er de samme (stabile) uavhengig av tidspunkt for innsamlingen (Grønmo, 2016, s. 242). For at en undersøkelse skal ha høy stabilitet, forutsetter det at resultatene ikke endres mellom undersøkelsestidspunktene. Ekvivalens handler om at undersøkelsen skal fungere på samme måte uavhengig av hvem som gjennomfører datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 243). Med andre ord, datagrunnlaget skal ikke være påvirket av hvem som gjennomfører undersøkelsen. Thurén (2015, s. 32) beskriver at en undersøkelse med høy reliabilitet vil ha en lav tilfeldighetsfaktor, som betyr at en annen forsker, ved bruk av samme metode, vil få et tilnærmet likt resultat.

Å sikre høy reliabilitet i kvalitative undersøkelser er utfordrende. I denne studien intervjuet jeg tre informanter og intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker. Med en slik metode vil det være uunngåelig at resultatene vil gi forskjellige data, da informantene vil ha ulike meninger og erfaringer. Men andre faktorer kan påvirke informantenes svar på undersøkelsestidspunktet. Lærerens dagsform eller hendelser som har oppstått i klassen kan påvirke lærerens handlinger i undervisningssituasjonen og hvordan de uttaler seg under intervjuet. Selv om dette er faktorer som en intervjuer ikke kan kontrollere, vil det likevel påvirke datagrunnlagets stabilitet. Sett bort i fra disse ukontrollerbare faktorene, avhenger reliabiliteten også av at forskjellene i datagrunnlaget ikke skyldes en ustabil metode. En annen

forsker skal kunne gjenta min undersøkelse og få et tilnærmet likt resultat. Jeg tok i bruk et semistrukturert intervju, og hadde utarbeidet en intervjuguide i forkant. Den samme intervjuguiden ble brukt i alle intervjuene, men selv med samme utgangspunkt kan andre faktorer i intervjusituasjonen ha påvirket utfallet. I intervjuer er det stor mulighet for at informanten påvirkes av situasjonen eller intervjueren, og det kan ha stor betydning for hva som blir sagt under intervjuet (Larsen, 2017, s. 95). En persons væremåte i samhandling med andre mennesker er umulig å kopiere, og samtalen under intervjuet vil dermed også kunne gi ulike resultater. Kommentarer, mimikk, og holdninger er eksempler på faktorer som kan påvirke informantens svar. Ved observasjon som datainnsamlingsmetode, vil prosessen bære preg av tolkninger. Det er ikke sikkert at ulike forskere vil registrere de samme hendelsene eller tolke dem på samme måte (Larsen, 2017, s. 94). Dette kan påvirke undersøkelsens ekvivalens. I denne undersøkelsen kan observasjonsskjemaet bidra til å øke reliabiliteten, ved at fokusområdene for observasjonen var bestemt på forhånd.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om relevans eller gyldighet, og dreier seg datamaterialets relevans i forhold til problemstillingen (Larsen, 2017, s. 93). For at en kvalitativ undersøkelse skal ha høy validitet, må resultater fra undersøkelsen kunne brukes som et grunnlag for å svare på valgte problemstilling. Et datagrunnlag kan ha høy reliabilitet, men lav validitet dersom resultatene ikke er kan brukes til å svare på selve problemstillingen. ”Kontrolleffekt er en av de mest åpenbare ulempene ved kvalitative intervjuer” (Larsen, 2017, s. 29). Det vil si at informantens uttalelser kan påvirkes av et ønske om å gi et godt inntrykk eller å ville svare ”riktig”, det de tror intervjueren vil høre. Intervjueren har som nevnt, stor påvirkningskraft, derfor er det viktig at spørsmålene ikke blir formulert på en ledende måte, men gir informantene mulighet til å svare åpent og fritt. En fordel med kvalitative intervjuer er at forskeren har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuer har mulighet til å grave dypere for å få mer utfyllende svar, og også rydde opp i eventuelle misforståelser. Ettersom intervjuer har mulighet til å gjøre endringer og korreksjoner underveis, kan det være lettere å sikre god validitet i kvalitative undersøkelser (Larsen, 2017, s. 29). Det er også nødvendig å understreke at datagrunnlaget kun baserer seg på tre informanter, og at resultatene ikke kan generaliseres.

Et problem under feltobservasjon er at synsvinkelen kan bli for begrenset (Grønmo, 2016, s. 187). Plasseringen i feltet har mye å si for hvor detaljert informasjon man får ut av observasjonen. Som en ikke-deltakende observatør kan det være vanskelig å plassere seg nært nok til å få med seg nødvendige detaljer og uttalelser, uten at tilstedeværelsen påvirker resultatet. En ulempe med observasjon der folk vet at de blir observert, er at observatørens tilstedeværelse påvirker observasjonsobjektet i en bestemt retning, og det kan svekke validiteten (Larsen, 2017, s. 30). I denne undersøkelsen var det viktig å få observert i en mest mulig naturlig setting, hvor aktørene opptrer slik de vanligvis gjør. Under observasjonen opplevde jeg ikke min tilstedeværelse som et stort problem, da flertallet av elevene var vant til at studenter observerte i klassen. Ved å tydeliggjøre for elevene at det var læreren som var fokus for observasjonen, var mitt inntrykk at elevene fort glemte at jeg satt i klasserommet. Likevel må dette problemet tas i betraktning i analysearbeidet. Jeg har pekt på flere faktorer som kan påvirke datagrunnlagets kvalitet. Det er viktig å være bevisst på mulige feilkilder, og at disse tas høyde for når man skal analysere resultatene.

3.5 Ethiske hensyn

I en forskningsarbeid der det behandles personopplysninger om informanter, har forskeren ansvar for å handle i tråd med retningslinjer og lover etter Personopplysningsloven (2018). Før arbeidet med oppgaven startet meldte jeg prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og fikk søknaden godkjent (se vedlegg 8.3). Informantene fikk så tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 8.4) med informasjon om prosjektet, hva deltakelse i studien innebærer og hvordan personopplysninger vil bli behandlet. Informantene er anonymisert i denne oppgaven, som L1, L2 og L3. Eneste personopplysning er hvor mange år informantene har jobbet som lærer. Ettersom elevene ble observert i samhandling med informantene, fikk informantene også tilsendt et informasjonsskriv for foreldre og foresatte (se vedlegg 8.5). Før intervju og observasjon fant sted, skrev alle informantene under på et samtykkeskjema (vedlegg 8.6) som informerer om dokumentasjonsmetode, frivillig deltakelse og retten til å trekke seg.

4.0 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil jeg fremlegge resultatene fra observasjon og intervju av tre lærere. Resultatene presenteres etter intervjuguidens fire kategorier: motivasjonsbegrepet, lærerrollen, undervisning og miljø. Til slutt vil informantenes uttalelser om den synkende motivasjonsutviklingen bli presentert. Informantene er omtalt som L1, L2 og L3.

4.1 Motivasjonsbegrepet

Informantene er enige om at motivasjon er avgjørende for læring og alle tre sier de bruker ulike former for ytre motivasjon i undervisningen. Det begrunnes med at ytre motivasjon er viktig for de aller fleste elever (L1, L2). Læreren bruker ulike former for belønning hyppig for å motivere elevene til å arbeide (L2), læreren varierer både oppgaver og læringsaktiviteter for å øke elevens motivasjon (L1), eller avslutter timen med noe elevene synes er kjekt for å få en positiv avslutning på timen (L3). En lærer har erfart at indre motivasjon er noe mange elever ikke har på barnetrinnet, og som de heller ikke utvikler i løpet av barne- eller ungdomsskolen. Men enkelte elever har indre motivasjon, de setter i gang og utfører skolearbeidet på egen hånd og har forventning om å mestre (L1). En annen erfarer at elevenes engasjement i timen påvirkes av hvor motivert de er og av deres tro på å mestre (L3).

4.2 Lærerrollen

De tre informantene fremhever at læreren er en viktig motivasjonsfaktor, og peker på ulike måter læreren kan motivere på. En lærer understreker at for elever med dårlig selvtillit og lave forventninger om å mestre, blir lærerens rolle som motivasjonskilde spesielt viktig (L1).

4.2.1 Lærer-elev-relasjonen

Alle tre informanter mener at en god relasjon mellom lærer og elev er viktig dersom læreren skal fungere som en god motivasjonskilde. En lærer har erfart at å utvikle en god relasjon til eleven som person, å lære å kjenne eleven på andre måter enn bare det faglige, kan være avgjørende. Det gjelder særlig elever som av ulike grunner sliter. Informanten legger vekt på å bli bedre kjent med elevene ved å snakke med dem utenom undervisningen, "i friminutter, på gangen, når du har en sjanse". Denne læreren har som mål å utvikle en god relasjon til alle elevene, men innrømmer at det er vanskelig og tidkrevende med en stor elevgruppe. Og ikke

alle elever trenger denne typen relasjon til læreren for å jobbe godt, for noen er det tilstrekkelig at læreren er tilstede i klasserommet. Dette gjelder elever som allerede har en indre motivasjon (L1).

En annen lærer sier at som timelærer kan relasjonen til den enkelte elev variere, men at det er viktig å fokusere på et godt samarbeid med eleven om skolearbeidet. Elevene kan alltid spørre om hjelp, og gale svar blir snudd til det positive: ”Da lærer vi, og da er det andre som lærer og”. Denne læreren håndhilser på alle elevene ved første møte for dagen, etterfulgt av ”god morgen og navnet på eleven” (L2). Den tredje læreren sier at positivitet står i fokus for å skape gode relasjoner til elevene. Informanten sørger for å være på plass i klasserommet når elevene kommer inn til timen (L3).

4.3 Undervisning

4.3.1 Undervisningsopplegget

En lærer mener at undervisningsopplegget er sentralt i motiveringen. Læreren fremhever betydningen av å tydeliggjøre hensikten med læringsaktivitetene, og at elevenes arbeid skal resultere i noe positivt. Opplegget til læreren har stor betydning for om elevene finner motivasjon for skolearbeidet, sier informanten (L2).

En annen sier at det er viktig å fokusere på det elevene kan, fremfor å pirke på det de ikke kan. Samme lærer understreker at lærerens holdninger til undervisningsfaget også påvirker elevenes motivasjon: ”Jeg likte ikke de fagene som læreren min ikke likte, da jeg gikk på barneskolen, selv om læreren aldri sa noe [om det eksplisitt]” (L3).

4.3.2 Arbeidsmetoder

Alle informantene sier de tar i bruk flere arbeidsmetoder i undervisningen, som læringsvenn, individuelt arbeid, gruppearbeid, stasjoner, nysgjerrigper og storyline (L1). Tavleundervisning, individuelt arbeid og læringsvenn er mest brukt i det daglige (L1, L2). Læringsvenn er særlig nyttig når elevgruppen er stor og læreren ikke kan være like mye tilstede for alle (L2). En lærer bruker gjerne tavleundervisning for å gå gjennom grunnleggende stoff, og andre arbeidsmetoder som kahoot, rebuser og større prosjekter for å jobbe videre med faget. Ved å ta i bruk morsomme og varierte aktiviteter får læreren flere

elever med (L2). Den tredje læreren varierer mellom muntlig, skriftlig og gruppearbeid. Rundt høytider tar læreren i bruk ulike oppgavehefter, som inneholder varierte tegne-, lese og skriveoppgaver av ulik vanskelighetsgrad, men i tilfeldig rekkefølge. Læreren erfarer at elevene viser stort engasjement i arbeidet med slike hefter. For å få elevene til å utfordre seg selv, prøver læreren å gjøre elevene bevisst på læringsutbyttet de får av å gjøre de ulike oppgavene. Samme lærer bruker begrepet "level" fremfor nivå eller step for å oppmuntre elevene. Dette ordet kjenner elevene igjen fra spill, så "da våkner de", sier informantene, og da går de gjerne inn for å nå et høyere nivå (L3).

På ukeplanene får elevene nye læringsmål som læreren prøver å gjøre elevene bevisst på (L1). Samme lærer bruker ulike metoder for å evaluere og synliggjøre hvilke faglige forventninger som stilles til elevene, avhengig av klassetrinn: Det kan være evaluering på slutten av timen, nedskrivning av gjøremål, ukesluttsprøve eller diktat i slutten av uken. Læreren differensierer oppgaver og leselekser for å tilpasse undervisningen til elevenes ulike faglige nivå. Lærerne på trinnet har også startet et eget lesekurs for elever som trenger ekstra trening (L1). L2 sier at de faglige forventningene til elevene blir redegjort for i starten av hvert emne. Planen for dagen gjennomgås på morgenen, og står skriftlig på tavlen.

4.3. Tilbakemeldinger

Informantene varierer mellom ulike former for tilbakemeldinger på skolearbeidet. L1 varierer mellom å gi felles tilbakemeldinger, gå rundt til hver enkelt og samle inn arbeid. I undervisvurderingen gir de respons ved å gå rundt å oppmuntre og hjelpe hver enkelt (L1, L2, L3), gjerne med et klapp på skulderen etterfulgt av "nå har du jobbet godt" (L1). Ved skriftlige tilbakemeldinger får elevene noen positive tilbakemeldinger og råd videre med hensyn til innhold, oppbygging og rettskriving (L1). En lærer erfarer at skriftlige tilbakemeldinger ofte forsvinner litt, og fokuserer mye på de positive undervisvurderingene (L3). En lærer har erfaring med at et smilefjes i evalueringen av et elevarbeid kan virke svært motiverende for elever helt opp til sjuende trinnet. Hun nevner som eksempel en elev som ikke pleide å jobbe noe godt, der et smilefjes med en artig hatt sammen med en kommentar om at dette var godt jobbet, gjorde underverker for motivasjonen. Neste gang ba eleven om å få et smileansikt igjen (L1). Noen elever liker muntlige tilbakemeldinger, mens andre foretrekker skriftlige (L2). Noen elever synes det er stas å få en stor R på arket sitt, sier en lærer, og hun bruker farger bevisst i evaluering av skriftlige arbeid (L3).

4.4 Miljø

Informantene er enige om at for å oppnå et positivt læringsmiljø er det viktig elevene forholder seg til klasseregler og sosiale mål. ”Klasseregler og sosiale mål er noe jeg bruker hele tiden” (L1). ”Et trygt læringsmiljø er viktig for at elevene skal produsere noe i det hele tatt (L1) og ”tørre å delta i undervisningen (L3). Hos en lærer har elevene vært med på å lage klassereglene som er hengt opp i klasserommet. I tillegg har skolen ART hvor elevene får nye sosiale mål på planen hver uke. Læreren bruker en del sanger og dans for å skape en god atmosfære i klassen. Ut fra utviklingssamtaler og samtaler med den enkelte elev, arbeider læreren for at alle elevene skal ha noen å være sammen med i friminuttet og sitte ved siden av noen de føler seg trygg på i klasserommet. For å opprettholde et trygt miljø i klassen er det viktig å være konsekvent med klassereglene, mener læreren. Den største utfordringen er elever som ikke følger reglene og som mangler sosial kompetanse. Med slike elever har læreren mye kontakt med foreldre, underviser i ART og sosial kompetanse i små elevgrupper (L1).

En annen lærer bruker elever som er veldig sterke sosialt som en ressurs i klassemiljøet. Denne har erfart at enkeltelevers holdninger til skolearbeid kan påvirke læringsmiljøet positivt: Oppfatningen om at ”det er kult å være smart” kan smitte over på andre elever. ”De som er sterke sosialt, hvis de og er sterke faglig, kan påvirke læringsmiljøet enormt”. For å skape et godt læringsmiljø jobber læreren mye med å forbinde feil med noe positivt, som fremmer læring. Læreren opplever at den største utfordringen er å inkludere alle elever i en stor klasse hvor det er flere som ”brøyter (seg) frem og tar mye plass” (L2).

For å skape et godt læringsmiljø får elevene hos en lærer gå rundt i klasserommet når de jobber, for å se og lære av hverandre. For denne læreren er ikke et musestille klasserom det viktigste, så lenge elevene jobber med det de skal. Læreren har erfart at flere elever ikke tør å delta i undervisningen, dersom de må rekke opp hånden og tenke seg om først: ”Endel ting kommer helt spontant”. Derfor er denne informanten litt todelt på håndsopprekning, men sier at elevene stort sett vet når det er greit å prate og ikke. Som timelærer synes denne læreren at det å ha få timer i uken med en klasse er en utfordring når det gjelder å skape et godt klassemiljø. ”Vet ikke hva den foran meg har gjort” (L3). Lærerne vektlegger betydningen av et godt læringsmiljø for motivasjonen noe ulikt: Mens en uttrykker at læringsmiljøet ”har mye å si, nesten alt” (L2), mener en annen at type oppgaver og elevenes mestringsfølelse har størst betydning for elevenes motivasjon (L1).

4.5 Synkende motivasjonsutvikling

Avslutningsvis fikk informantene spørsmål om de erfarte samme utvikling som Skaalvik & Skaalvik (2011, s. 40) viste til i sin forskning, at motivasjonen tenderer til å synke etter hvert som elevene kommer høyere opp i klassene. To lærere opplever at elevenes motivasjon for skolearbeid endrer seg etter hvert som de blir eldre (L1, L2). Elevene kommer fra barnehagen hvor de i stor grad får velge hva de vil gjøre, til skolen hvor de må forholde seg til mange nye ting samtidig (L1). Den tredje informanten mener derimot at de minste ikke er supermotivert de heller, og uttrykker at dette kan skyldes foreldrenes tidsklemme (L3). For de eldste elevene kan lavere motivasjon skyldes mye press, mener en informant (L3). Lærerne mener at variasjon i undervisningen kan bidra til å styrke elevenes motivasjon for skolearbeid (L1, L2). Mer bruk av tverrfaglige prosjekt og mer valgfrihet kan også styrke motivasjonen, men dette er ikke så lett å få til, mener en annen (L1). ”Hvis du kommer inn i et mønster er det veldig lett å holde seg der, for du er komfortabel og det fungerer. Men hvis du prøver litt andre ting så tror jeg det øker motivasjonen” (L2). Den tredje læreren er opptatt av at for mye fag og høye krav påvirker motivasjonen negativt. Læreren mener at ved å senke kravene litt, og få mer tid til repetisjon, vil en kunne styrke elevenes motivasjon (L3).

5.0 Drøfting av resultater

For å kunne svare på problemstillingen «Hvordan arbeider lærere for å gi elevene positive mestringsforventninger til skolearbeid?», vil jeg i dette kapitlet drøfte resultatene fra undersøkelsen opp mot teorigrunnet. Drøftingen er strukturert etter de fire hovedkildene til forventning om mestring: autentiske mestrings erfaringer, vikarierende erfaringer, verbale overtalelser og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Til slutt vil jeg drøfte informantenes uttalelser om den synkende motivasjonsutviklingen.

I teorien blir indre motivasjon betraktet som den optimale formen for motivasjon, og idealet er at elevene skal ha indre motivasjon som drivkraft (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s 151). Men dette idealet kan være langt fra virkeligheten. En av informantene har erfart at indre motivasjon er noe mange elever ikke har på barnetrinnet, og som de heller ikke utvikler før høyere klassetrinn (L1). Ettersom elevmotivasjonen er avgjørende for læringsutviklingen, er det viktig at lærerne er bevist egen påvirkningskraft for elevenes motivasjon.

5.1 Autentiske mestrings erfaringer

Bandura (1997, s. 80) betrakter autentiske mestrings erfaringer som den viktigste kilden til forventning om mestring. Derfor er det avgjørende for motivasjonen at elever opplever positive autentiske mestrings erfaringer i skolearbeidet. For at alle elever i en klasse skal oppleve det, stilles det høye krav om tilpasset opplæring, ettersom elever møter skolen med ulike erfaringer, interesser og forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 127). De tre informantene i undersøkelsen tar alle i bruk flere arbeidsmetoder i undervisningen hvorav tavleundervisning, individuelt arbeid og læringsvenn dominerer (L1, L2). Læreren differensierer oppgaver og leselekser til de ulike faglige nivåene i elevgruppen (L1). Ved en skole er det også satt i gang eget lesekurs for elever som trenger ekstra trening (L1). Lærerne viser i sine svar at de er seg bevisst at elevenes ulike forutsetninger krever at de varierer arbeidsmåter og differensierer oppgaver.

Men Bandura (1997, s. 81) understreker også at den positive effekten av mestrings erfaringer avhenger av om oppgavene utfordrer elevene. Elevene må lykkes med oppgaver som krever en viss anstrengelse for at mestringsforventningene skal styrkes. Under feltobservasjon fant jeg at i arbeid med oppgavehefter med varierte tegne-, lese-, og skriveoppgaver, viste elevene

stort engasjement. Elevene valgte fritt mellom de ulike oppgavene, og variasjonen i oppgavenes vanskelighetsgrad viser at læreren differensierer. Men hvordan sikre at elevene velger læringsfremmende oppgaver, og ikke kun de som er morsomme? I følge Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 124) tenderer vi til å oppsøke situasjoner der mestringsforventningene er høye, og unngå situasjoner der forventningene er lave. Kortsiktig kan det å lykkes med mange enkle oppgaver gi selvtillit og motivasjon, men enkle veier til suksess kan over tid medføre en forventning om å lykkes uten anstrengelse, og at elever gir opp når de møter større utfordringer. Elever som er preget av det Manger (2012, s. 24) kaller for lært hjelpeløshet, kan i arbeid med slike hefter velge de letteste oppgavene for å sikre suksess, eller de vanskeligste for å kunne tilskrive nederlaget vanskelighetsgraden. For å utfordre elevene, sier en av informantene at hun prøver å bevisstgjøre elevene om hvilket læringsutbytte de får av de ulike oppgavene (L3), slik at elevene velger oppgaver som er utfordrende.

Teorien understreker ikke bare at tilpasset opplæring er avgjørende for elevers autentiske mestringserfaringer. Den fremhever også de mange utfordringene læreren står overfor. Med en stor elevgruppe er det utfordrende å være tilstede for alle elevene. En av mine informanter ser stor nytteverdi av at elevene bruker læringsvenn (L2). En annen varierer både oppgaver og aktiviteter for å øke motivasjonen (L1). Likevel erfarer informantene at det å tilfredsstille alle elevers undervisningsbehov til enhver tid er nærmest umulig, da alle elever lærer på ulike måter.

5.2 Vikarierende erfaringer

Læringsvenn er en arbeidsform som blir mye brukt i undervisningen og kan knyttes til det Bandura (1997, s. 86) kaller for vikarierende erfaringer eller observasjonslæring. Mine informanter opplever læringsvenn som et nyttig hjelpemiddel i situasjoner der læreren ikke kan være like tilgjengelig for alle (L2) og vektlegger at elevene bruker hverandre aktivt i læringen, at det er viktigere enn et musestille klasserom (L3). Når elever tar i bruk læringsvenn, samarbeider de med jevnbyrdige personer, og det å se hvordan andre som man identifiserer seg med presterer, kan fungere som en indikator på hva eleven selv kan forvente å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131). Teorien beskriver at vikarierende erfaringer har størst effekt dersom modellen er en som eleven identifiserer seg med (Manger, 2018, s. 254). Elever velger gjerne modeller gjennom sosial sammenligning, men i undervisningssituasjonen er det ofte læreren som setter sammen læringsparene. Hvilke elever som blir satt til å arbeide

sammen kan derfor ha stor betydning for læringsutbyttet. For at observasjonslæringen skal fungere etter teorien, er det avgjørende at læreren har god kunnskap om den enkeltes ferdigheter, slik at de kan sette sammen gode læringspar slik at begge profitterer på samarbeidet. Hvis ikke, kan det hende at bare en (eller ingen) av elevene får utbytte av samarbeidet. Dernest, for å sikre autentiske mestringserfaringer, er det avgjørende at eleven ikke attribuerer oppnådd suksess *kun* til ytre forhold, i dette tilfellet en læringsvenn, da dette kan gjøre at elevene blir avhengige av andres hjelp og får manglende tro på egne evner.

Selv om vikarierende erfaringer i hovedsak handler om elevens mestringsforventninger til skolearbeid, har en av informantene erfaring med at observasjonslæring også kan påvirke læringsmiljøet og elevens holdninger til skolearbeid. ”De som er sterke sosialt, hvis de og er sterke faglig, kan påvirke læringsmiljøet enormt” (L2). Oppfatningen av at det er kult å være smart, kan smitte over på andre elever, og på den måten skape en positiv læringskultur i klassen. Motsatt kan læringsmiljøet påvirkes i negativ retning dersom en elev som mange identifiserer seg med, har negative holdninger til skolearbeid. Slik kan elevers sosiale sammenligning få stor betydning for hvilke holdninger som blir dominerende i fellesskapet, avhengig av hvem elevene identifiserer seg med. Dette eksempelet samsvarer med Bandura sitt begrep ”resiprok determinisme”. Elever vil gjennom sosial sammenligning identifisere seg med andre. Atferden til eleven vil påvirkes av den andre personens atferd, som igjen vil påvirke læringen. Vikarierende erfaringer fremhever nettopp det den sosialkognitive læringsteorien vektlegger, den sosiale læringens betydning.

5.3 Verbal overtalelse

Informantene er enige om at læreren er en viktig motivasjonskilde, og at gode relasjoner til elevene er avgjørende for optimalt læringsutbytte. En av informantene understreker at for elever med dårlig selvtillit og lave mestringsforventninger, blir en god elev-lærer-relasjon spesielt viktig. Men ikke alle elevene trenger samme type relasjon for å jobbe godt: For elever med indre motivasjon holder det at læreren er tilstede i klasserommet (L1).

Alle tre informanter tar i bruk verbal overtalelse i motiveringen og varierer mellom ulike former for respons til skolearbeidet. I undervisvurderingen har en lærer positive erfaringer med å bruke begrepet ”level” i oppmuntringen, fordi ord som eleven assosierer med spill gir en ekstra motivasjon (L3). Ifølge Bandura (1997, s. 101) vil verbal overtalelse styrke

mestringstroen såfremt oppmuntringene er realistiske sett i forhold til elevenes ferdighetsnivå. Utsagn som refererer til evner såsom ”denne oppgaven klarer du”, kan få konsekvenser for elevenes forventning om mestring dersom eleven opplever nederlag. Eleven kan tilskrive resultatet svake evner, altså forhold som eleven ikke kontrollerer. Motsatt vil en kommentar som ”nå har du jobbet godt” (L1) referere til kontrollerbare årsaker som innsats eller strategi. Opplevd nederlag kan da tilskrives forhold som kan endres, som ikke vil påvirke mestringsforventningen i like stor grad.

I en artikkel fra Utdanningsdirektoratet (2016) understrekes det at type tilbakemelding og tidspunkt tilbakemelding gis på, har stor betydning for læringsutbyttet. Læreren må tilpasse innhold og mengde tilbakemelding etter hvor eleven befinner seg i læringsprosessen. Mine informanter gir elevene skriftlig respons på skolearbeidet, med positive tilbakemeldinger og råd videre (L1). En informant fokuserer mer på positive underveisvurderinger, og har erfart at skriftlige tilbakemeldinger lettere blir oversett (L3). En annen varierer mellom muntlige og skriftlige tilbakemeldinger etter hva elevene selv foretrekker (L2). En lærer bruker ulike belønningsformer flittig som ytre motivasjon (L2), en annen avslutter timen med noe elevene liker (L3). I samme artikkel fra Utdanningsdirektoratet understrekes det også at typen tilbakemeldinger påvirker læringsmiljøet: Mye bruk av belønning som stjerner eller smilefjes kan føre til en kultur for belønning, der fokus på måloppnåelsen overskygges. Derfor er det viktig at læreren holder fokus på elevenes læringsbehov og læringsmål, og finner en balanse mellom læringsutbytte og belønning.

En av mine informanter har likevel erfart at et smilefjes i evalueringen kan gjøre underverker for motivasjonen (L3). I Forskrift til Opplæringslova (§ 3-11) heter det at underveisvurderingen skal inneholde informasjon om hva eleven mestrer og veiledning videre. Med andre ord, tilbakemeldingene skal være spesifikke. Men selv om smilefjeset ikke sier noe spesifikt om elevens ferdigheter, viser eksempelet fra intervjuet at det likevel kan ha stor betydning for en elevs motivasjon.

5.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Læringsmiljøet kan være avgjørende for hvilke fysiologiske og følelsesmessige reaksjoner som utløses i ulike lærings situasjoner. Et utrygt klassemiljø kan utløse angst, frykt og stress hos eleven. Motsatt kan et trygt og positivt læringsfellesskap minske negative fysiologiske og

emosjonelle reaksjoner og dermed få mindre betydning for deres mestringsforventninger. ”Angst kan både være årsak til at elevene ikke lykkes og et resultat av å ikke lykkes” (Nordahl, Manger & Lillejord, 2018, s. 161). Dette samsvarer med teorien om det gjensidige forholdet mellom fysiologiske reaksjoner og forventning om mestring (Manger, 2018, s. 256). Elevens fysiologiske og emosjonelle reaksjoner påvirker elevens tolkning av egen kompetanse, fremholder Manger (2018, s. 256). Informantene sier de jobber aktivt for å skape et positivt læringsmiljø i klassen. De vektlegger betydningen av læringsmiljøet noe ulikt (L1, L2): En uttrykker at det har nesten alt å si, mens en annen mener at type oppgaver og elevenes mestringsfølelse har størst betydning for motivasjonen. En av informantene lar elevene bruke hverandre aktivt i undervisningen og tillater at elevene kommer med spontane kommentarer (L3). Læreren erfarer at flere elever da tør å delta i undervisningen fordi terskelen for å bidra aktivt i klassen minsker når oppmerksomheten ved håndopprekning ikke er tilstede. Ikke alle tør å gripe ordet i en stor klasse av redsel for å svare feil. Som Manger (2018, s. 52) skriver, er det viktig å skape bevissthet om at vanskeligheter og tilbakesteg er naturlig i en læringsprosess. En lærer jobber aktivt med å forbinde feil med noe positivt og å fremheve hvor viktig det er å feile for å lære (L2).

5.5. Synkende motivasjonsutvikling

Skaalvik & Skaalvik (2011) har funnet at elevenes motivasjon for skolearbeid synker gradvis fra 4. til 10.klassetrinn. De ser også ”en gradvis negativ utvikling av skolens målstruktur, slik den oppleves av elevene, av tilpasning av undervisningen, av elevenes faglige selvoppfatning og av deres opplevelse av å ha støttende lærere” (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 40). To av informantene i min undersøkelse bekrefter Skaalvik & Skaalviks funn. De opplever at elevenes motivasjon synker med høyere klassetrinn. De fremhever at mer variasjon i undervisningen og flere tverrfaglige prosjekter kan motvirke den synkende motivasjonen, men at de opplever at dette kan være vanskelig å få til (L2, L3). En av dem mener også synkende motivasjon kan skyldes at barna blir stilt nye krav til når de begynner på skolen, de må forholde seg til ”mange nye ting samtidig” (L1). Nye ting kan tolkes som læreplaner, regler og rutiner. Ingen av disse forholdene kan direkte relateres til Skaalvik & Skaalviks resultater, slik jeg ser det, men er like fullt interessante observasjoner.

Den tredje informanten opplever at de yngste elevene heller ikke er supermotivert og gir som mulig forklaring foreldrenes tidsklemme (L3). Det kan tolkes som at foreldrenes hektiske

hverdag ikke gir dem mulighet til optimal støtte og engasjement i elevens skolehverdag. Det er i samsvar med Skaalvik & Skaalviks påstand (2011, s. 15) om at elevmotivasjonen også påvirkes av forhold utenfor skolen, som foreldrenes interesse, engasjement og støtte. Samme lærer (L3) er opptatt av at for mye fag og høye krav påvirker motivasjonen negativt. Ved å senke kravene og få mer tid til repetisjon kan en styrke elevenes motivasjon, mener hun. Det kan tolkes som at elevene opplever at skolen vektlegger resultater mer enn læring og utvikling, og er i så tilfelle i tråd med Skaalvik & Skaalviks funn om at elevenes opplevelse av skolens målstruktur utvikler seg negativt etter 4.klasse. I Stortingsmelding 28 (2016) foreslås en fagfornyelse for grunnskolen og videregående opplæring, og fra 2020 skal nye læreplaner tas i bruk i skolen. Med fagfornyelsen skal det vektlegges tilrettelegging for dybdelæring i undervisningen, i kontrast til det Kunnskapsdepartementet (2016) kaller overflatelæring. Kanskje fokuset på dybdelæring åpner for mer variasjon og kreativitet i lærerens undervisningspraksis, slik jeg tolker ønskene fra mine informanter.

6.0 Oppsummering

I denne studien har jeg villet undersøke hvordan lærere i grunnskolen arbeider for å motivere elevene til skolearbeid, og drøfte mine funn opp mot en sosialkognitiv læringsteori, nærmere bestemt Albert Banduras teori om self-efficacy. Problemstillingen var «Hvordan arbeider lærere for å gi elevene positive mestringsforventninger til skolearbeid?» Bandura viser til fire hovedkilder til self-efficacy: autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbale overtalelser og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

Informantene understreker alle betydningen av å motivere elevene for skolearbeidet. Undersøkelsen viser at de er oppmerksom på at elevenes ulike forutsetninger krever tilpasset opplæring, og gjennom varierte arbeidsmåter, differensiering av oppgaver, oppmuntring og fokusering på et læringsfremmende klasse miljø, jobber de for at elevene skal oppleve det Bandura kaller autentiske mestringserfaringer. Informantenes svar viser at lærernes motiveringsarbeid kan by på store utfordringer, det er vanskelig å tilpasse opplæringen i en stor klasse med elever som har ulike forutsetninger og undervisningsbehov. Til tross for dette, finner jeg at informantene arbeider aktivt for å styrke og opprettholde elevenes motivasjon.

Læringsvenn er en mye brukt arbeidsform i informantenes undervisningstimer. Arbeidsmåten kan knyttes til det Bandura kaller for vikarierende erfaringer. Elevene får samarbeide med jevnbyrdige, og teori (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131) beskriver at det å observere hvordan andre med samme utgangspunkt presterer, kan fungere som en indikator på hva eleven selv kan forvente å mestre. En av informantene har erfaring med at observasjonslæring også kan påvirke læringsmiljøet og elevens holdning til skolearbeid, positivt eller negativt, avhengig av hvem elevene sammenligner seg med.

Informantene tar i bruk verbal overtalelse i motiveringen og er enige om at en god lærer-elevrelasjon er avgjørende for effekten av verbal overtalelse. Funnene viser at informantene varierer og tilpasser tilbakemeldinger og oppmuntringer etter elevenes forutsetninger, og at de tar utgangspunkt i elevenes ulike interesser og behov når de oppmuntrer, eksempelvis ved å bruke kjente ord fra spillverdenen. En lærer har erfart at et enkelt smilefjes kan fungere godt som motivasjon, til tross for at det ikke oppfyller kravene i Forskrift til opplæringslova (§ 3-11) om at tilbakemeldinger skal være spesifikke og veiledende.

Læringsmiljøet kan ha stor betydning for hvilke fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som utløses hos eleven. Funn viser at informantene jobber med å skape et positivt læringsmiljø ved å la elevene bruke hverandre aktivt i undervisningen, tillate spontane kommentarer og ved å fremheve hvor viktig det er for læring å tillate feiling.

Oppsummert viser funnene at lærerne, i samsvar med Banduras teori om self-efficacy, gir elevene positive mestringsforventninger til skolearbeid. Jeg er oppmerksom på at datagrunnlaget for oppgaven er svært begrenset, ettersom det baserer seg på tre informanter. Det gjør at resultatene kun er representative for utvalgte informanter, og ikke for grunnskolelærere generelt.

7.0 Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Manger, T. (2018). Læring og forventning om mestring. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg, 3. opplag, s. 241-268). Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., Manger, T. & Lillejord, S. (2018). Undervisning og læring. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg, 3. opplag, s.137-170). Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

7.0 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

Hvor mange år har du jobbet som lærer?

Hvilke trinn har du jobbet på?

Motivasjonsbegrepet

Hvor avgjørende for læring opplever du at elevens motivasjon er?

- Motsspørsmål: Hvor viktig mener du ytre motivasjon er for læring?

Hvilke former for ytre motivasjon bruker du?

Hvor viktig er det at eleven selv har en forventning om mestring?

- Utdype? Eksempler?

Lærerrollen

Hvor viktig opplever du at læreren er for elevens motivasjon?

- Underspørsmål: Hvilke andre faktorer er viktig for elevenes motivasjon mener du?

Hvordan arbeider du for å skape gode lærer-elev-relasjoner?

Har du opplevd at relasjonen din til den enkelt elev påvirker din effekt i motiveringen?

Undervisning

Hvilke arbeidsmetoder/læringsaktiviteter bruker du i undervisningen?

- Noen konkrete eksempler?

Hvordan tydeliggjør du dine faglige forventninger til elevene?

Hvordan tilpasser du undervisningen best mulig til de ulike faglige nivåene i elevgruppen?

- Underspørsmål: valg av oppgaver, læringsvenn, gruppearbeid og lignende.

Hvilke former for tilbakemeldinger/respons gir du elevene i skolearbeidet, både når det gjelder innsats og produkt?

- Opplever du at elevgruppen trenger ulike former for tilbakemeldinger for å motiveres?
Konkrete eksempler?

Miljø

Hvordan tydeliggjør du dine sosiale forventninger til elevene?

Hvilken betydning vil du si læringsmiljøet har for elevenes motivasjon?

Hva gjør du konkret for å skape et godt læringsmiljø i klassen? Noen eksempler?

- Hva opplever du er den største utfordringen når det gjelder å skape et godt klassemiljø?

Forskning

Skaalvik & Skaalvik (2011) sin forskning har vist at elevenes motivasjon for skolearbeid synker jo eldre elevene blir.

- Stemmer det med din erfaring?
- Basert på dine erfaringer, har du noen forslag til hvordan man kan styrke elevenes motivasjon til skolearbeid?

8.2 Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Kommunikasjon	Notater
Læreren vekker og opprettholder elevenes engasjement	
Læreren oppmuntrer elevene til læring og utvikling	
Læreren kommuniserer faglige forventninger til elevene	
Læreren kommuniserer sosiale forventninger til klassen	
Læreren gir tilbakemeldinger i undervisningen	
Læringsaktiviteter	
Hvilke læringsaktiviteter tar læren i bruk?	
Organisering	
Hvordan er klasserommet organisert?	
Hvordan organiserer læreren elevene i grupper/læringspar?	
Tilgang til læringsressurser og lærerens tilgjengelighet i undervisningen	

8.3 Godkjenning fra NSD

Vurdering (1)

20.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.03.19, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.19

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8.4 Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

”Hva motiverer elevene?”

Jeg heter Marie Synnevåg og er bachelorstudent i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen på Vestlandet. I den forbindelse skriver jeg nå en bacheloroppgave om temaet motivasjon. Formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider for å motivere elevene i undervisning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Skolen er en viktig læringsarena i samfunnet. For at elevene skal utvikle sine kunnskaper og ferdigheter og nå skolens læringsmål, er motivasjon en avgjørende faktor. Skaalvik & Skaalvik (2011) sin forskning har vist at elevenes motivasjon for skolearbeid synker jo eldre elevene blir. Å kunne motivere elevene til skolearbeid er dermed en sentral, men også utfordrende del av lærerrollen, da en skal motivere et mangfold av elever med ulike interesser, kunnskaper, erfaringer og forutsetninger. Hva er det som motiverer elevene? Hva er det som gjør at noen elever arbeider godt med skolefag, mens andre viser liten innsats?

I denne bacheloroppgaven vil jeg ta for meg den kognitive læringsteorien, og Albert Bandura sin teori om mestringsforventning (self-efficacy). Ut fra denne teorien, er en elevs motivasjon sterkt preget av om eleven selv har en positiv forventning om å mestre den oppgaven han eller hun står overfor. Jeg vil undersøke denne teorien nærmere og forskningsspørsmålet for oppgaven vil være følgende: *Hvordan arbeider lærere for å gi elevene positive mestringsforventninger til skolearbeid?*

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å belyse denne problemstillingen ønsker jeg å observere noen av dine undervisningstimer og foreta et intervju med deg. Jeg ønsker å observere cirka tre undervisningstimer (kan avtales nærmere) for å se hvordan du som lærer samhandler med elevene og organiserer undervisningen, og knytte dette opp til læringsteorien. Intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter, og jeg vil stille deg noen spørsmål om temaet motivasjon og dine erfaringer rundt dette. Den eneste personopplysningen jeg vil bruke er hvor mange års erfaring du har som lærer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Opptak som blir gjort under intervju vil bli lagret på en ekstern minnebrikke. Etter intervjuet er transkribert, vil opptaket bli slettet. Observasjonsskjema vil bli oppbevart i en perm, og ingen personopplysninger vil stå oppført. Skjemaet vil bli makulert ved prosjektslutt.

Ettersom elevene blir observert i samhandling med deg som lærer, vil elevenes foresatte få utdelt et informasjonsskriv der jeg informerer om prosjektet i forkant.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 3.juni 2019. Når prosjektet er avsluttet og sensur er gitt, vil alle opptak, personopplysninger og observasjonsskjema bli slettet og makulert. Dette vil skje senest i utgangen av 2019.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Marie Synnevåg på tlf: 47 33 82 43 eller på e-post: mcsynn@gmail.com
- Veileder Ingibjörg Krisin Jonsdottir på e-post: Ingibjorg.Kristin.Jonsdottir@hvl.no
- Personvernombudet på Høgskolen på Vestlandet, epost: personvernombud@hvl.no eller telefon: 55 30 10 31
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marie Synnevåg

8.5 Informasjonsskriv til foreldre og foresatte

Informasjonsbrev til foreldre og foresatte om forskningsprosjektet

”Hva motiverer elevene?”

Jeg heter Marie Synnevåg og er bachelorstudent i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen på Vestlandet. I den forbindelse skriver jeg nå en bacheloroppgave om temaet motivasjon, og vil, etter tillatelse fra lærer, komme til skolen for å observere noen undervisningstimer. Formålet for prosjektet å undersøke hvordan lærere arbeider for å motivere elever i undervisning. Hovedfokuset for observasjonen vil dermed være læreren, og ingen personopplysninger om ditt barn vil bli brukt i prosjektet.

Har du spørsmål?

Hvis du har noen spørsmål angående prosjektet, kan du ta kontakt med meg på tlf: 47 33 82 43, eller på epost: mcsynn@gmail.com

Med vennlig hilsen,
Marie Synnevåg

8.6 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon med forespørsel om å observere mine undervisningstimer, og om å delta i intervju. Jeg er innforstått med at det skal gjennomføres et lydopptak på cirka 30-45 minutter.

Undersøkelsen er frivillig og jeg er informert om at jeg har rett til å trekke meg fra prosjektet dersom jeg ønsker det.

Jeg samtykker til at _____ (antall) av mine undervisningstimer blir observert _____ (sett kryss)

Jeg samtykker til å delta i intervju _____ (sett kryss)

Signatur

Dato