



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Selvoppfatning og mestring

Self-perception and self-efficacy

Kandidatnummer: 106

Grunnskolelærerutdanningen 1-7

GBPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Høgskolen på Vestlandet: Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Marianne Leikvoll Eide

Innleveringsdato: 03. juni. 2019

Ordtelling: 8717

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.*

Sammendrag

Hensikten med oppgaven var å undersøke hvordan den faglige selvoppfatningen påvirket elevens forutsetning for læring og utvikling, og i sammenheng med dette ville jeg undersøke hvordan lærere tilrettela for mestringsopplevelser i klasserommet. For å besvare og belyse min problemstilling valgte jeg å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju, som ga meg innsyn i læreres tanker, erfaringer og meninger omkring temaet for oppgaven. Gjennom en nokså omfattende analyseprosess ble informantenes svar kategorisert i tre overordnede funnkategorier, der den ene kategorien innehar tre underkategorier. Resultatene av undersøkelsen viser at lærere ser en klar sammenheng mellom en positiv faglig selvoppfatning som en premiss for læring og utvikling. Samtidig som de ser en sammenheng mellom mestringsforventninger og en positiv faglig selvoppfatning, som en forutsetning for læring. Funnene ble så drøftet opp mot foreliggende og relevant litteratur, og det viser seg at lærerens synspunkter i stor grad stemmer overens med etablert litteratur og teori, men med visse unntak.

Abstract

The purpose with this survey was to examine how the academic self-perception affected the pupils precondition for learning and development, in addition to examine how the teachers facilitated positive learning experience and achievement. To answer and illuminate my issue, I chose to benefit from a qualitatively interview, that gave me access to teachers thoughts, experiences and opinions in conjunction with my theme for this survey. Throughout a thorough and comprehensive analysis process, I collected the teachers statements, and organized them into different categories. The results shows that the teachers finds a clear connection between the pupils academic self-perception as an precondition for learning and development. They also see an connection between a student expectation to learning and an positive self-perception, as an precondition to learning. My results was then discussed up against literature and written theories, and it's obvious that the teachers statements, in a certain degree are equal with the already written literature, with certain exceptions.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
1.0 INNLEDNING	1
1.1 INTRODUKSJON.....	1
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG AVGRENSNING.....	1
1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON.....	2
2.0 TEORETISK REFERANSERAMME	3
2.1 SELVOPPFATNING.....	3
2.2 FORVENTNING OM MESTRING.....	4
2.3 ATTRIBUSJONSTEORI.....	6
2.4 LÆRT HJELPELØSHET.....	6
2.5. TILPASSET OPPLÆRING.....	7
3.0 METODE	7
3.1 VALG AV METODE.....	8
3.2 INNSAMLING AV DATAMATERIALE.....	8
3.3 ETISKE BETRAKTNINGER.....	10
3.4 RELABILITET OG VALIDITET.....	10
4.0 PRESENTASJON AV ANALYSE OG FUNN	11
4.1 SELVOPPFATNINGENS BETYDNING.....	13
4.2 MESTRINGSERFARINGER.....	14
4.2.1 Forventning om mestring.....	14
4.2.2 Lært hjelpeleshet.....	15
4.2.3 Årsaksforklaringer.....	16
4.3 TILPASSET OPPLÆRING.....	16
5.0 DRØFTING	17
5.1 DAGLIGE MESTRINGSOPPLEVELSER.....	17
5.1.1 Sammenhengen mellom faglig selvoppfatning og mestringsopplevelser.....	18
5.2 Å LEGGE TIL RETTE FOR MESTRINGSOPPLEVELSER.....	19
5.2.1 Tilpasset opplæring.....	19
5.2.2 Vikarierende erfaringer.....	20
5.2.3 Variert undervisning.....	21
5.3 BETYDNINGEN AV KORREKT OG REALISTISK TILBAKEMELDING.....	21
6.0 AVSLUTNING	22
6.1 BETYDNINGEN AV GOD FAGLIG SELVOPPFATNING.....	22
6.2 METODER FOR Å LEGGE TIL RETTE FOR MESTRINGSOPPLEVELSER.....	23
LITTERATURLISTE	I
VEDLEGG	III
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	III
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV/SAMTYKKESKJEMA.....	IV

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon

Skolen er en mangfoldig arena, og et klasserom er sammensatt av kulturelle, visuelle og akademiske forskjeller. Manger & Wormnes (2015) belyser hvordan selvbildet endrer seg gjennom samhandling med andre, herunder vil et klasserom sammensatt av mange ulike elever legge til rette for stor sosial sammenlikning, da elever innehar ulike forutsetninger læring. Det er elever som daglig opplever at de mestrer de foreliggende oppgavene og således er motivert for skolearbeidet, mens andre elever innehar en lav forventning om mestring som påvirker motivasjonen i negativ forstand. Som lærer er det viktig å ha kunnskap om selvoppfatningens betydning, da en gjerne kan se at den faglige selvoppfatningen og forventning om mestring gjenspeiler hverandre, som igjen har stor innvirkning på motivasjonen. Det vil være viktig å legge opp til gjentatte mestringsopplevelser, der eleven etterhvert vil kunne ha en mulighet til å oppleve en faglig positiv selvoppfatning.

Vår egen selvoppfatning, er vårt forsøk på å forklare oss selv til oss selv (Manger & Wormnes, 2015, s.32) og en skiller gjerne mellom sosial og faglig selvoppfatning, men jeg vil i denne oppgaven ta for meg faglig selvoppfatning. Dersom en elev tenker at «jeg klarer ikke dette, jeg er ikke god nok», vil ikke det spille negativt inn på deres motivasjon for læring og utvikling? Og er det noen tiltak en lærer kan gjøre for å endre denne tankegangen?

Faglig Selvoppfatning og mestring er et overordnet tema for oppgaven. Bakgrunn for valg av tema er blant annet at elevens faglige selvoppfatning og mestring spiller en stor rolle da det kommer til elevens motivasjon og utholdenhet til skolearbeidet. Som fremtidig lærer ønsker jeg å ha elever som trives på skolen, elever som har troen på seg selv og elever som kontinuerlig opplever mestring. Jeg ønsker derfor å undersøke hvilke faktorer som spiller inn på elevens faglige selvoppfatning, der jeg vil ta utgangspunkt i betydningen av mestring og hvordan mestringsopplevelser spiller inn på elevens selvoppfatning og motivasjon for læring.

1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning

Jeg har formulert følgende problemstilling for min undersøkelse:

Hvordan kan elevens faglige selvoppfatning påvirke deres forutsetning for læring og utvikling, og hvordan kan lærere legge til rette for mestringsopplevelser i klasserommet?

Det er lærerens oppgave å tilrettelegge for mestringsopplevelser og motivasjon, og derfor vil jeg undersøke hvordan lærere tilrettelegger for mestringsopplevelser i klasserommet. Jeg har valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju, der jeg intervjuer to lærere. En vurdering jeg måtte ta, var om utvalget var stort nok, og i henhold til Thagaard (2018) vurderer en dette spørsmålet etter hvor godt vi mener at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. Og min konklusjon og vurdering var at utvalget var stort nok til å gi en forståelse av det fenomenet jeg undersøker. Bakgrunnen for valg av metode bygger på muligheten for å få innsikt i informantenes egne erfaringer og tanker rundt emne, samt eksplisitte arbeidsmåter for å fremme og legge til rette for mestringsopplevelser- som et intervju realiserer.

Jeg er klar over at problemstillingen er relativt bred, da jeg ville ha muligheten til å videreutviklet prosjektet på bakgrunn av de inntrykkene jeg fikk i intervjuet, men også etter foreliggende teori. Herunder skriver Thagaard (2018) at en problemstillingen som ikke gir rom for fleksibilitet, kan skape begrensninger for de analysene dataene gir mulighet for.

1.3 Oppgavens disposisjon

Innledningsvis belyser jeg selvoppfatningen, der jeg stiller spørsmål til dens betydning for motivasjon og utvikling. Videre presenterer jeg min problemstilling, der jeg gjør rede for avgrensninger og utvalg av informanter. I kapittel 2 gjør jeg rede for den teoretiske referanserammen prosjektet bygger på. Teorikapittelet gir en oversikt over temaet for oppgaven, således som jeg gjør rede for begreper som er nødvendige å ha belyst, i forkant av drøftingskapittelet. I kapittel 3 gjør jeg rede for valg av metode, herunder innsamling av data, etiske betraktninger og prosjektets validitet og reliabilitet. Analyse og funn presenteres i kapittel fire, der jeg, i kapittel 5, drøfter mine funn i lys av foreliggende teori. Kapittel 6 er det avsluttende kapittelet. Her har jeg valgt å dele avslutningen inn i tre deler; del en inneholder en kort oppsummering, så vel som en avrunding på oppgaven, del to tar for seg den første delen av problemstillingen, og er den delen som krever en konklusjon. Jeg vil da konkludere med hvorvidt den faglige selvoppfatningen påvirker elevens forutsetning for læring og utvikling. I del tre tar jeg for meg den andre delen av problemstillingen, som omhandler hvordan lærere

legger til rette for mestringsopplevelser i klasserommet. Herunder vil det ikke foreligge en konklusjon, men heller en oppsummering av de tiltakene mine informanter gjør for å frembringe mestringsopplevelser.

2.0 Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teori og begreper som er sentrale for å belyse min problemstilling. Jeg vil gjøre rede for hva faglig selvoppfatning innebærer, hvor jeg således belyser selvoppfatningens individualitet og hierarkiske betydning. Deretter vil jeg gjøre rede for begrepet *forventning om mestring* og da hvordan selvoppfatningen og mestringstroen henger sammen. Videre definerer jeg *attribusjonsbegrepet*, og betydningen av et attribusjonsmønster, som således kan føre til *lært hjelpeløshet*. Til slutt går jeg kort inn på tilpasset opplæring som en forutsetning for motivasjon og forventning om mestring.

2.1 Selvoppfatning

Selvoppfatning blir gjerne brukt som et samlebegrep for de holdninger, følelser og ideer en har om seg selv. Selvoppfatning er et resultat av hvordan en forsøker å forklare seg selv, og den kan variere fra situasjon til situasjon og fra livsfase til livsfase (Manger & Wormnes, 2015, s. 32). Dette innebærer at en elev kan ha høy selvoppfatning og positive tanker og tro på seg selv i en situasjon, mens lav selvoppfatning i en annen. Derav kan en elev ha høy selvoppfatning i matematikkfaget, men lav selvoppfatning i for eksempel norskfaget. Individets selvoppfatning endrer seg gjennom samhandling med andre, der ens tanker om seg selv blir dannet og formet gjennom kontinuerlige tilbakemeldinger fra familie, venner, lærere osv. (Manger & Wormnes, 2015, s. 32). Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver at elever sammenlikner seg med hverandre, og at denne sammenlikningen er en viktig kilde til faglig selv vurdering. *Sosial sammenlikning* handler om at mennesker har en iboende tendens til å vurdere seg selv i sammenlikning med andre, og dersom elevene blir mer opptatt av den sosiale sammenlikningen, minsker betydningen av å greie oppgaven, da det å gjøre oppgaven raskest mulig, eller best i forhold til de andre ha større betydning.

En kan tenke seg selvoppfatningen som et hierarki; øverst finner vi den generelle selvoppfatningen, som er de samlede tankene vi har om oss selv. Under dette finner vi den faglige, og den ikke-faglige selvoppfatningen. I lys av mitt forskningsspørsmål vil jeg i denne studien vektlegge den faglige selvoppfatningen. Den faglige selvoppfatningen kan igjen deles inn i undergrupper av ulike kategorier, som for eksempel selvoppfatningen i gym, norsk, matte

eller engelsk. Disse undergruppene er mer ustabile enn den generelle selvoppfatningen, og således enklere å endre (Manger & Wormnes, 2015, s. 33). En lærer kan da med fordel utarbeide mindre delmål, som elevene ser på som realistiske, der det foreligger en mestringsforventning, hvor en da arbeider med å skape positive endringer på de lavere nivåene først, i stedet for å jobbe med å endre den generelle selvoppfatningen som er lang mer stabil (Manger & Wormnes, 2015, s. 33). Elever med lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i læringssituasjoner enn elever med høy faglig selvoppfatning. Derav blir elevene mindre motiverte for skolearbeidet, yter lavere innsats og har mindre utholdenhet dersom de møter vanskelige oppgaver. Elevens selvoppfatning får derfor konsekvenser for deres prestasjoner på skolen samtidig som deres prestasjoner har betydning som selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.14).

I følge Manger & Wormnes (2015) vurderer barn seg selv på bakgrunn av en opplevd diskrepans mellom hvem de er og hvem de ønsker å være. Videre skiver de at barn som ikke aksepterer seg selv, har en standard for hvordan de ønsker å være. Som lærer er det derfor viktig å være klar over at elevens individuelle preferanser har psykologisk sentralitet. Dette innebærer at gode resultater i norsk kan ha positiv innvirkning på en elev og liten innvirkning på en annen. På bakgrunn av dette er den nære lærer-elev relasjonen avgjørende for å kunne forstå elevens verdier, og hva som skal til for å kunne forbedre selvoppfatningen til den enkelte elev.

2.2 Forventning om mestring

I Albert Bandura sin sosial kognitive teori er begrepet «self-efficacy» svært sentralt. «Selv-efficacy» som jeg oversetter til *forventning om mestring* handler om hvordan lærte forventninger om å mestre avgrensede oppgaver fører til suksess (Manger & Wormnes, 2015, s. 114). Forventning om mestring er ikke en evne eller et personlighetstrekk, men heller en opplevelse av, at en kan mestre de oppgavene som foreligger i det øyeblikket. Således er forventning om mestring kontekstavhengig på samme måte som selvoppfatningen. Elever kan ha høy forventning om mestring i et fag, og da positiv selvoppfatning til dette faget, og samtidig lav forventning om mestring og lav selvoppfatning i et annet fag.

Elever med lav faglig selvoppfatning er mindre motiverte, de yter dårligere og har mindre utholdenhet dersom de møter utfordrende oppgaver. Skaalvik & Skaalvik (1996) skriver at forventning om mestring har vist seg å være bestemmende både for valg av aktiviteter og for

innsats og utholdenhet når oppgavene blir vanskelige, således blir forventning om mestring en forutsetning for adekvat læringsatferd. Herunder vil også den sosiale sammenlikningen spille en rolle for elevens mestringsforventninger. Dersom flere i en klasse blir opptatt av den sosiale sammenlikningen, vil færre oppleve en mestringsforventning, da mestringserfaringene tar utgangspunkt i hvordan en selv har gjort det, sammenliknet med de andre elevene. Dersom sosial sammenlikning blir et kriterium for vurdering av egen mestring og fremgang er det fare for at fremgangen som foreligger blir usynlig- da andre elever også opplever fremgang, og dermed svekke motivasjonen til elevene og deres mestringsforventning som sådan (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.35).

I følge Bandura (1997) konstrueres forventning om mestring ut i fra fire informasjonskilder: *autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtakelse og fysiologiske reaksjoner*. Bandura (1997) mener at dersom en ønsker å stryke mestringsopplevelser på et område, for eksempel i matematikk faget, forutsetter dette at læreren tilrettelegger for autentiske mestringsopplevelser eksplisitt på dette området. Dersom en elev gjennom tidligere erfaringer har opplevd mestring på ett område, vil da deres forventning om mestring øke ved liknende oppgaver (Manger & Wormnes, 2015, s. 116). Det forutsetter at elevene får gradvis mer utfordrende oppgaver som bygger på noe de kan fra før, noe Piaget støtter i sin utviklingsteori og Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen. Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen innebærer at dersom en elev ikke eksplisitt har erfaringer eller kunnskap innenfor ett bestemt emne, vil hjelp fra andre hjelpe dem videre læringsprosessen. Han mente at det en elev allerede kan, som tilsvarer elevens aktuelle nivå, og det eleven sliter med å lære seg individuelt kan bli oppnåelig gjennom støtte og hjelp fra «the most knowledgeable others», som i et klasserom vil være en lærer, assistent eller er medelev. Ut i fra Piaget sin utviklingsteori vil barn ligge i ulike kognitive stadier, og således reagere annerledes på læring, der den kognitive utviklingen finner sted ved assimilasjon og akkomodasjon (Bates, 2015, s. 46).

Vikarierende erfaringer innebærer å lære av andre sine erfaringer. «Modellen» er da en kilde til informasjon om hvilke handlinger som fører til suksess, og hvilke handlinger som vil føre til nederlag. Således kan modellen motivere observatøren til å utføre eller unngå en handling (Manger & Wormnes, 2015, s. 116). *Verbal overtakelse* kan påvirke elevens mestringsforventninger gjennom tilbakemeldinger, som da for eksempel «du kan klare dette». Dette forutsetter at lærere kjenner sine elever og deres aktuelle nivå og nærmeste

utviklingssone, da det å skape urealistisk tro til en elevs mestringsforventninger inviterer til nederlag og dermed undergraver deres tro på å mestre den bestemte oppgaven (Manger & Wormnes, 2015, s. 119). *Fysiologiske reaksjoner* omhandler våre fysiologiske signaler fra kroppen. Svetting og skjelving vil være faktorer som svekker elevens forventning om mestring, da eleven opplever det som personlig vanskelig å utføre oppgaven. Dersom en person har troen på å mestre, kan det hende at en overser eller omtolker de fysiske reaksjonene slik at de blir positive kilder til forventning om mestring. Det vil derfor være viktig at en lærer legger opp til autentiske mestringsopplevelser, og reelle og realistiske tilbakemeldinger som kan styrke elevens mestringsstro (Manger & Wormnes, 2015, s. 121).

2.3 Attribusjonsteori

«Vår selvoppfatning blir også påvirket av psykologiske mekanismer i oss selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 119). Selvattribusjon handler om hvordan vi forklarer årsaken til egen adferd, og vil derfor påvirke vår selv vurdering og mestringsforventning. Vi skiller mellom *internal* og *eksternal* attribusjon. Ved internal attribusjon vil resultatene tilskrive noe ved oss selv, som for eksempel evner, innsats og strategi. Flere teoretikere mener også at dette er det mest heldige attribusjonsmønsteret, da det skyldes attribusjon til en kontrollerbar årsak (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.120). En elev som attribuerer et dårlig resultat til mangel på innsats, vil fortsatt kunne tro at han eller hun kan gjøre det bedre ved en senere anledning. Dersom elever skal opprettholde troen på at innsats nytter, forutsetter dette at en lærer kjenner elevene sine, og deres forutsetninger. En lærer må da være klar over elevens aktuelle nivå, og deres nærmeste utviklingssone, og tilpasse deretter.

Ved eksternal attribusjon vil elever attribuere resultatene til en ukontrollerbar årsak, som for eksempel: flaks, dårlige evner, dagsform og liknende (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.120). Således vil det være større sannsynlighet for at eleven gir opp, da eleven ikke opplever at det er noe hun eller han kan gjøre for å endre situasjonen, noe som igjen vil ha en negativ innvirkning på elevens selvoppfatning og mestringsstro.

2.4 Lært hjelpeløshet

Mangel på innsats kan for noen elever som har opplevd gjentatte nederlag forklares ut fra en teori om *lært hjelpeløshet* (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.174). Videre skriver Skaalvik & Skaalvik (2018) at dersom elever slutter å arbeide, kan dette tolkes som et tegn på at de har

sluttet å prøve. Etter gjentatte episoder med nederlag og mislykkede mestringsforsøk, vil de ikke lenger se forbindelsen mellom egen handling og resultat. De vil ikke lenger ha en forventning om å lykkes selv om de arbeider, og de operer gjerne med tanker som «det er ikke noe vits å prøve». En lærer må derfor jobbe for at elever opererer med et internalt attribusjonsmønster, der elevene har den tankegangen at innsats fører til mestring, og skal elevene opprettholde attribusjon til innsats, forutsetter dette en tilpasning av undervisningen som gir optimale utfordringer.

2.5. Tilpasset opplæring

I opplæringsloven (1998, §1-3) står det at alle elever har rett på tilpasset opplæring, en opplæring som tar elevenes forsetninger og evner i betraktning. Dette innebærer da at lærere er pålagt å gi elevene en tilpasset opplæring. Det innebærer å legge til rette for en undervisning som retter seg mot den enkelte elevs foreliggende ferdigheter, både sosialt og faglig, samtidig som undervisningen legger til rette for utvikling. «Hovedtanken bak tilpasset opplæring er at elevene skal få en positiv selvoppfatning» (Grue, 1995, s.6). Videre skriver Grue (1995) at kjennetegn på tilpasset opplæring er blant annet at elever får faglige og sosiale utfordringer ut i fra den enkeltes forutsetninger, og en opplæring som byr på variasjoner i lærestoffet, både i mengde og vanskelighetsgrad. Således er den nære lærer-elev relasjonen en avgjørende faktor når det kommer til tilpasset opplæring. Det er fundamentalt at en lærer kjenner sine elever og deres aktuelle nivå, for å kunne tilpasse deretter. I henhold til Vygotsky er det optimalt at det som skal læres, foreligger innenfor elevens proksimale utviklingszone, som er den sonen læring og utvikling vil eksistere.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode, samt en presentasjon av innsamling av data. Jeg vil belyse valg av intervjumetode og da hvorfor jeg som forsker fant denne metoden som mest hensiktsmessig. I dette kapitlet vil jeg også gjøre rede for etiske betraktninger som foreligger i mitt prosjekt og i siste del drøfter jeg studiets kvalitet ved hjelp av begrepene *validitet* og *relabilitet*.

3.1 Valg av metode

For å besvare og belyse min problemstilling fant jeg at den kvalitative metoden, der jeg kunne intervju informantene var den mest hensiktsmessige metoden. Befring (2016) skriver at den kvalitative forskningen gjerne har fokus på barn og unges selvoppfatning i skolen, der de kvalitative metodene vil tjene et formål hvor en får innsikt i menneskers indre liv, drømmer og bekymringer. Således vil et kvalitativt forskningsintervju gi informantene større frihet til å uttrykke seg, samtidig vil menneskers erfaringer og oppfatninger bli belyst dersom informanten selv får bestemme hva som tas opp i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78).

Jeg benyttet meg av taleopptak under intervjuene, noe som ga et godt grunnlag for å utvikle data uavhengig av mine oppfatninger og således begrenser behovet for rekonstruksjon. Jeg vil presisere at bruk av taleopptak var en bevisst strategi for å styrke prosjektets *transparent*, da det i større grad vil være synlig hva som er primærdata, og hva som er mine fortolkninger av data. Jeg vil også gjøre rede for foreliggende teori som representerer grunnlaget for mine tolkninger, noe som i henhold til Thagaard (2018) vil styrke prosjektets validitet, og således viser hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene og tolkningene jeg har kommet frem til.

«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 i denne studien er hvordan elevens selvoppfatning kan påvirke deres forutsetning for faglig læring og utvikling, og hvordan lærere kan fremme mestringsopplevelser i klasserommet. Derav bygger metoden og undersøkelsen på hermeneutikken; «I hermeneutikken vil en forstå og ikke bare forklare (Dalland, 2017, s.47)». Jeg som forsker er da opptatt av å innholdet i datamaterialet, der en kontinuerlig leser datamaterialet fortolkende og streber etter å forstå den dypere meningen i informantenes erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100).

3.2 Innsamling av datamateriale

Kvalitative studier kjennetegnes ofte ved et begrenset antall enheter eller personer (Thagaard, 2018, s.54). I mitt prosjekt valgte jeg å intervju to personer, og ved et nokså begrenset utvalg, var det viktig at jeg som forsker anvendte en utvelgingsprosess som var hensiktsmessig for min problemstilling, slik at analysen av datainnsamlingen gir en forståelse over det fenomenet jeg

studerer og undersøker. Fordelen med to informanter, i stedet for en, er at det gir et grunnlag for sammenlikning som vil være tjenlig i analyseprosessen. Jeg har også valgt å se på hvordan lærere tilrettelegger for mestringsopplevelser i klasserommet, således vil det være lønnsomt med mer enn én informant, da det kan resultere i flere ulike tiltak og undervisningsformer.

Thagaard (2018) henviser til en *strategisk utvelgelse* som jeg tok hensyn til da jeg skulle finne informanter til mitt prosjekt. En strategisk utvelgelse innebærer at jeg som forsker systematisk velger ut personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Ut i fra denne studien vil det være hensiktsmessig å intervju lærere, da de er den bestemte målgruppen for innsamling av data, noe som igjen vil styrke prosjektets validitet og reliabilitet.

I henhold til mitt forskningsspørsmål og tema fant jeg at et semistrukturert intervju var det mest hensiktsmessige. I et semistrukturert intervju foreligger det en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, der blant annet tema, spørsmål og rekkefølgen kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79). Videre skriver Christoffersen & Johannessen (2012) at en intervjuguide ikke er et fastlagt spørreskjema, men en liste over generelle temaer og spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet, der de ulike temaene og spørsmålene tar utgangspunkt i problemstillingen for studiet. Derav vil et semistrukturert være hensiktsmessig, da det foreligger en balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.80). Et alternativ ville vært å benytte seg av et strukturert intervju, der jeg på forhånd hadde fastlagt spørsmål, tema og rekkefølgen. Således vil et strukturert intervju begrense fleksibiliteten der en ikke kan gå utenfor de fastlagte spørsmålene som er bearbeidet på forhånd (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79).

Erfaringene mine, således som min hypotese angående et semistrukturert intervju samsvarer. Intervjuet åpnet for fleksibilitet, samt mulighetene for å bygge videre på det informantene mine sa, og utdype som sådan. Dette ga meg større innsikt i fenomenet jeg undersøkte, inklusivt et bedre grunnlag for analyse.

3.3 Ethiske betraktninger

Ved bruk av et kvalitativt forskningsintervju som metode foreligger det en rekke etiske retningslinjer jeg må ta hensyn til. Informantene skal selv kunne bestemme over egen deltakelse, der en på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra intervjuet. Forsker skal også respektere informantens privatliv; informanten har rett til å bestemme hvem de slipper inn i livet sitt og hva som slipper ut. Informanter har også rett til å nekte forsker adgang til opplysninger om seg selv, det omhandler informantens tiltro til forsker, da informanten skal være sikker på at forsker ivaretar konfidensialitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.41).

Som hovedregel skal det innhentes samtykke fra de som inkluderes i forskningen. For at samtykke skal være gyldig, må det være frivillig, spesifikt, informert og utvetydig (NSD, 2018). Dette innebærer at informantene og deltakerne ved en undersøkelse, og i mitt tilfelle et intervju, må forstå hva samtykket gjelder og hvilke konsekvenser samtykke til deltakelsen i forskningen får. I mitt forskningsprosjekt benytter jeg meg av taleopptak, da dette vil styrke prosjektets validitet; en får med seg alt som blir sagt ved intervjuet og derav bedre forutsetninger for en grundig analyse. I henhold til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) vil et lydopptak registrere hvordan stemmen til en person høres ut, noe som da er en personopplysning. Prosjektet er derav meldepliktig og godkjent av NSD.

For mitt forskningsprosjekt innebar dette at jeg måtte ta høyde for at mine informanter kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt, og valgte derfor å holde intervjuene relativt tidlig i prosjektet. Jeg måtte utarbeide en intervjuguide som tok høyde for eventuelle sårbare områder, da jeg ikke hadde som intensjon å angripe eller «teste» mine informanter på noen som helst måte. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv og et samtykkeskjema, slik at informantene mine kunne gjøre seg kjent med tema for oppgaven, og få enn viss fornemmelse om spørsmålene som ville forekomme. I informasjonsskrivet gjorde jeg også klart at jeg ville benytte meg av taleopptak, og årsaken til dette, der jeg samtidig viste til godkjennelse fra NSD.

3.4 Relabilitet og validitet

Et sentralt spørsmål innenfor forskningen er hvor relevant den innsamlede data er i sammenheng med forskningsfenomenet. I forskningslitteraturen brukes begrepet *validitet*, som betyr gyldighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.24). Mitt tema og forskningsspørsmål

går ut på sammenheng mellom elevs faglige selvoppfatning og dens påvirkning på læring og utvikling, samt hvordan lærere kan tilrettelegge for mestringsopplevelser i klasserommet. Det vil derfor være relevant og valid å bruke lærere som informanter, da de innehar relevant erfaring og kunnskap rundt akkurat dette.

Ved kvalitative forskningsmetoder er det forskeren selv som er «hovedinstrumentet» ved kvalitative intervjuer (Befring, 2015, s.54). En forsker vil alltid ha en forut-forståelse som kan influere på forutsetningene for objektivitet, og det er derfor viktig at forskeren er en selvkritisk tolker og leser ved transkribering av intervju. Det må da gjøres klart hva som er forskerens egne tolkninger, og hva som er deltakerens utsagn og da forskerens fortolkning av disse. I min oppgave har jeg konkretisert hva som er informantens utsagn ved å fremstille de i *kursiv* og anførselstegn.

Reliabilitetsbegrepet setter sitt fokus på datas nøyaktighet og konsistens (Befring, 2015). Data i kvalitative studier er vanskelig å reprodusere, noe som er en metode for å sikre høy reliabilitet. Befring (2015, s.56) skriver at det foreligger grunnleggende krav i kvalitative forskningsopplegg at alle deler av prosessen gjennomføres på en reliabel måte. Det forutsetter da bandt annet en grunnleggende beskrivelse av de fremgangsmåtene som benyttes fra start til slutt. På denne måten vil studiets faglige reliabilitet styrkes ved en troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon. Thagaard (2018) skriver at dette innebærer blant annet viktigheten av å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. I analysekapittelet vil jeg gjøre rede for analyseprosessen og mine funn, og videre drøfte funnene i lys av foreliggende og relevant teori, og klargjøre verdien og kvaliteten av de funnene jeg finner som aktuelle og relevante i henhold til min problemstilling.

4.0 Presentasjon av analyse og funn

I dette kapittelet vil jeg presentere analyseprosessen og funnene jeg har gjort. Deretter vil jeg, i kapittel fem, drøfte funnene i lys av min problemstilling og relevant litteratur. Analysen tar utgangspunkt i en fenomenologisk analyse, der det første steget innebærer å lese hele transkripsjonen for å få et inntrykk av helheten. Det neste steget innebærer å utvikle meningsenheter, da det ikke er mulig å presentere transkripsjonen i sin helhet (Postholm &

Jacobsen, 2018, s.160). Disse meningsenhetene tolker jeg som kategorier, som jeg har valgt å strukturere min datainnsamling inn i, der de ulike kategoriene tar utgangspunkt i pedagogiske teorier. Videre skriver Postholm og Jacobsen (2018) at det tredje steget tar utgangspunkt i materialet som er inndelt i de ulike kategoriene, som da utgjør strukturen for andreordensbeskrivelser og er relatert til teori.

Da jeg var ferdig med mine intervju transkriberte jeg de, da fra muntlig til skriftlig form, som i henhold til Kvale & Brinkmann (2015) tilrettelegger for en nærmere og bedre analyse, samtidig som transkriberingen reduserer mulighetene for mistolkninger og rekonstruksjon. Transkriberingen endte i mange datasider med tekst, som jeg leste nøye.

Jeg valgte å danne ulike «funnkategorier» for min analyse, som tillot meg å strukturere og sortere datainnsamlingen. Jeg så også at kategoriseringen resulterte i et godt og beskrivende bilde av datainnsamlingen. Den overordnede intervjuguiden ble utgangspunktet for kategoriseringen, der jeg allerede hadde etablert ulike tema jeg ville ta utgangspunkt i, i intervjuet. Selvoppfatning og mestring var her ulike kategorier, og jeg stilte ulike og nokså åpne spørsmål herunder. Da jeg var ferdig med transkriberingen, og hadde lest denne nøye, opprettet jeg et ruteark der jeg plasserte de ulike utsagnene, som jeg mente samsvarte med hverandre innenfor samme kolonne. Resultatet av rutearket ble utgangspunktet for mine funn, og kategoriseringen som sådan. De ulike kategoriene tar også utgangspunkt i min problemstilling, som omhandler hvordan elevens faglige selvoppfatning påvirker deres forutsetning for læring og utvikling, og hvordan lærere tilrettelegger for mestringsopplevelser i klasserommet.

Jeg har valgt å utarbeide tre overordnede funnkategorier: *selvoppfatningens betydning*, *mestringserfaringer* og *tilpasset opplæring*. Innenfor kategorien *mestringserfaringer* har jeg valgt å utarbeide tre underkategorier – *Forventning om mestring*, *årsaksforklaringer* og *lært hjelpeløshet*. Jeg ser at mestringserfaringer er en forutsetning for forventning om mestring og årsaksforklaringer, samtidig som mangel på mestringserfaringer kan føre til lært hjelpeløshet, og har derfor valgt å plassere disse delkapittelet innenfor det overordnede kapittelet om mestringserfaringer.

I analysearbeidet og under intervjuene fant jeg ut at informantene så en sammenheng mellom elevens selvoppfatning og dens betydning for faglig læring og utvikling, som således samsvarer med foreliggende teori. Informantene opplevde sammenhengen som en evig sirkel, der dårlig

selvoppfatning førte til lav motivasjon, og motsatt hvor god selvoppfatning, og gjentatte mestringsopplevelser førte til økt motivasjon og lysten på å lære. På bakgrunn av oppgavens omfang vil jeg kun presentere enkelte av de utsagnene som foreligger under de største kategoriene. Mitt inntrykk er at informantene hadde samme forståelse av betydningen av selvoppfatningen og dens påvirkning på læring og utvikling, dette kom frem ved at utsagnene representerte samme budskap, men der de vektla ulike faktorer som er eller mindre betydningsfulle- noe jeg vil komme tilbake til.

Jeg har valgt å benytte meg av fiktive navn som representanter for mine informanter. Dette er for å gjøre oppgaven mer leservennlig og oversiktlig. Informant nummer en har fått navnet Mari og informant nummer to har fått navnet Emma.

4.1 Selvoppfatningens betydning

Elever som sliter med dårlig selvbilde og negativ selvoppfatning er noe begge av mine informanter hadde erfart. De opplever elever som tviler på seg selv, og sine egne ferdigheter. Informantene ser således en sammenheng mellom elevens selvoppfatning og dens betydning for deres forutsetninger for utvikling og læring i skolen. Deres oppfatning av elever med et dårlig selvbilde er gjerne de litt mer innadvendte elevene *«de sier ikke mye i timen, og gjør heller ikke så mye ut av seg, dersom de for eksempel har mestret en oppgave»*. Informantene har begge en oppfatning om at de elevene som sliter med et dårlig selvbilde, har lav forventning om mestring, og liten utholdenhet når det kommer til oppgaveløsning. Mari har erfaringer med elever som ofte kommer med utsagn der de sier *«jeg kan ikke»*, *«jeg får ikke dette til»*, og hennes erfaringer er at slike holdninger gjør noe med deg, hun sier blant annet at *«jeg har elever som påstår at de ikke kan noe sant, og det gjør jo noe med deg, de kommer ikke inn på skolen og tenker eey nå skal jeg lære»*.

I sammenheng med utsagnet belyser Mari viktigheten av å få flere faggrupper inn i skolen. Da hun har erfaringer med elever som sliter, utover det faglige. *«Elever har supermasse inni seg, ting som skjer på fritiden, eller familiegreier og de tingene der»*. Hun omtaler blant annet behovet for en skolepsykolog som en nødvendighet, der hun illustrerer en forståelse ovenfor elevene, da hun selv ikke hadde lagt ned mye innsats i skolearbeidet, dersom tankene hennes var på et helt annet sted. *«Skolepsykolog skulle vi hatt også sant, for det er mange som sitter med store, tunge opplevelser sant. Om jeg hadde vært elev så hadde jeg gitt blaffen i engelsk,*

matte og norsk om begeret mitt var fullt hver eneste dag». Min tolkning er at Mari oppfatter behovet for flere faggrupper inn i skolen som det første steget på å forbedre selvoppfatningen til elevene, der hun først og fremst kan tilrettelegge for en god faglig selvoppfatning dersom elevene får hjelp med det de sliter med, utover det som omhandler det rent faglige.

4.2 Mestringserfaringer

Denne kategorien handler om betydningen av positive mestringserfaringer. Underkategorier som forventning om mestring, lært hjelpeløshet og attribusjon har jeg valgt å plassere innenfor denne overordnede kategorien.

Informantene betrakter det å gi elevene gjentatte mestringserfaringer som helt avgjørende for deres motivasjon, herunder en forutsetning for læring og utvikling. De legger begge vekt på de små mestringsopplevelsene, der elevene daglig opplever at de faktisk mestrer noe. Emma sier blant annet at *«det handler om de små gjentatte seirene»*. Utsagnet illustrer viktigheten av kontinuerlige mestringsopplevelser, som nødvendigvis ikke trenger å være så store. Utsagnet til Emma kan sees i sammenheng med utsagnet til Mari som sier at *«det handler om å bygge de opp og få de små positive opplevelsene, der elevene daglig får en liten sånn «dette klarte jeg faktisk»»*.

Mari vektlegger sterkt at elevene daglig skal få oppleve mestring, enten det er i matematikk, eller om det er i de mer praktiske fagene, som for eksempel sløyd. Mari er sløyd lærer, og har erfaring med at de elevene som sliter med dårlig faglig selvoppfattelse, har stor nytte av praktiske fag, og gjerne større mulighet for å oppleve mestring på disse områdene. Emma har også erfaring med at elever som sliter med dårlig selvoppfattelse og ser på seg selv som faglige svake elever, har nytte av å gjøre praktiske oppgaver. Hun vektlegger her viktigheten av variert undervisning, og tilpasninger som en avgjørende faktor for positive mestringsopplevelser. Tilpasset opplæring er en av mine hovedkategorier, som jeg vil presentere senere i oppgaven.

4.2.1 Forventning om mestring

Forventning om mestring omhandler en forventning om at en kan mestre de oppgavene som foreligger i øyeblikket. Både Mari og Emma opplever at de elevene som sliter med dårlig selvbilde, heller ikke har noen særlig forventning om å mestre de ulike oppgavene. Emma sier blant annet at *«mange av de mener selv at de aldri kommer å mestre og klare det som ligger*

foran de». Utsagnet illustrerer en lav mestringsforventning, men også lært hjelpeløshet, som jeg vil komme tilbake til senere i analysen. Informantene opplever at de har bestemt seg på forhånd, og gjerne da ikke ser noe grunn til å i det hele tatt prøve, noe som blir illustrert i utsagnet til Mari: «*de opplever stadig at de ikke mestrer, og har derfor heller ingen forventning om å mestre*». Mari har også erfaringer med at de sterke elevene gjerne er mer selvgående, og mistenker at dette er fordi disse elevene gjerne har en høy mestringsforventning.

Både Mari og Emma syntes det kan være litt vanskelig å vite om elevene har noe særlig forventning om mestring, og av og til føler Mari at de bare er her fordi at de må.

Emma vektlegger herunder viktigheten av tilpasset opplæring, som en forutsetning for elevenes mestringsforventning, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

4.2.2 Lært hjelpeløshet

Denne kategorien omhandler begrepet *lært hjelpeløshet*. Jeg vil presisere at dette er ikke et begrep informantene tok i bruk, men min forståelse av dette begrepet og utsagnene fra informantene og deres erfaringer samsvarer med min forståelse av *lært hjelpeløshet*.

«*De kommer dinglende inn i klasserommet, og er ikke interessert i å lære, og de har gjerne et bilde av seg selv at de ikke mestrer*». Utsagnet illustrerer elever som ikke viser noen interesse for å lære, og kan forstås som et resultat av lave mestringsforventninger. Dersom elever opplever gjentatte episoder av mislykkede mestringsforsøk, og derav aldri opplever mestring, kan det utvikle seg til *lært hjelpeløshet* hvor elevene ikke lenger ser noen grunn til å i det hele tatt prøve å løse de oppgavene som foreligger. Både Mari og Emma har erfaringer med elever som har gitt opp, som kommer til syne gjennom utsagn; «*flere av mine elever som sliter med et dårlig selvbilde sier ofte at «jeg klarer det ikke uansett» eller «det er for vanskelig, det er ikke vits å prøve»*». I sammenheng med utsagnet spesifiserer både Emma og Mari viktigheten av en tilpasset og variert undervisning, og Mari viser til viktigheten av ros og anerkjennelse. Hun sier blant annet:

«*Det handler om å se hver og en, bare en liten tommel opp når de har gjort noe sant. Eller en liten velfortjent pause om de trenger det. Jeg sier ofte «nå ser jeg at du er sliten, nå tar du deg en pause, du har jobbet godt»*».

4.2.3 Årsaksforklaringer

Dette delkapittelet omhandler *attribusjon*, som innebærer, som nevnt, hvordan vi forklarer egen adferd. Jeg vil, i likhet med delkapittelet om *lært hjelpeløshet* presisere at begrepet *attribusjon* ikke var noe informantene eksplisitt nevnte, men det de sa, samsvarer med min forståelse av attribusjonsbegrepet, og er derfor jeg har valgt å ha det med i min oppgave. Begge mine informanter nevner det at elevene gjerne kommer med ulike forklaringer på egen adferd. Dette var alt fra ytre faktorer slik som «*jeg har ikke tid*», eller indre faktorer, som gikk mer på det at de selv ikke hadde tro på seg selv, og attribuerte årsaksforklaringer til at de blant annet ikke var gode nok eller at de følte seg dårlig og liknende. Emma uttrykker at hun har elever som tviler på seg selv, «av natur» og utsagnet kan kobles til eksternal attribusjon.

Videre presiserer informantene viktigheten av tilpasset opplæring, og en god lærer elev relasjon. Emma presiserer også viktigheten av jobbe litt ekstra med de elevene som tviler på seg selv, og deres evner til å mestre. Hun vektlegger her også viktigheten av å gi elevene ulike strategier, som blir illustrert gjennom utsagnet;

«Men hvis du gir de litt strategier, så klarer de på en måte å se at de kan klare dette. For eksempel elever som sier de ikke klarer å plusse sammen to stykker, også gir du de litt lure strategier, så sier de «åja jo, vent litt, dette her fikk jeg jo faktisk til»».

4.3 Tilpasset opplæring

I denne kategorien vil jeg ta for meg tilpasset opplæring, noe både Mari og Emma uttaler seg om i intervjuene. Mari sier blant annet at «*alle må få tilrettelagt på sitt nivå sant, både når du snakker om en som er faglig sterk, og en som er faglig svak*». Informantene fremhever viktigheten av tilpasning, differensiering og variasjon i oppgavetyperne. Informantene vektlegger også at det er viktig at elevene får utfordringer nok, samtidig som det er noe de har mulighet for å mestre.

Viktigheten av å gi elevene varierte oppgaver, ulike strategier, og det å kunne bruke hverandre som et stillas for læring blir illustrert i et utsagn fra Emma, der hun sier at:

«det er viktig å legge opp undervisningen den en bruker ulike metoder, og ulike aktiviteter i undervisninger, og ulike strategier sånn at du er sikker på at du når alle».

Informantene ser på tilpasset opplæring som helt nødvendig når det kommer til å legge til rette for mestringserfaringer i klasserommet;

«Det er ekstra viktig å legge til rette, og tilpasse, sånn at den forventningen jeg har til de, men også den forventningen de har til seg selv, at de klarer å møte den, for å kunne få den indre motivasjonen og mestringen til å arbeide videre da».

Emma forklarer at det i hennes klasse er store forskjeller når det kommer til det faglige nivået. Hun har tatt utnyttelse av dette ved å bruke de «sterkere» elevene som et stillas for de «svake», og presiserer således viktigheten av å snakke sammen om at alle er forskjellige, og at det er helt greit.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte mine funn, i lys av relevant teori. Drøftingen tar utgangspunkt i en fenomenologisk analyse der drøftingskapittelet utgjør det tredje steget. Jeg har valgt å organisere drøftingen i tre kategorier, da jeg finner det som mer oversiktlig og leservennlig. Kategoriene tar utgangspunkt i kapittelet om funn og analyse, herunder min forståelse av hva informantene vektla som viktige årsaker til mestringsopplevelser og selvoppfatningen. Kategoriseringen tar også utgangspunkt i min problemstilling; *Hvordan kan elevens faglige selvoppfatning påvirke deres forutsetning for læring og utvikling, og hvordan kan lærere legge til rette for mestringsopplevelser i klasserommet?*

5.1 Daglige mestringsopplevelser

«Det handler om de små gjentatte seirene» er et av eksemplene på utsagn som retter seg mot mestring, og betydningen av daglige mestringsopplevelser. Albert Bandura (1997) skriver at forventning om mestring har betydning for de valgene vi gjør, for den innsatsen vi legger ned, og for den utholdenheten vi har til en oppgave dersom den er krevende. For elevens motivasjon blir det derfor viktig å legge opp til gjentatte mestringsopplevelser, for således å styrke elevens forventning om å mestre de foreliggende oppgavene. Det handler om å gi de en følelse av at de kan mestre en oppgave, og at innsatsen de legger ned vil være tjenlig. Dette samsvarer også med informantenes erfaringer, da de ser på gjentatte mestringsopplevelser som en avgjørende faktor for elevens motivasjon og arbeidsinnsats. Informantene sier at det handler om de daglige mestringsopplevelsene og gjentatte seire. Skaalvik & Skaalvik (2018) skriver at elever som gjør det godt på skolen, blir mer motivert av skolearbeidet, samtidig som motivasjon

for skolearbeidet gjennom innsats, konsentrasjon og utholdenhet fremmer læring og gir bedre skoleprestasjoner. Således er elevens selv vurdering og motivasjon gjensidig.

5.1.1 Sammenhengen mellom faglig selvoppfatning og mestringsopplevelser

Informantene presiserer viktigheten av å tro på seg selv, som også blir støttet i foreliggende teori. Samtidig har informantene erfaringer med elever som har gitt opp, elever som har mistet troen på seg selv og elever som tviler på seg selv «av natur». Her vil det være avgjørende å gi elevene autentiske mestringsopplevelser, som anses å være den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1997). Det handler om å gi mestringsopplevelser som er direkte knyttet til det faget en ønsker å styrke. Informantene forklarer at elever gjerne har lavere selvoppfatning og således lavere forventning om mestring i fag som matematikk og engelsk, og opplever at selvoppfatningen og en forventning om å mestring gjerne er sterkere i praktiske fag som sløyd.

Informantene ser verdien av daglige mestringsopplevelser, men presiseres ikke verdien av mestringsopplevelser knyttet til det fagområdet der det foreligger en lav selvoppfattelse og mestringstro. Det innebærer at mestringsopplevelsene og økt mestringstro i sløyd, ikke kan overføres til andre fag, som for eksempel engelsk eller matematikk. Bandura (1997) skriver at et menneskers selvoppfatning i stor grad avspeiler vedkommende sin personlige forventning om mestring. Dette avspeiler hva en over lang tid har lært om sin egen kompetanse, og en positiv selvoppfatning innenfor et område, som for eksempel matematikk utvikles som et resultat av et en bygger opp forventninger om å mestre en rekke oppgaver innenfor dette området (Manger & Wormnes, 2015, s.117). Således vil ikke elevene til mine informanter, som har lav mestringstro i matematikk bygge opp mestringsforventninger på dette området, ved å oppleve mestring i et praktisk fag som sløyd.

Mine informanter opplever begge at de har elever som har gitt opp, som er passive og helt uten tro på at de selv kan lykkes i noe. Manger & Wormnes (2015) hevder at slike responser er innlært gjennom tidligere erfaringer med å ikke lykkes. Skaalvik & Skaalvik (2018) skriver at mangel på innsats for elever som har opplevd gjentatte nederlag, forklares ut i fra en teori om *lært hjelpeløshet*. I henhold til mine informanter og deres erfaringer med elever som har gitt opp, er det helt nødvendig at de legger opp til autentiske mestringsopplevelser, der elevene opplever mestring eksplisitt på det fagområdet de innehar en lav mestringstro.

Både Emma og Mari har begge erfaringer med elever som tviler på seg selv, og gjerne kommer med ulike forklaringer på egen adferd. Elevene attribuerte årsaker til at de ikke hadde tid, noe som hadde skjedd hjemme, eller andre årsaker som gikk eksplisitt på elevens egen oppfattelse av utilstrekkelige evner. Manger & Wormnes (2015) skriver at attribusjonsteori handler om opplevelser og årsaker til handlinger, seire og nederlag, og hvordan disse opplevelsene får innflytelse på fremtidig motivasjon og fremtidige prestasjoner. En forventning om mestring krever en attribusjon til innsats og strategi, som således krever at læreren tilpasser undervisningen til elevens forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.117). Det innebærer at dersom læreren velger å ikke tilpasse og differensiere undervisningen, er det en mulighet at elevene legger seg i et negativt attribusjonsmønster, der de attribuerer årsaker til dårlige evner, som medfører lav motivasjon, og lav forventning om mestring. Herunder kan gjentatte erfaringer med å ikke lykkes igjen føre til *lært hjelpeløshet*.

5.2 Å legge til rette for mestringsopplevelser

Min problemstilling tematiserer og undersøker hvordan lærere legger til rette for mestringsopplevelser i klasserommet. Herunder vil jeg drøfte informantenes utsagn opp mot foreliggende teori. Jeg har valgt å utforme tre underkategorier, som omhandler hvilke tiltak, og hva informantene ser på som viktige da det kommer til å legge til rette for mestringsopplevelser.

5.2.1 Tilpasset opplæring

Viktigheten av tilpasset opplæring, differensiering og variert undervisning er noe mine informanter påpeker som svært sentralt i elevens forutsetning for å oppleve mestring. Tilpasset opplæring innebærer å legge til rette for en undervisning som retter seg mot elevens foreliggende nivå, og samtidig åpner for læring og utvikling. Skaalvik & Skaalvik (2018) hevder at Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen er en alternativ måte å forklare tilpasset opplæring på. Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen kan sees å omhandle to mentale utviklingsnivåer. Den første representerer elevens oppnådde kompetanse og hva eleven kan klare på egen hånd, noe som innebærer at oppgavens vanskelighetsgrad ligger innenfor barnets mestringszone. Det andre utviklingsnivået omhandler hva eleven kan mestre med hjelp fra andre, som betegnes elevens nærmeste utviklingszone. Videre skriver Skaalvik & Skaalvik (2018) at tilpasset opplæring blir en undervisning som er konsentrert om den enkelte elevs nærmeste utviklingszone, og som bidrar til at elevene stadig strekker seg og er i utvikling.

Mari forklarer at elevene som gjerne ligger på et lavere faglig nivå, innenfor et fagområde, får tilrettelagt en mindre leksemengde, og dersom informanten har hjelp til stede i klasserommet, som for eksempel en assistent, blir de «svakere» elevene prioritert mer alenetid, enten det er med lærer eller assistent. Således tilfredsstillt informanten Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen og en populær utforming i henhold til Skaalvik & Skaalvik (2018) om at «det eleven kan gjøre med assistent i dag, kan han gjøre alene i morgen». Mari og Emma mener at tilpasset opplæring er helt nødvendig dersom elevene skal oppleve en forventning om mestring, og derav positiv selvoppfattelse innenfor et fagområde «*det handler om å bygge de opp, og da må du kanskje begynne lavt nede, men det handler om å få de gode opplevelsene gjennom dagen*». Således er tilpasset opplæring en metode informantene bruker for å fremme mestringsopplevelser i klasserommet. Utsagnet kan forankres og støttes i Albert Bandura (1997) sin teori «*forventning om mestring*», som blant annet omhandler at en positiv selvoppfatning innenfor et område er lik summen av individets forventninger om å mestre oppgavene på det samme området (Manger & Wormnes, 2015, s.34). I delkapittelet om selvoppfatning skrev jeg at elever med lav faglig selvoppfatning er mindre motivert for skolearbeidet og har mindre motivasjon på arbeidet dersom de møter vanskelige oppgaver. I henhold til dette vil elever være tjenlig med en undervisning som er tilpasset deres ferdigheter, samtidig som de, gjerne med assistent kan møte utfordrende oppgaver som således foreligger innenfor elevens nærmeste utviklingszone.

5.2.2 Vikarierende erfaringer

Emma presiserer viktigheten av en praksisnær undervisning, der læreren gjerne viser hvordan en oppgave skal løses. Informanten illustrerer flere eksempler. Et eksempel som innebar bruk av konkreter i matematikk i arbeid med pluss og minus. Hun benyttet seg også mye av læringspartner, etter en bevisst sammensetning der en elev gjerne var faglig sterkere. Dette kan forankres i teorien om vikarierende erfaringer, eller modellæring der eleven ser hvordan en annen utfører handlingen. I dette tilfellet er læreren en modell for elevene, ved å vise og eksemplifisere hvordan en kan løse en oppgave. De sterkere elevene er således også en modell for de svakere elevene, ved å vise hvordan de utfører handlingen.

5.2.3 Variert undervisning

Emma omtaler variert undervisning som en metode for å nå alle elever, og derav legge til rette for mestringsopplevelser blant elevgruppen. Informantens erfaringer er at elever ofte får en «boost» og motivasjon til å arbeide dersom undervisningen bygger på ulike aktiviteter som tilrettelegger for bruk av ulike strategier. «De fleste forskere tolker sammenhengen mellom selvvurdering og motivasjon som gjensidig» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.110). I henhold til teorien om *sosial sammenlikning*, vurderer elevene seg selv på bakgrunn av andres prestasjoner, og i lys av denne teorien kan det være tenkelig at en undervisningsform som bygger på variasjon, ulike aktiviteter og utnyttelse av ulike strategier kan nå et bredere spekter av elever, og således tilrettelegge for motivasjon og forventning om mestring. Behovet for kompetanse viser til opplevelsen av å mestre ens omgivelser, en søken etter utfordringer og en følelse av å gradvis beherske disse utfordringene (Manger & Wormnes, 2015, s.176). For å føle seg dyktig i hverdagen, er det nødvendig med interaksjon og samhandling fra omgivelsene, for å få bekreftelse på dette. At noen ser oss kan virke styrkende, og medfører samtidig at en tør å søke nye utfordringer som således gir mulighet for mye næring og utvikling. Manger & Wormnes (2018) skriver at nye hendelser og nye situasjoner åpner for nye og viktige erfaringer for læring, herunder vil Informantens hyppige bruk av ulike aktiviteter, varierte strategier og undervisning tilrettelegge for mulige mestrings erfaringer, som igjen spiller inn på elevens motivasjon og selvpoppfattelse.

5.3 Betydningen av korrekt og realistisk tilbakemelding

Informantene vektlegger betydningen av positive tilbakemeldinger og mener at det å se hver enkelt elev er svært viktig for deres motivasjon for å lære. De mener det er viktig å se på det positive, vise anerkjennelse og rose elevene, for således å styrke deres selvbilde og motivasjon for videre arbeid. Ros og oppmuntring for både mestringsforsøk og ferdig resultat er viktig for å holde den indre motivasjonen ved like, men dersom ros for arbeidsinnsats skal ha en positiv innvirkning på motivasjonen, så vel som selvpoppfattelsen, krever det at elevene har en opplevelse av fremgang og mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 213). Herunder vil ikke elever, som ikke mestrer arbeidsoppgave, men får ros for arbeidsinnsatsen føle eller forvente mestring. Læreren burde likevel fungere som emosjonell støtte, da læreren er en viktig støttefunksjon i form av å oppmuntre elevene, påpeke fremgang, skape tro på egen læring og stimulere elevene til å ikke gi opp. Således kan informantens utsagn; «*det er greit at du sliter, jeg ser at du gjør det, og det er helt greit*», forankres i teorien om læreren som emosjonell støtte,

og et emosjonelt stillas; informanten presiserer kun den emosjonelle støtten i sammenheng med svake elever. Skaalvik & Skaalvik (2018) skriver at etterhvert som den faglige støtten tas bort, kan behovet for emosjonell støtte vedvare, og til og med øke. Det er derfor viktig at informantene også fungerer som et emosjonelt stillas for de faglige sterke elevene.

6.0 Avslutning

Et klasserom er sammensatt av elever som innehar ulike akademiske og faglige forutsetninger som legger til grunn for en sosial sammenlikning. Herunder kan elever som stadig opplever nederlag sammenlikne seg med elever som gjentatte ganger opplever mestring, og vil som sådan resultere i en lav faglig selvoppfatning. Det finnes flere tiltak en lærer kan gjøre for å tilrettelegge for mestringsopplevelser til hver enkelt elev, som for eksempel tilpasset opplæring. Således vil den sosiale sammenlikning bli mindre synlig, og kan da medføre en positiv faglig selvoppfatning blant elevgruppen, og deres mestringsforventninger som sådan.

Målet for min oppgave var å undersøke hvordan den faglige selvoppfatningen kunne påvirke elevenes forutsetning for læring og utvikling, og hvordan lærere kan legge til rette for mestringsopplevelser i klasserommet. Jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsintervju der jeg intervjuet to lærere, som en metode for å nå målet for oppgaven og således belyse min problemstilling. Jeg har valgt å dele mitt svar på problemstillingen inn i to deler; del en omhandler hvorvidt den faglige selvoppfatningen påvirker elevenes forutsetning for faglig læring og utvikling, og del to omhandler hvilke metoder som kan legge til rette for mestringsopplevelser hos elevene.

6.1 Betydningen av god faglig selvoppfatning

Lav faglig selvoppfatning resulterer i en lav forventning om mestring. Mestringstro har betydning for de valgene en gjør, hvilken innsats en legger i arbeidet og for selvreguleringen som sådan. Herunder vil elever som innehar en lav faglig selvoppfatning legge ned mindre innsats, og yte dårligere. En kan derfor si at selvoppfatningen avspeiler elevens forventning om mestring, og forventning om mestring avspeiler elevens selvoppfatning. Mangelen på mestringsopplevelser kan resultere i en *lært hjelpeløshet*, herunder vil ikke eleven oppleve at innsats spiller noen rolle og det heller ikke er noen vits i å prøve. Eleven som opplever *lært*

hjelpeløshet vil da heller ikke oppleve noen forventning om mestring, og således en lav faglig selvoppfatning, da disse to gjenspeiler hverandre.

Autentiske mestringsopplevelser er den viktigste faktoren for elevens forventning om mestring, dette innebærer å legge til rette for mestringsopplevelser i det faget eleven ønsker å styrke. Elevene trenger å oppleve mestring eksplisitt på det fagområdet de innehar en lav mestringstro. Herunder vil mestringsopplevelsene kunne overføres til liknende oppgaver, og bygge opp en forventning om mestring, og da en positiv faglig selvoppfatning.

Herunder vil konklusjonen være at elevens faglige selvoppfatning påvirker elevens forutsetning for læring og utvikling, og i denne sammenheng er det nødvendig at elevene opplever autentiske mestringsopplevelser eksplisitt innenfor det fagområdet de ønsker å styrke.

6.2 Metoder for å legge til rette for mestringsopplevelser

Målet for oppgaven var ikke å finne noen fasitsvar på hvilke tiltak eller undervisningsformer som «best» la til rette for mestringsopplevelser i klasserommet. Jeg ønsket å undersøke hva mine informanter gjorde for å legge til rette for mestringsopplevelser hos elevene, og hva de så på som de viktigste tiltakene. Videre fant jeg at deres tiltak og forsøk samsvarte med foreliggende teori. Denne delen blir derfor heller en oppsummering av informantens tiltak og mine refleksjoner, og ikke en konklusjon.

Begge mine informanter så på tilpasset opplæring som helt nødvendig om elevene skulle opplevende mestring. Det handler om å gi elevene oppgaver som er tilpasset deres nivå og som legger til rette for en mulighet for mestring. Det handler også om den innstilligen eleven får i møte med en oppgave, og oppleves oppgaven som helt utilstrekkelig, vil heller ikke eleven, slik jeg ser det, legge ned en innsats. Det vil være å sette elevene opp til å feile, og da heller invitere til en lav faglig selvoppfatning og lav forventning om mestring.

Utsagnene til mine informanter illustrerte viktigheten av en variert undervisning som en nødvendighet for mestringsopplevelser. Herunder vil elevene ha større mulighet til å oppleve mestring, da undervisningen opererer med ulike arbeidsformer. Eleven vil således ha en rimelig mulighet for å oppleve mestring, da det kan tenkes at de blir motivert av varierte arbeidsformer.

Motivasjon er nødvendig for den innsatsen en legger ned i arbeidet, og kan da resultere i en positiv mestringsforventning som også vil gjenspeiles i en god faglig selvoppfatning.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bates, B. (2015). *Learning theories simplified: how to apply them to teaching*. London: SAGE.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grue, E. (1995). *Tilpasset opplæring*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Kvale, S. & Birkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2018). Samtykke. Hentet fra: <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- Opplæringsloven. (1998). Tilpasset opplæring (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Postholm, M. P & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan elevens faglige selvoppfatning påvirke deres forutsetning for læring og utvikling, og hvordan kan lærere tilrettelegge for mestringsopplevelser i klasserommet?

Åpningsspørsmål

1. Hvilke klassetrinn underviser du på?
2. Hvilken type stilling har du?
3. Hvor mange års erfaring har du?

Selvoppfatning

1. Har du erfart elever som sliter med dårlig selvoppfatning? I så fall, gjerne beskriv situasjonen og kom med eksempler
2. Har du noen tanker om sammenhengen mellom elevens skolefaglige selvoppfatning og deres motivasjon?
3. Hva legger du i begrepet *skolefaglig selvoppfatning*?

Mestring

1. Ser du noen sammenhenger mellom mestringsopplevelser og elevens selvoppfatning?
2. Hvordan legger du til rette for mestringsopplevelser i klasserommet?
3. Hvordan forstår du begrepet *Forventning om mestring*?

Avslutningsspørsmål

1. Hvordan kan elevens selvoppfatning påvirke deres forutsetning for faglig læring og utvikling?
2. Er det andre ting vi ikke har snakket opp som du mener er relevant når det gjelder tema for oppgaven?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Selvoppfatning og mestring?”

Formålet med mitt prosjekt er å se hvilken sammenheng skolefaglige prestasjoner har med selvoppfattelsen å gjøre. Jeg vil også se på lærerens rolle i det hele, da hvordan lærerens målsetninger ovenfor elevene bidrar til positiv eller negativ selvoppfatning.

Prosjektet er en bacheloravhandling der omfanget ligger på 8000 – 10000 ord. Min problemstilling er;

Hvordan kan elevens faglige selvoppfatning påvirke deres forutsetning for læring og utvikling, og hvordan kan lærere legge til rette for mestringsopplevelser i klasserommet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen ved Vestlandet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Hensikten med intervjuet bli å få innblikk i dine tanker, erfaringer, praksis, oppfatninger og refleksjoner rundt elevers skolefaglige selvoppfatning og da hvordan denne påvirker forutsetningene for faglig læring og utvikling hos elever. Samtidig som jeg vil spørre om hvordan du som lærer legger til rette for mestringsopplevelser hos elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Når det gjelder selve intervjuet, vil spørsmålene være relativt åpne. Jeg kommer til å spørre spørsmål om dine tanker rundt elevers faglige selvoppfatning og derav forutsetning for læring. Jeg vil også stille spørsmål rundt begrepene forventning om mestring, motivasjon og attribusjon. Jeg vil stille spørsmål ang hvordan du som lærer legger til rette for

mestringsopplevelser for elever, og dine tanker rundt sammenhengen mellom mestring og positiv selvoppfatning.

Jeg vil benytte meg av lydopptak under selve intervjuet, dette er for å sikre meg om at jeg får med meg alt som blir sagt. Lydopptaket vil deretter transkriberes, og når dette er gjort vil lydopptaket slettes.

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 behøve å begrunne dette. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert, det vil si at det er kun jeg som vet hvem som er intervjuet, og at informasjonen som forekommer under intervjuet ikke vil kunne tilbakeføres til deg som informant. Det vil heller ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes 3.juni 2019. Opptaket av intervjuet vil slettes etter det er transkribert.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen på Vestlandet- [redacted] ved [redacted] og min veileder Marianne Leikvoll Eide ved [redacted]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

[redacted]

Prosjektansvarlig

Marianne Leikvoll Eide

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Selvoppfatning og mestring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i Intervju
- At taleopptak blir benyttet under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 3.juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)