



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS

Høstsemesteret, 2016

Masterutdanning i Utdanningsvitenskap

Åpen

Forfatter: Linda Skaar

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Lærerens rolle i å fremme motivasjon blant elever som strever faglig.

Engelsk tittel: Teachers role in promoting motivation among students who are struggling academically

Emneord: Elever som strever faglig
Lærerens rolle
Mestring
Motivasjon

Antall ord: 28495
+ vedlegg/annet: 30320

Stavanger, 12.12.2016
dato/år

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess men samtidig også veldig lærerik. Jeg har måttet utfordre meg selv gjentatte ganger i forhold til selvdisiplin og selvtillit i forhold til skriveprosessen.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene som bidro til at jeg kunne forske på dette tema ,og for at dere var så tålmodige med en uerfaren student. Jeg er veldig heldig som fikk lov til på intervjuere dere ,og bruke den informasjonen som dere har gitt meg i forhold til motivasjon og mestring hos elever som strever faglig.

En stor takk vil jeg også rette til min veileder professor Edvin Bru for god hjelp og støtte gjennom hele prosessen. Du har gitt meg god veiledning og støttet meg når jeg har stått fast, og jeg setter stor pris på det gode samarbeidet vi har hatt.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har støttet meg når jeg har vært i ferd med å miste motet. Dere har løftet meg fremover, og oppmuntret meg til videre arbeid.

Sandeid, desember 2016

Linda Skaar

Sammendrag

Temaet for denne studien var motivasjon og mestring hos elever som strever faglig og studien hadde et lærerperspektiv på temaet. Hensikten med studien var å få innsikt i og mer kunnskap om hvordan lærerne kan tilrettelegge undervisningen for elever som strever slik at det kan oppleve mestring og motivasjon. Følgende problemstilling ble formulert:

Hvordan kan læreren bidra til at elever som strever faglig opprettholder motivasjon for skolearbeidet?

Det ble benyttet kvalitativ metode med fenomenologisk design og delvis strukturerte intervjuer for å samle inn empiri. Utvalget besto av fem informanter fra ulike barneskoler som hadde erfaring med å planlegge undervisning med tanke på elever som strever med skolearbeidet, og hvordan de planlegger undervisningen i forhold til dette. Alle intervjuene ble transkribert og analysert ved å bruke meningskoding.

Resultatene fra studien indikerer at lærere som skal legge til rette for elever som strever faglig må legge vekt på ulike forhold som kan fremme mestring og motivasjon. Det fremkom fra resultatene at forhold som god relasjon mellom lærer elev, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, og vurdering for læring var sentrale faktorer for å opprettholde motivasjon. Samtidig kom det også frem at lærestoffet bør ha høy egenverdi og nytteverdi for eleven, da vil elevene kunne relatere dette til relevans, og det vil bli lettere i en læringsprosess.

Det kom også frem resultater som tyder på at elever som strever med skolearbeidet trenger tydelig og synlig læring, der fokus på mål og kriterier er viktig. I følge flertallet av informantene er det særlig viktig å legge vekt på kriterier som kan vise veien videre for å opprettholde motivasjon. Funnene tyder også på at elevmedvirkning og gode tilbakemeldinger er faktorer som kan opprettholde motivasjon hos elever som strever faglig.

Funnene fra denne studien kan gi et nyttig bidrag til kunnskap rundt hvilke forhold lærerne må legge til rette for dersom de skal opprettholde motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	6
1.1	Bakgrunn for valg av tema	6
1.2	Studiens hensikt, problemstilling og avgrensning	7
1.3	Tekstens oppbygning	7
1.4	Begrepsavklaring	8
2	Teoretisk utgangspunkt	11
2.1	Forhold som påvirker motivasjon	11
2.1.1	Mestringsforventninger	12
2.1.2	Ulike tankesett	15
2.1.3	Målorientering	17
2.1.4	Motivasjonelt klima	20
2.1.5	Lærer-elev relasjon	20
2.2	Vurdering for læring	24
2.2.1	Tilbakemeldinger	24
2.2.2	Elevmedvirkning	28
2.2.3	Relevans av lærestoffet	29
2.3	Oppsummering av teori	30
3	Metode	33
3.1	Beskrivelse av metodisk tilnærming	33
3.2	Fenomenologi	34
3.3	Kvalitativt forskningsintervju	34
3.3.1	Intervjuguide	35
3.3.2	Pilotintervju	35
3.3.3	Rekruttering og utvalgsprosedyre	36
3.4	Datainnsamling	36
3.5	Transkribering av intervjudata	37
3.6	Analyse og tolkning av intervjudata	38
3.7	Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	40
3.7.1	Troverdighet	40
3.7.2	Bekreftbarhet	42
3.7.3	Overførbarhet	42
3.8	Forskningsetiske problemstillinger	43
3.9	Informert og fritt samtykke	43
3.10	Konfidensialitet	44
3.11	Konsekvenser av å delta i studiet	45
4	Presentasjon og drøfting av resultater	47
4.1	Troen på å lykkes	47
4.1.1	Tilpasset opplæring	48
4.1.2	Relevans	52
4.1.3	Relasjon til elevene	54
4.2	Vurdering for læring	57
4.2.1	Mål og Kriterium	58
4.2.2	Tilbakemeldinger	59
4.2.3	Elevmedvirkning	63
4.3	Avsluttende drøfting	65
4.4	Oppsummering av hovedfunn	66
4.4.1	Tilpasset opplæring	66
4.4.2	Støttende lærer-elev relasjoner	66
4.4.3	Vurdering for læring	67
4.4.4	Utviklende tankesett og målorientering	68
4.5	Praktiske implikasjoner	68
4.6	Metodiske forbehold og refleksjoner	70

4.7 Videre forskning.....	72
Referanser.....	73
Vedlegg.....	75

1 Innledning

Lærere som skal undervise elever som strever faglig i skolen kan ofte oppleve at elevene ikke er i læringsmodus, og mange lærere strever med å opprettholde motivasjonen for skolearbeidet hos disse elevene.

Etter at kunnskapsløftet 06 kom ble det stilt større krav til både lærere og elever for at elevene skal oppnå læringsmål i alle fag. Økte krav har ført til at flere elever faller utenfor og ikke oppnår de ulike kravene på grunn av manglende mestring og motivasjon.

Elever som strever faglig i skolen kan oppleve ulike konsekvenser av å ikke mestre, og det kan ligge flere årsaker til at en elev ikke engasjerer seg i skolearbeidet. For de elevene som opplever å ikke mestre arbeidsoppgavene som blir gitt, kan det å legge ned høy innsats oppleves som truende og som et bevis for at svake resultater skyldes dårlige evner.

Det er for mange elever som ikke opplever å lykkes i dagens skole sier Nordahl (2012). Han hevder at en i større grad peker på feilene i eleven enn de styrkene eleven har i seg. Elever som strever opplever massive nederlag, mister troen på seg selv og ser ikke relevansen av å lære eller gå på skolen (Nordahl, 2012 s.192).

Jeg ønsker med denne oppgaven å sette søkelyset på ulike årsaker til manglende motivasjon og mestring hos elever som strever faglig, og hva lærerne kan gjøre for å hjelpe disse elevene.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen har de siste årene utviklet seg til å bli en prestasjonsorientert skole der resultater blir vektlagt mer enn selve læringen. Dette kan gå utover elevens selvoppfatning som er en sentral faktor for å opprettholde motivasjon for læring hevder Skaalvik og Skaalvik (2014). De peker på at en slik prestasjonsorientert målstruktur bryter med det som skal være skolens viktigste oppgave, å klargjøre elevene for fremtiden. Skolen skal utvikle selvstendighet og evnen hos elevene til å styre sitt eget liv (Fredrici & Skaalvik, 2015).

Etter mange år som lærer og arbeid i PP-Tjenesten ser jeg at mange elever faller gjennom dersom skolene er for prestasjonsorientert. Dette kan handle om elever som ikke får god nok tilpasset opplæring fordi lærerne synes det er vanskelig å møte disse elevene der de er faglig.

Min opplevelse er at mange elever som strever med skolearbeidet etter hvert mister troen på at de kan nå målene som er blitt mer tydeliggjort også ovenfor elevene. Læreren opplever

også ofte et press fra et skolesystem som i større og større grad er preget av mål om å få elevene til å prestere. Et slikt press kan føre til at læreren har feil fokus i læringssituasjonen, og har vansker med å bidra til at elevene opprettholder motivasjonen for skolearbeidet. Når elever mislykkes på skolen kan dette innebære en økt risiko for skolevegring og at en dropper ut av videregående skole. Denne oppgaven skal ikke handle om frafall men jeg synes likevel det er interessant å tenke forebyggende med oppgaven.

Fokuset med denne masteroppgaven vil derfor være å vinne mer kunnskap om hva lærerne kan gjøre for å hjelpe elever som strever faglig til å opprettholde motivasjonen for skolearbeidet.

1.2 Studiens hensikt, problemstilling og avgrensning

Hensikten med denne mastergraden er å belyse hvordan lærere kan bidra til at elever som strever faglig får opprettholde motivasjonen og troen på seg selv.

Jeg håper at ved å forsøke å bringe dette tema frem kan flere bli oppmerksom på hvordan en som lærer kan planlegge undervisningen for å unngå opprettholdende faktorer som kan påvirke lav mestringsfølelse og manglende motivasjon hos elever som strever faglig.

På denne måten er hensikten å få mer kunnskap om hvordan lærerne kan forske i eget klasserom på opprettholdende faktorer hos elever som ikke mestrer. Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling formulert:

Hvordan kan læreren bidra til at elever som strever faglig opprettholder motivasjonen for skolearbeidet?

Det er mange aspekter ved det å streve faglig og jeg har derfor valgt å ikke gå inn i de ulike utfordringene som elever kan ha med seg inn i skolen. Jeg har satt søkelys på elever som strever generelt og ikke på de som har individuell opplæringsplan. Jeg tenker elever som Bachmann og Skrove (2015) kaller gråsoneelever. De er en del av klassen men kan streve faglig dersom de ikke får den tilpasningen de trenger. Gråsoneelevne kan havne mellom å ha et tilfredsstillende utbytte av opplæringen og det å kvalifisere for å ha behov for spesialundervisning. Å streve faglig i skolen kan være sammensatt av flere ulike faktorer, i denne oppgaven er fokuset på skolen og hva lærerne kan gjøre for å stimulere denne gruppe elever i den ordinære undervisningen.

1.3 Tekstens oppbygning

Denne studien er bygget opp av fem deler; innledning, teori, metode, presentasjon og drøfting av resultater og til slutt en avsluttende drøfting. Den teoretiske delen består av relevant teori

og forskning knyttet opp mot studiet, og jeg har valgt å dele denne delen inn i to hovedkategorier med flere underkategorier. Første hovedkategori legger vekt på teori innen motivasjon og mestring, og har flere underkategorier som sier noe om ulike forhold som kan påvirke motivasjon. Underkategoriene peker på betydning relasjon kan ha for elevers motivasjon og hvordan målorientering kan spille inn på elevens prestasjoner. I denne hovedkategorien legges det også vekt på ulike tankesett som kan påvirke læreren og eleven i forhold til motivasjon og mestring.

I andre hovedkategori fremheves teori som omhandler vurdering for læring med vekt på tilbakemeldinger og elevmedvirkning. Denne delen sier også noe om faglig relevans og hvordan dette kan påvirke motivasjon. Tilslutt i teoridelen pekes det på tilpasset opplæring og hvordan nærmeste utviklingszone kan påvirke motivasjon og mestring.

I metoddelen blir det beskrevet hvorfor og hvordan jeg brukte kvalitativ forskningsintervju her gjøres det også rede for hvordan utvalget ble rekruttert, hvordan datainnsamlingen ble gjennomført og analysert. I tillegg sier metoddelen noe om forskningens troverdighet, bekræftbarhet, og om forskningen er overførbar. I denne delen blir det også lagt vekt på refleksjon rundt forskningsetiske problemstillinger.

I presentasjons- og drøftingsdelen presenteres og drøftes resultatene som kom frem fra intervjuene. Det vil bli vist funn relatert til ulike forhold som kan bidra til å opprettholde motivasjon hos elever som strever faglig. Funnene er delt inn i to hovedkategorier med flere underkategorier. Denne delen av studiet legger vekt på informantens egne uttalelser fra intervjuet og drøfting av uttalelsene. Drøftingen legger hovedsakelig vekt på teoretisk rammeverk men har også noen innslag av ny teori.

Siste del av studien baserer seg på å gi en oppsummering av resultatene fra intervjuene og sier noe om refleksjon som ble gjort rundt metode. Drøfting av praktiske implikasjoner kommer også tilslutt i denne delen og viser muligheter og tips til skoler om hvordan de kan opprettholde motivasjon hos elever som strever faglig. Forslagene er basert på både funn fra teori og intervjuene som ble gjennomført.

1.4 Begrepsavklaring

Alle elever kan til tider streve med å mestre oppgaver som hører til i skolen, og hvorvidt man strever vil variere fra elev til elev. Det å være elev og ikke mestre over tid vil høre mer konkret til begrepet å streve faglig. I denne oppgaven vil elever som strever faglig referere til som tidligere nevnt i avgrensninger, elever som i følge Bachmann og Skrove (2015) kan

kalles for gråsonerelever. Dette er elever som ikke er meldt opp til PP-Tjenesten. Bachmann og Skrove (2015) sier at gråsonerelever er de elevene som kan oppleve å ikke få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen men som likevel ikke er kvalifisert til å ha spesialundervisning.

Elever som strever faglig vil kunne ha et fastlåst tankesett (Dweck, 2006). Dweck (2006) kaller dette i sin forskning for growth mindset og fixed mindset. Begrepene vil her fritt oversettes til utviklende tankesett og fastlåst tankesett.

I teoridelen vil de ulike tankesettene bli mer belyst men som en begrepsavklaring kan en her fremheve hva som legges i de to ulike begrepene. Begge tankesettene henger sammen med hvordan en som elev tenker om seg selv, og kan på mange måter minne om det Bandura (1997) sier om troen på å lykkes. Fastlåst tankesett er når elevene attribuerer evner til innsats negativt og handler mye om å at årsaken til å ikke lykkes ligger tenker eleven i intellektet. Utviklende tankesett handler om når eleven ikke gir opp men ser at innsats hjelper. Elever som strever ,men som har et slikt tankesett ,kan likevel ha tro på å lykkes selv om de trenger å bruke mer tid og krefter (Dweck, 2006).

Motivasjon blir i oppgaven definert som en indre prosess som handlet om å få oss videre. På denne måten kan elevene oppleve at noe i dem selv driver dem videre.

Det finnes mange definisjoner på hva motivasjon er.

I denne oppgaven legges det vekt på definisjonen til Manger (2012) som har forsket mye på mestring og motivasjon.

Manger (2012) definerer motivasjon på denne måten: ”Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den vedlike. Dette er noe vi alle opplever når vi virkelig har lyst på noe eller ønsker å utføre en aktivitet” (Manger,2012 s.14).

Motivasjon deles opp i indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). I følge Deci og Ryan (2000) kan en skille mellom det de kaller amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon. De trekker frem begrepet amotivasjon innenfor indre motivasjon som kan bli brukt når for eksempel en elev ikke har noen tanker om å utføre bestemte oppgaver. Amotivasjon handler altså om å mangle lyst til å gjennomføre. Dersom en elev er amotivert kan det handle om at en elev ikke ser nytteverdien av å gjennomføre en bestemt oppgave eller det kan handle om at eleven ikke har tro på seg selv. En annen årsak kan være at eleven ikke tror at

gjennomføringen kan bidra til ønsket resultat. På denne måten kan en se at både forventning rundt mestring og det å ikke se verdi av en aktivitet vil kunne bidra til amotivasjon.

Deci og Ryan (2000) sier om indre motivasjon at dette er en indre atferd som er knyttet til interesse, glede i seg selv eller en tilfredsstillelse i å utføre handlingen. Det er denne motivasjonsformen som i litteraturen er betraktet som den beste form for motivasjon. Om den andre formen, ytre motivasjon trekker Deci og Ryan frem at motivasjonen da ikke vil være selve handlingen som gir glede, og de skiller videre mellom ulike former for ytre motivasjon etter ulik grad av medbestemmelse.

Ytre motivasjon sier de kan være når eleven føler at han har liten medbestemmelse og uten entusiasme. Dette er en form for motivasjon som Deci og Ryan (2000) kaller for kontrollert ytre motivasjon. Eksempelvis vil dette kunne være det eleven oppfatter som beskjeder, belønning, befaling eller forventning av straff dersom handlingen ikke blir utført.

Den andre formen for ytre motivasjon kaller Deci og Ryan (2000) for autonom motivasjon og trekker her frem at dette handler mer om en motivasjon som kommer innenfra. Den kan sammenlignes med ytre motivasjon der eleven opplever stor grad av medbestemmelse i valg av oppgaver. Dette blir da en aktivitet som sees på av personen som både selvvalgt og frivillig og utføres derfor ofte på eget initiativ og med glede. Dette kan sees i sammenheng med at eleven ser verdien av selve handlingen som viktig når det gjelder skolearbeidet. Den motsatte formen av motivasjon vil være ytre kontrollert motivasjon som handler om at eleven kan føle et press utenfra og ha en følelse av å bli tvunget til å utføre en aktivitet og opplever at det er mye press utenfra.

Selv om begrepet autonom ytre motivasjon har mye til felles med indre motivasjon sier Deci og Ryan at indre motivasjon handler mer gleden av å utføre en handling i motsetning til autonom ytre motivasjon der eleven kan utføre en handling selv om motivasjonen bak ikke baserer seg på glede eller interesser. Deci og Ryan (2000) bruker også begrepet internalisert motivasjon om autonom ytre motivasjon fordi denne type motivasjon henger sammen med internalisering av normer og verdier.

Definisjon på mestring i oppgaven er hentet fra Bandura (2001) og hans tanker om troen på egen mestring: "self-efficacy a key factor in how people regulate their lives is their sense of self-efficacy, their beliefs concerning their ability to perform the behaviors needed to achieve desired outcomes" (Bandura, 2001 sitert i Olsen & Traavik, 2012).

2 Teoretisk utgangspunkt

Skolen er en arena hvor eleven tilbringer mye tid, og skolen vil derfor være en viktig arena for utviklingen til barn og unge. Hvordan elever opplever skolehverdagen, hvilket faglig utbytte de har, og de erfaringene de har med seg fra skolen vil kunne påvirke deres valg senere i livet. Vil elevenes motivasjon og mestring, som igjen er påvirket av tilpasset opplæring og relasjon lærer-elev, ha noe å si for hvordan elevene opplever skolehverdagen sin? I denne teoridelen vil jeg si noe om forholdene som kan påvirke motivasjon og mestring og hvordan disse er vevd inn i hverandre.

2.1 Forhold som påvirker motivasjon

Kunnskap om læring henger sammen med kunnskap om motivasjon og mestring fordi dette er drivkraften i læringen sier Manger (2012). Det er sjelden vi ser elever som lykkes og som samtidig har lav motivasjon. Dette fordrer kunnskap om hva som er opprettholdende faktorer for lav eller høy motivasjon. Denne type kunnskap kan være viktig når en skal drøfte endring av praksis mot tiltak og strategier som kan øke klassens eller elevens motivasjon (Manger,2012).

Ifølge Manger (2012) vil økt motivasjon kunne forebygge og redusere atferd- og læreproblemer. Samtidig som han peker på at det selvsagt kan være flere faktorer enn motivasjon som gjør at elever ikke presterer og legger vekt på at utfordringer i skolen kan være sammensatt. Teorien til Bruner (1970) peker også i retning mot at barn trenger motivasjon for å lære. Han fremhever at alle barn kan lære på sitt utviklingsnivå, og hevder at læring kan bygges med bakgrunn i interesse, nysgjerrighet og oppdagelse. Dersom barn opplever gleden av å hengi seg til et problem, vil dette kunne øke anstrengelsen mente Bruner (1970).

I dag hevder motivasjonsteoretikere at motivasjon er en situasjonsbestemt tilstand som kan påvirkes av ulike faktorer som verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Det miljøet eleven er en del av og tilretteleggingen av læringssituasjonen vil derfor kunne bidra til å fremme eller hemme motivasjon.

Hvordan lærere kan bidra til å opprettholde motivasjonen for skolearbeidet kan med bakgrunn i teori rundt indre og ytre motivasjon tyde på at lærerne må fremme den indre motivasjonen. Ifølge Deci og Ryan (2000) vil elevene da komme i kontakt med den gleden av å utføre handlingen, dette kan knyttes til interesser eller en tilfredsstillelse i å utføre handlingen. Samtidig viser forskning at ytre belønning kan bidra til å øke motivasjon hos elever som ikke

er vant til å arbeide, lytte og har et manglende læringsutbytte. Da vil ytre belønninger i form av ros kunne resultere i den første opplevelsen av å lykkes som kan bidra til å fremme indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik,2014).

Det har blitt forsket mye på mestring og motivasjon gjennom årene og en av teoretikerne innenfor dette emnet er Albert Bandura. Han var opptatt av troen på egen mestring, og hvordan mennesket er motivert til å styre sitt eget liv (Bandura, 1997).

I neste avsnitt vil en gå dypere inn i Banduras teori, kalt den sosial-kognitive teorien.

2.1.1 Mestringsforventninger

Motivasjon kan sees i sammenheng med opplevelse av mestring hevder Manger (2012). I dette kapitlet skal jeg derfor se på hva teorien sier om mestringsforventninger som faktor til å påvirke motivasjonen til elevene. I kapitlet om begrepsavklaring ble det sagt noe om indre og ytre motivasjon, og hvordan læreren kan bruke ytre belønninger eller interesser for å få elever som strever med skolearbeidet til å bli mer motivert. Det handler om å lykkes og at opplevelsen av å lykkes vil bidra til å øke motivasjon. Nedenfor søker jeg å finne svar på hva som skal til for at lærerne kan skape mestringsopplevelser hos eleven.

Den sosial-kognitive teorien legger vekt på at læring skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, miljø og personlige faktorer. Bandura (1997) peker på at det er et skille mellom personens egenskaper, personenes atferd og personens miljø. Elevens innsats på skolen kan bli påvirket av lærerens beskjeder men det kan også handle like mye om elevens egne forestillinger og forventninger. Elevens innsats vil likevel kunne ha påvirkning på hvordan læreren opplever eleven, og de erfaringene eleven får i forhold til kunnskap og forventning om mestring tar eleven ofte med seg inn i lignende oppgaver. Denne påvirkningen kaller Bandura for en triadisk gjensidighet, og trekker videre frem at relasjonen mellom de tre ikke alltid vil ha samme styrke ,men at det henger sammen med oppgaver og konteksten. Dette kan for eksempel sees i sammenheng med frivillighet i aktiviteter eller oppgaver der elevens valg og innsats styres mer av egne forestillinger, mestring og interesser enn av læreren. I motsetning til dette vil det være en sterkere styring fra læreren når oppgaver blir pålagt eleven og det ikke gis rom for valgmuligheter. Innsatsen vil på denne måten være mer styrt av systemet og miljøet rundt eleven. På mange måter kan det se ut som at det Bandura legger vekt på i forhold til mestring ligner mye i retning av teorien til Deci & Ryan (2000) som blir vektlagt mer i begrepsavklaring.

Bandura (1997) er opptatt av forventninger om mestring, og har gjennom sin forskning kommet frem til fire faktorer som kan være viktige for å skape en forskjell i troen på egne krefter. Dette kan være faktorer som kan peke på hvordan lærerens rolle kan være i møte med elever som strever med skolearbeidet, og hvordan læreren kan opprettholde motivasjon for læring.

Den første og viktigste faktoren som Bandura trekker frem er våre tidligere erfaringer fra situasjoner som ligner på de situasjonene vi møter. Dette kaller Bandura for "Performance experiences", og legger vekt på at erfaringer av negativ og positiv art påvirker mestring. Vi kan ha tro på egen mestring i noen sammenhenger men i andre sammenhenger kan vi ha liten tro. Denne faktoren kan tyde på at læreren kan oppleve at elever som strever faglig vegrer seg mot enkelte oppgaver som de tidligere har opplevd å ikke mestre.

Den andre faktoren som ifølge Bandura (1997) kan påvirke troen på våre egne krefter er de observasjonene vi gjør av det andre gjør og mestrer. Hvordan andre løser oppgaver og de resultatene de oppnår. Dette kaller Bandura for "observational learning" og kan ha likhetstrekk med det man i sosialpsykologien kaller modellering. Det handler om at dersom en person oppnår gode resultater ved å utføre oppgavene på en bestemt måte ønsker den som har observert å gjøre lignende. Selv om Bandura står i den sosial-kognitive tradisjonen kan vi her se tanker som kan minne om en sosiokulturell tilnærming. Dersom en skal se dette i skolesammenheng vil en tilnærming kunne være at læreren lar elevene observere, og lærer av hverandre og på denne måten speile seg.

Den tredje faktoren kaller Bandura (1997) for "verbal persuasion" og dette handler om de verbale tilbakemeldingene vi får fra omgivelsene. Disse tilbakemeldingene kan føre til at troen på egne krefter styrkes eller svekkes. Nyere forskning de siste årene som er gjort av Hattie (2009) peker også i samme retning noe som vil bli vektlagt mer i eget kapittel.

Den siste faktoren som Bandura (1997) hevder kan ha innvirkning på troen om egen mestring kaller han for "emotional arousal". Dette kan forklares med i hvilken grad vi har entusiasme eller bekymring i forhold til den oppgaven som skal utføres. Bandura sier at dersom vi klarer å kontrollere de negative følelsene eller uroen som kan være knyttet til utføringen vil dette kunne påvirke troen på egen mestring positivt.

Banduras tanker indikerer at dette kan handle om en persons selvoppfatning og hvordan summen av forventningene til å mestre oppgavene henger sammen med individets positive

selvoppfatning. Denne type mestring sier Bandura (1997) styrkes best gjennom autentiske mestringsopplevelser som oppleves som ekte.

I forhold til lærerarbeidet kan Banduras (1997) tanker indikere hva som bør legges vekt på i forhold til planlegging av undervisning. Lærere som underviser elever som strever med skolearbeidet og mangler motivasjon og troen på egen mestring vil kunne skape et mestringsklima for disse elevene med bakgrunn i teorien til Bandura , og påvirke motivasjonen i rett retning. Teorien peker i retning av at læreren må legge til rette for gode tilbakemeldinger, skape modellering og la elevene få observer og lære av hverandre. Teorien kan også vise hvor avgjørende det vil være at læreren skaper læringsmiljø der elevene opplever å mestre og bli stilt krav til innen for deres mestringszone ved hjelp av konstruktive tilbakemeldinger. Hvilke krav læreren stiller til eleven vil ifølge teorien kunne handle om i hvor stor grad læreren har satt seg inn i elevene forutsetninger.

Hvordan lærerne skal møte elever som strever faglig kan også handle om hvordan de oppfatter elevens selvoppfatning samtidig som det kan være knyttet til motivasjon og læring. Banduras teori om mestring kan på flere måter minne om begrepet selvoppfatning som sier noe om hvordan eleven oppfatter eller vurderer seg selv. Det kan også sees i sammenheng med hvilken forventninger og tro eleven har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik ,2014).

Forskning rundt elever som strever faglig kan gi indikasjoner på hvordan læreren kan bidra til å opprettholde motivasjon. Teori peker i retning av at det er en sammenheng mellom faglig lav selvoppfatning (både innen mestringsforventning og motivet atferd), og hvordan elevene har ulike mål innen motivasjon og motivert atferd. Det er for eksempel vist tydelige sammenhenger mellom elevens faglige selvoppfatning og deres holdninger og interesser til skolearbeid. Hvilke valg av oppgaver elever gjør dersom de får muligheter for valg kan også henge sammen med deres selvoppfatning ,og hvilke læringsstrategier elevene bruker. Elever som strever faglig og har lav selvoppfatning vil også kunne sees i sammenheng med om de søker hjelp eller unngår å be om hjelp (Skaalvik & Skaalvik 2014).

Hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen kan altså på flere måter påvirke elevens selvoppfatning og hvordan de møter utfordringer. Bandura (1997) hevder at elever med lav faglig selvoppfatning vil kunne ha mer stress og angst i læringssituasjoner og prestasjons-situasjoner enn de elevene som har en høyere skolefaglig selvoppfatning. Det kan være ekstra vanskelig for elevene å mislykkes i prestasjonssituasjoner som de ser på som et viktig område å mestre. Mange elever vil derfor kunne velge strategier som er med på å beskytte sitt

eget selvverd. Disse elevene vil derfor kunne være mindre motivert, ha mindre innsats og framstå med mindre utholdenhet når de møter på utfordringer (Skaalvik & Frederici, 2014). Dette kan medføre at læreren som ønsker å bidra til å øke motivasjon opplever å mislykkes dersom de ikke forstår at disse elevene beskytter seg selv ved å bruke ulike former for unnvikelsesstrategier. Flere studier viser at det er sammenheng mellom elevers lave selvverd og de elevene som har lærevansker og strever med skolearbeidet, sammenlignet med de elevene som greier seg bra på skolen. Forskingen til Skaalvik (2004) peker i retning av at elever som sliter med lærevansker og har store utfordringer i skolen oftere enn andre elever gir uttrykk for at de føler seg dumme, inadekvate, engstelige og skamfulle (Skaalvik, 2004)

Teorien rundt selvoppfatning og troen på egen mestring trekker frem aspekter på hvordan elevers opplevelser kan være når de strever med skolearbeidet. Med bakgrunn i dette kan det se ut til at lærere som skal bidra til at elever som strever med skolearbeidet og opprettholde motivasjonen trenger å se på hvordan eleven oppfatter seg selv, og om det er noen opprettholdende faktorer i læringsmiljøet som påvirker lav motivasjon. På denne måten kan læreren i følge teori ovenfor komme i posisjon til å skape små mestringsopplevelser som kan gi en bedre selvoppfatning hos eleven.

Hvordan elever opplever å møte utfordringer kan henge sammen med tankesettet til eleven hevder Dweck (2006). Neste kapittel seier noe om de ulike tankesettene som elever kan ha og som kan påvirke hvordan lærerne kan tilrettelegge undervisningen for å fremme motivasjon.

2.1.2 Ulike tankesett

Mestring og motivasjon er de mest vanlige begrepene å bruke når en beskriver elever som ikke opplever å lykkes. Mens Bandura snakker om å lykkes, snakker Dweck (2006) om det å lære.

Dweck (2006) beskriver et system bygget opp rundt troen på å lære og hvor mye innsats eleven legger i oppgavene. Dette handler om at intelligens er en formbar kvalitet og peker på at elever kan ha ulike tankesett i forhold til oppgaveløsning og motivasjon for skolearbeidet. Elever med et utviklende tankesett sier Dweck (2006) tror på at de har muligheten til å lære hva som helst, selv om de må bruke tid og krefter på å lære. Fokuset er på læring og ikke på ønsket om å være smart. En lærer med et utviklende tankesett tror på at alle elever kan mestre bare de får de rette utfordringene.

Dweck (2006) presenterer også et annet trossystem i forhold til læring. Dette trekker hun frem som et fastlåst tankemønster, troen på at intelligens er noe et menneske er født med og at

graden av intelligens ikke kan forandres. Dette tankemønsteret kan være problematisk på flere måter og særlig for de elevene som strever faglig. De kan oppleve dette som ”selvoppfølgende profeti”. Dette fordi de ikke har tro på at de kan klare, og gir opp fort i møte med utfordringer. Et fastlåst tankemønster vil også kunne virke negativt inn på elever som har et høyt læringsutbytte men som tror at dette handler om at de er smartere enn medelever. De trenger ikke legge ned særlig anstrengelse for å lære og blir likevel anerkjent for sine gode karakterer og sterke ferdigheter. Dersom lærerne ikke er bevisst dette kan det få konsekvenser som at disse elevene begynner å unngå situasjoner der de kan oppleve å mislykkes, og kan få et tankemønster som handler om å unngå risikoer.

Teorien til Dweck (2006) kan være beskrivende for hvordan elevens og lærerens tanke sett kan påvirke elevenes tro på egen mestring og motivasjon. Den kan også beskrive hvordan lærerne kan legge merke til hvilket tanke sett eleven bruker i læringsprosessen i forhold til motivasjon og mestring. Samtidig kan læreren være bevisst sitt eget tanke sett og i hvilken grad læreren har tro på elever som strever med skolearbeidet ,og hva de kan mestre slik at elevene opplever at de blir stilt de rette kravene for å utvikle seg.

Farrington et al (2012 s.30) trekker også frem tanke sett, i forhold til læring og motivasjon, men snakker om fire ulike deler av tanke sett som kan være viktig for elevs læring .Dette presenterer de ut fra et elevperspektiv og bruker teorier fra blant annet Dewey, Vygotsky og Bandura. I korte trekk handler dette om : “1) I belong in this academic community, 2) My ability and competence grow with my effort, 3) I can succeed at this ,and this work has value for me.”

I følge Farrington et al (2012) er disse fire ulike tanke settene positivt knyttet inn mot standhaftighet i forhold til akademiske oppgaver. En måte å øke elevs læringsutbytte er å øke deres standhaftighet. De peker på at resultater fra intervensjoner i forbindelse med endring av tanke sett viser at ikke bare er tanke sett viktig ,men at ved å forandre elevs måte å tenke på vil dette kunne påvirke prestasjoner og læringsutbytte. Dette tyder på at hvordan læreren planlegger undervisningen kan påvirke elevs tanke sett. Dersom elever møter på oppgaver som de blant annet ser på som relevante vil dette kunne bidra til å opprettholde motivasjon og øke innsats for læring . På den andre siden vil oppgaver som er lite relevante og for utfordrende kunne føre til at elever ikke yter nok innsats og attribuerer dette til evner.

Selv om det er mye forskning som viser at tanke sett er viktig i forhold til prestasjoner er forskning rundt hvordan lærerne kan stimulere til et utviklende tanke sett i klasserommet ikke tydelig nok. Det er ingen strategier som viser hvordan lærerne kan jobbe med dette i følge

Farrington et al. (2012). Det er gjort eksperimentelle studier som fokuserer på spesielle strategier som tiltak kommer men det kommer ikke godt nok frem hvordan disse eksperimentelle strategiene kan bli brukt mer i global sammenheng for å bedre undervisning. Farrington et al.(2012) sier videre at det er to måter å endre tankesett på. Den ene er å endre praksis i skolesystemet slik at elever møter på et læringsmiljø som består av positivt tankesett eller den andre er å endre på elevers måte å tenke på. Stimulere elevene til å få et positivt tankesett gjennom programmer, og ikke endre på skolestrukturen.

Som vi ser har Dweck (2006) og Farrington et al. (2012) sitt teoretiske ståsted mye tilfelles med Bandura (1997), samtidig kan en også se fellestrekk med forskning innen målorienteringen som en skal gå dypere inn på i neste kapittel, der de ulike tankesettene som påvirker motivasjon blir kalt for egoorientering og oppgaveorientering. Dette handler også om hvor fokuset til læreren ligger i forhold til et motivasjonelt læringsklima eller prestasjonsorientert læringsklima. Vi må likevel være klar over at det er to forhold som påvirker motivasjon; individ og system.

2.1.3 Målorientering

Mange motivasjonsteoretikere er i dag opptatt av målorientering istedenfor indre og ytre motivasjon. De trekker da frem skillet mellom mål og målorientering, der et mål kan være langsiktige som å oppnå gode resultater for å komme inn på et spesielt studium, eller kortsiktig for å få karakteren fem i faget norsk. Teorien rundt målorientering ønsker derimot å finne årsaken til at elevene engasjerer seg eller ikke engasjerer seg i skolearbeidet.

Målorientering blir på denne måten en slags underliggende motivasjon som kan påvirke de konkrete målene (Skaalvik & Skaalvik,2014).

I følge Midgley et al.(1998) kan målorienteringsteori sees på som en sosialkognitiv tilnærming til motivasjon der den erkjenner at både sosiale og kognitive prosesser er en del av det motivasjonelle aspektet. Den individuelle målorienteringen viser til hva som kan være elevens formål eller hensikt for å delta i en prestasjonsorientert situasjon, og hvordan eleven møter utfordringer i læringsprosessen (Midgley et al.,1998). Essensen i målorienteringsteorien kan være at ulike typer målorienteringsteorier kan bidra til forskjellige måter elever møter utfordringer innen adferd, emosjoner og adekvate tanker, alt etter hvordan eleven mestrer å være en del av den målorienteringen som er i læringmiljøet (Ames 1992).

Forskning har de senere årene vært opptatt av hvordan læringsmiljøet elevene er en del av bidrar innen målorientering. Dette kan handle om hvilke signaler skolen og lærerne sender ut til eleven rundt hva som er betydningsfullt i skolen. Skolen kan sende ut signaler til eleven

om at det viktigste er at de er i en læringsprosess og at de opplever progresjon og gjør sitt beste. I motsetning til dette vil skolen kunne sende ut signaler om at det viktigste er å prestere og at det er resultatene som teller. På denne måten sender de signaler om at de legger vekt på hvordan elevene gjør det på prøver ,og at de på denne måten sammenligner seg med andre. Signalene skolen sender ut kan da være å sammenligne seg med andre skoler (Skaalvik & Skaalvik,2014). Skaalvik& Federici (2015) sier også noe om dette når de peker på ulike orienteringer som en skole og lærere kan ha og legger vekt på at en kan skille mellom en læringsorientert skole, eller en skole som er prestasjonsorientert.

En læringsorientert målstruktur i en skole trekker frem kunnskap og forståelse der elevene vil møte lærere som fremhever at innsats betyr mye ,og der den individuelle forbedringen er viktigst. Elevene utfordres av læreren til å sette seg individuelle mål, og resultatene vurderes opp mot målene og i forhold til tidligere resultater. På denne måten blir det viktigste elevens fremgang, elevens progresjon og læringsutbytte (Skaalvik & Federici, 2015).En prestasjonsorientert målstruktur er til sammenligning en skole med lærere som legger hovedtyngden på prøver og testresultater. Dette kan bidra til at et prestasjonspress blir opprettholdt og fremgang ikke oppfattes som viktig.

Den målorienteringen som elevene utvikler kan ha sammenheng med hvilken målstruktur som preger klassemiljøet (Meece ,Anderman & Anderman 2006). Dette kan henge sammen med om lærerne er mestrings- eller prestasjonsorienterte når de underviser elevene. Forskning viser at dette kan komme til uttrykk hos lærerne i hvordan de driver undervisningen og hva de legger vekt på i kommentarer. Flere studier har vist en sammenheng mellom målstrukturen som finnes i klasserommet og den målorienteringen som elevene etter hvert utvikler (Anderman et al. 2001).

Dette peker i retning av at dess mer mestringsorientert læreren er, jo mer mestringsorientert vil elevene være ,og det motsatte dersom læreren er prestasjonsorientert og sender ut signaler om at det er viktig å være best i klassen vil det kunne føre til at elevene blir opptatt av prestasjoner. I følge Frederici, Skaalvik & Tangen (2015) kan prestasjonspresset i skolen medføre at elever ikke ber læreren om hjelp og at innsatsen er lav i møte med læringsoppgaver som er utfordrende. Elever i et prestasjonsorientert læringsmiljø vil også kunne oppleve mer angst lærings situasjoner.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2014s.201) kan målorientering handle mye om lærerens rolle og hvilke grad læreren sender ut bevisste eller ubevisste signaler om hva som anses som viktig i læringsmiljøet. Dette gjøres gjennom kommentarer og tilbakemeldinger både i klasserommet

og til eleven individuelt . På denne måten bidrar læreren til hva som verdsettes hos eleven om det er innsats eller prestasjoner og hvordan læreren vurderer elevene. På den ene siden kan læreren søke å gi eleven en målorientering som handler om hvordan de øker sin egen prestasjon mens de på den andre siden kan fremheve eleven sine prestasjoner. Hva læreren vektlegger kan bidra til hvordan elevene opplever å være i en læringsposisjon. Samtidig legger Skaalvik og Skaalvik (2014) vekt på at læreren må komme i posisjon til å skaffe seg et bilde av hva som er elevens opplevelse av skolehverdagen og de signalene elevene opplever at de får. Hvordan læreren legger til rette for motivasjon hos elever som strever faglig, kan handle om kunnskap om hver enkelt elev og hvilke individuelle orienteringer elevene bruker når de møter på utfordringer.

Målorienteringsteorien tar utgangspunkt i forskning rundt prestasjonssituasjoner, og lærere kan med utgangspunkt i dette vurdere hvordan elever møter utfordringer. I følge Nicholls (1983,1989 sitert i Skaalvik& Skaalvik 2014,s.172) kan elever møte utfordringer på to ulike måter som også kan sammenfalle med tankesettene til Dweck (2006). Den ene retningen kaller han for oppgaveorientering som henger sammen med at læring er et mål i seg selv der målet vil være å få en økt forståelse, mer innsikt, bedre ferdigheter og å mestre ulike oppgaver. Den andre retningen kaller Nicholls (1983,1989) egoorientering, der læring ikke er selve målet men eleven er opptatt av seg selv i lærings situasjonen. Målet vil her være å bli oppfattet som flink eller unngå å bli oppfattet som dum. Det viktigste for en egoorientert elev er hvordan han blir oppfattet av andre og ikke hva han lærer. Dersom eleven er oppgaveorientert , vil målet være å lære mer og følelsen av kompetanse vil på denne måten være avhengig av hva han lærer, forstår og forbedrer seg i forhold til tidligere prestasjoner (Nicholls 1983,1989). På denne måten vil eleven få følelsen av at kompetanse er noe en erverver gjennom innsats.

Innsats blir på flere måten nøkkelen til videre arbeid og blir sett på som noe positivt, noe som er helt nødvendig for å utvikle seg og få et læringsutbytte. Dersom en elev som er oppgaveorientert opplever å mislykkes, vil han være opptatt av hvordan han kan gjøre det bedre neste gang. På den andre siden vil en elev som er egoorientert ha en følelse av at kompetanse henger sammen med hvordan han presterer i forhold til andre. Eleven blir derfor opptatt av å sammenligne sine prestasjoner med andre og ha en redsel for å falle ut av konkurransen.

Begge disse målorienteringene dannes delvis med bakgrunn i en individuell disposisjon som kan henge sammen med forhold utenfor hjemmet. Det kan se ut som at målorienteringsteorien

er særlig opptatt av skolens læringsmiljø, og at det som blir fremelsket og verdsatt hos læreren eller medelever blir veldig sentralt. Teorien her peker i retning av at læreren kan møte elevene på en bedre måte når de skal opprettholde motivasjon hos elever som strever, dersom de har kunnskap om de ulike målorienteringene. Målorienteringsteorien legger vekt på at det er et motivasjonelt klima i klasserommet også er en stor faktor inn mot elevens målorientering (Ames 1992). Dette kan også sees i sammenheng med en læringsorientert skole og en prestasjonsorientert skole.

2.1.4 Motivasjonelt klima

Teorien beskriver to ulike læringsklima. Et læringsklima som legger vekt på innsats og elevenes forståelse av læringsstoffet, progresjon og som betrakter det å gjøre feil som læringsprosess, blir betraktet som et motivasjonelle mestringsklima. Tidligere studier viser at motivasjonelle mestringsklimaklima reduserer ulike unngåelsesstrategier som blant annet at eleven unngår å be om hjelp selv om han trenger det eller søker å unngå nye utfordringer (Pianta, Hamre, & Allen, 2012). I et motivasjonelt læringsklima kan det tyde på at læreren legger vekt på at elevene skal oppleve mestring og motivasjon og følelsen av indre mestring vektlegges mer enn ytre motivasjon som belønning.

I motsetning til det motivasjonelle mestringsklima ligger det prestasjonsorienterte mestringsklima som indikerer et klima som er preget av prestasjoner for å oppnå resultater der feil tolkes som mangel på kompetanse. Dette læringsklima kan påvirker innstillingen til læring i negativ retning særlig i form av å gjennomføre utfordrende og vanskelige oppgaver (Ames, 1992).

Forskning vist ovenfor peker i retning av at læreren som skal bidra til å øke motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet trenger å vite noe om hvordan en skaper gode læringsklima for elevene. På denne måten kan læreren bidra til at elevene både får en øket forståelse for læring, men også inntar en positiv innstilling til læring.

Tidligere forskning (Drugli, 2012) tyder på at relasjon til elevene er en viktig faktor i forhold til motivasjon for læring. I neste kapittel vil en se mer på betydningen av lærerens rolle i å skape gode relasjoner og i hvordan emosjonell støtte kan bidra til å opprettholde motivasjon for skolearbeidet.

2.1.5 Lærer-elev relasjon

Vi har tidligere sett i de andre delene av teorien at motivasjon, mestring og ulike tankesett vil henge sammen med hvordan læreren kommer i relasjon til elevene. Dette henger også

sammen med vurdering for læring. Dersom læreren skal gi gode tilbakemeldinger til eleven eller jobbe med undervisvurdering, kan det se ut som at dette fordrer god relasjon. For lærere som skal bidra til motivasjon hos elever som strever faglig viser forskning at relasjon er en nøkkelfaktor for å nå inn til elevene (Deci & Ryan,2000). På denne måten vil det også kunne være lettere å skape god elevmedvirkning.

Det har de siste årene vært stort fokus på lærer -elev relasjonen og hvordan dette påvirker eleven sitt læringsutbytte. Resultatene fra forskningen til Hattie (2009) viser at god relasjon mellom lærer og elev påvirker eleven sin hverdag i skolen og hvordan læreren kan bruke dette inn mot å endre elevens opplevelse av nederlag og skape motivasjon.

Drugli (2012) definerer relasjon på denne måten: ” Læreren evne til å se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen adferd til eleven.” (Drugli,2012 s.45)

Drugli (2012) peker på at læreren må være bevisst på hvordan han selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever og bestrebe seg på å tilpasse sin adferd til elevenes ulike behov. Dersom læreren kan være åpen om sine vansker i relasjonen og be om hjelp til å takle sine negative reaksjoner overfor enkelte elever, er dette et godt utgangspunkt for at læreren kan endre egen adferd til eleven. Læreren vil da kunne handle aktivt istedenfor passivt, og vente på at eleven skal endre på seg noe som svært sjelden skjer. Juul og Jenssen (2002) trekker også dette frem ved å legge vekt på at en slik konstruktiv innstilling fra læreren vil kunne få eleven til å ikke ha skyldfølelse med bakgrunn i at han selv ikke klarer å bygge god relasjon til læreren. De fremhever at det ofte kan være at eleven får skylden for dårlig relasjon der det pekes på at det er eleven som er vanskelig. I følge Drugli (2012) blir lærerens relasjons kompetanse aldri helt ferdigutviklet ,og at relasjon vil utfordres i møte med ulike elever selv om en som lærer har lang erfaring. Drugli legger vekt på at en som lærer alltid vil være i en læringsprosess når det handler om relasjon.

Positiv lærer -elev relasjon er kjennetegnet ved å ha høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet og respekt partene imellom. Dette vil kunne føre til økende læring og trivsel hos elevene. Anerkjennelse er en meget sentral dimensjon i gode lærer -elev relasjoner sier Drugli (2012). Hun sier videre at anerkjennelse er basert på et gjensidig og likeverdig forhold mellom begge partene som inngår i relasjonen. Partene vil på denne måten ha et subjekt-subjekt –forhold.

I et forhold som er gjensidig vil begge parter søke etter anerkjennelse fra den andre parten samtidig som det her vil være viktig å huske maktbalansen. Siden læreren er profesjonell og

en sentral voksenperson for elevene, vil læreren på denne måten ha større makt i relasjonen enn det som elevene har. Læreren har på denne måten det vi kan kalle ”definisjonsmakt” over elevene. Lærerens væremåte vil kunne påvirke elevens holdninger til seg selv og til omgivelsene. Dersom relasjonen mellom lærer og elev er fastlåst og negativ vil dette kunne virke inn på lærerens evne til å gi anerkjennelse og positiv bekreftelse (Drugli,2012). Pianta (1999) sier også noe om dette og peker på at dersom relasjonen er preget av mye konflikt vil det være vanskelig for eleven å be om hjelp. Fra et lærerperspektiv kan det også sies Pianta (1999) se ut som at læreren vegrer seg i å ta initiativ til å oppsøke eleven og tilby hjelp noe som kan hemme elevens læringsprosess.

Hvordan læreren fanger opp signaler fra eleven og skaper trygghet og motivasjon kaller Pianta et al.(2012) for lærerens sensitivitet. Dette handler om i hvor stor grad læreren er sensitiv i forhold til elevens signaler og at læreren ved å være sensitiv kan bidra til at elevene ser på læreren som en ressurs. De trekker også frem at lærere som har god relasjon til elevene ofte bruker elevene sine tanker og ideer og oppmuntrer elevene til å diskutere for å finne løsninger. Samtidig trekker de frem at den andre ytterligheten vil kunne være klasserom der læreren bare er opptatt av planer for dagen og viser liten vilje til fleksibilitet, interessene til eleven. I dette klasserommet er det lite fokus på motivasjon i forhold til elevenes tanker og ideer samt oppfordringer om åpne diskusjoner. Lærere som opptrer på denne måten vil også ofte være veldig kontrollerende og måler læring ved at elevene sitter lange perioder i ro og løser oppgaver.

Relasjonsbygging kan på mange måter sees i sammenheng med Dweck (2006) sin forskning rundt tankesett som er nevnt tidligere i oppgaven. En lærer med et fastlåst tankesett som ser eleven med begrensninger vil på denne måten kunne påvirke relasjonen og motivasjon for læring i negativ retning. Det motsatte kan derimot skje en lærer som har et utviklende tankesett som vil lete etter utvikling hos eleven ,og på denne måten kunne påvirke motivasjon i positiv retning.

Læreren er nøkkelen til læring sier Hattie (2009 s. 51) og kaller læreren for hovedaktørene i en utdanningsprosess. Han trekker frem at lærere ofte kommer med påstander rundt eleven og hva som påvirker deres læring som til eksempel læringsstiler, holdninger, elevens kjærlighet eller hat til skolen om familiene bakgrunn eller kultur. Dette handler i stor grad om å finne ut hvorfor læreren kan eller ikke kan ha en effekt på læringen til eleven. I følge Hattie (2009) kan dette peke på at lærerne finner på ulike forklaringer for hvorfor eleven ikke lærer, som til eksempel læringsstilen til eleven, at det skyldes høyre - eller venstre hjernehalvdels styrker

eller svakheter, at det kan skyldes mangel på oppmerksomhet eller motivasjon, fordi foreldrene ikke støtter dem eller at de ikke gjør lekser. Selv om flere av disse faktorene vil kunne spille inn på elevers læring trekker Hattie (2009) frem at ved å bruke dette som påstander vil en som lærer kunne låse seg i et tankemønster om at læreren som utdanner ikke kan endre eleven og påvirke det han kaller knapphetstenkning. Istedenfor knapphetstenkning sier han at lærerne må tenke på seg selv som positive endringsagenter, og at lærerens oppfatning og forpliktelser er den største påvirkningen på elevprestasjoner som en som lærer kan ha en viss kontroll over. Likevel er det viktig å legge vekt på at lærer påvirkningen har store variasjoner. En elev som er i klasserommet til en lærer som har høy påvirkning vil kunne få nesten et års forsprang i motsetning til medelever som er i klasserommet til en lærer som er lite effektiv (Marzano, 2003).

Teori rundt lærer-elev relasjon peker i retning av at en god lærer-elev relasjon vil kunne motivere elever til å klare utfordringer i skolen i forhold til elever som er i en dårlig lærer-elev relasjon. Forskning gjennomført av Roorda, Koomen, Split & Oort (2011) indikerer at lærer-elev relasjonen kan ha en indirekte påvirkningskraft på faglige resultat ved å øke elevens motivasjon, aktivitet og engasjement for læringsaktiviteter. De fant også at lærer-elev relasjon på den annen side dersom den var dårlig kunne føre til redusert faglig engasjement og dårligere faglige resultat. Roorda et al. (2011) fant også at negative relasjoner mellom lærer og elev ofte er mer stabile enn positive relasjoner. Dette kan henge sammen med sier de at elever som opplever negative relasjoner ofte får dette over lengre perioder og at dette kan resultere i at elevene mister motivasjon og viser læringshemmende adferd.

I følge Pianta et al. (2012) vil barn og unge "leve" for å være sosiale og på denne måten sier de vil relasjonen mellom lærer og elev ligge tett opp mot faglig utvikling. Positive relasjoner mellom lærer og elev sier de er den største individuelle faktor for å påvirke læring. Teori rundt lærer-elev relasjon (Pianta et al. 2012) peker i retning mot nødvendigheten for god relasjon dersom en skal komme i dialog med elevene rundt mestring, motivasjon og skape gode læringsprosesser sammen med elevene. Teorien peker også mot at god relasjon skaper følelsen av emosjonell støtte hos elever som strever faglig, og at dette kan bidra til at læreren kan opprettholde motivasjon hos elevene.

I neste kapittel skal en se på vurdering for læring og hva teorien her sier om hvordan læreren kan komme i posisjon for å skape gode læringsprosesser hos elever som strever med skolearbeidet, og hvordan de på denne måten kan bidra til at elever som strever faglig kan opprettholde motivasjon.

2.2 Vurdering for læring

Det har de siste årene vært stort fokus på vurdering for læring og hvordan læreren sammen med eleven kan bidra at elevene er i en læringsprosess. Vurdering for læring kan handle om å stimulere til et læringsklima som er preget av mestring. På denne måten kan det tenkes at motivasjonen for læring vil kunne øke med bakgrunn i at elevene opplever å mestre.

Engelsen (2006) sier om vurdering at i pedagogisk sammenheng vil vurdering sees på som et didaktisk begrep. Han mener med dette at vurdering må sees i sammenheng med andre didaktiske begreper som blant annet mål, innhold, organisering og arbeidsmåter. Dersom vurdering for læring skal ha en virkning er det viktig at læreren er villig til å endre innholdet, organiseringen og arbeidsmetodene i undervisningen. Dette kan bety at dersom vurderingen viser at det er mulig med forbedring av eleven sitt læringsutbytte, vil det være naturlig å endre på arbeidsmåter, metoder eller tilpasse undervisningen enda bedre .

Vurdering for læring er et stort emne og jeg velger derfor å si noe mer om tilbakemeldinger og elevmedvirkning siden dette kan henge sammen med hvordan lærerne kan motivere elevene til videre innsats.

2.2.1 Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger er en av de mest kraftfulle påvirkningene en kan ha på læring og læringsutbytte ,men denne påvirkningen kan være enten positiv eller negativ sier Hattie og Timperley (2007). Her handler det om hvordan tilbakemeldingen gis og hvordan du møter elevene med tilbakemeldingene. I studien synlig læring ble det dokumentert hvor effektivt det er med tilbakemeldinger. Effektstørrelsen på kraften av tilbakemeldingen var på 0,79 som viste seg å være det dobbelte av effektstørrelsen av alle andre effekter som påvirker læringsutbyttet(Hattie,2009).

Hattie og Timperley (2007) definerer tilbakemeldinger som informasjon gitt av en lærer med bakgrunn i egne prestasjoner eller forståelse. De legger vekt på at tilbakemeldinger ikke har noe effekt dersom den blir gitt i et vakuum, og at den for å være kraftfull må gis i en læringskontekst. Tilbakemeldinger er en del av en læringsprosess, og er det som skjer etter at elevene har fått en innledende instruksjon.

Tilbakemeldinger har mest effekt når den gis knyttet til feiltolkninger og ikke rettet mot mangel på forståelse. Ved mangel på forståelse vil det kunne oppleves som truende for en elev å få tilbakemelding på noe som ikke er forstått sier Hattie og Timperley (2007). Med bakgrunn i dette kan en se sammenheng i teori som peker på motivasjon og mestring der

elever som ikke mestrer kan attribuere feil og mangler til egne evner, og hvordan læringsprosessen kan stoppe opp dersom elever opplever å ikke lykkes. Samtidig peker Hattie (2009) på at selv om tilbakemeldinger er noe av det som har mest effekt på læring er effekten av tilbakemeldingene blant de mest variable.

Hattie & Timperley (2007) har etter år med forskning kommet frem til en tilbakemeldingsmodell som kan hjelpe læreren til å forklare hvordan en kan få best mulig tilbakemelding. Her fremhever de hvor viktig det vil være for elever å oppleve å vite noe om veien fremover. Tilbakemeldinger skal ha som oppgave å redusere gapet mellom der eleven "er" og fremover mot der eleven "er ment å være". Altså avstanden mellom tidligere prestasjoner og nåværende prestasjoner og mestringskriteriene. Dersom lærerne skal kunne gi gode effektive tilbakemeldinger må de i all hovedsak vite noe om hvor eleven står og hvor det er meningen at de skal være. Dette kan også henge sammen med hvor tydelig læreren er med tilbakemeldinger som vektlegger denne form for tilbakemeldinger.

Tilbakemeldingene kan ha ulike formål med å redusere "læringsgapet" sier Hattie og Timperley (2007). Blant annet kan det være å fange oppmerksomheten til elevene rettet mot hva som skal til for å lykkes med oppgaven og hvordan en må arbeide videre i læringsprosessen mot en god oppgave. Tilbakemeldinger kan også gi informasjon om videre arbeid dersom eleven har misforstått, og de kan virke inn på motivasjon i forhold til å legge mer innsats eller flere ferdigheter inn i oppgaven.

Hattie (2009 s.168) legger vekt på at tilbakemeldinger kan gis på ulike måter som blant annet gjennom affektive prosesser, økt innsats, ved motivasjon eller engasjement, bruke ulike kognitive prosesser, omstrukturere forståelse og vise eleven ulike alternativer strategier for å nå målet. Han sier videre at det er viktig å legge merke til at det ofte gis mer tilbakemeldinger når noe er feil, men at feil ikke burde anses som et privilegium for de elevene som presterer svakt. Hattie (2009) ser på feil som en mulighet til å skape endring, og at elever må lære at det kan være vanskelig å lykkes med en gang. Her trekker Hattie (2009) frem at feil kan bidra til en læringsprosess, og at ved å svare feil vil en kunne løfte frem forskjellen mellom det vi vet og det vi kommer til å vite mer om, og at dette gjelder for alle elever både de som strever og ikke.

Det Hattie (2009) sier her kan minne mye om Vygotskys (1978) tanker rundt proksimal utviklingssone, og hvordan læreren kan opprettholde motivasjon hos elevene ved å legge til rette for at elevene mestrer samtidig som de får utfordringer.

Tilbakemeldinger kan gis på ulike måter ifølge Hattie (2009) og peker på at dette kan gjøres blant annet gjennom affektive prosesser, økt innsats, ved motivasjon eller engasjement, bruke ulike kognitive prosesser, omstrukturere forståelse, og vise eleven hvilke ulike alternative strategier de kan bruke for å nå målet.

Andre som til eksempel Nottingham (2013) kaller dette læringsgropen. Det interessante er uansett hvordan læreren ved hjelp av tilbakemeldingens kraft kan veilede eleven fra a til b og samtidig klare å gjøre dette på mest effektiv måte.

Hattie og Timperly (2007) sier noe om dette og legger frem en påstand om at tilbakemelding virker på fire nivåer og ivaretar tre ulike spørsmål som ” hvor skal jeg?”, ”hvordan kommer jeg dit?” og ”hvor går jeg videre?”

Det er fire tilbakemeldingsnivåer ifølge Hattie og Timperley (2007) (Hattie,2009) som omhandler ulike nivåer å gi tilbakemeldinger på;

2.2.1.1 Oppgave og produktnivå

Om dette nivået sier Hattie (2009 s.173) at tilbakemeldingene på oppgave- og produktnivå er effektive når fokuset er på å gi informasjon om hva i oppgaven som er rett eller galt. Det handler her om hvordan læreren og eleven synes at oppgaven er gjennomført og forstått. Dette er den sorten tilbakemelding som ofte er vanlig i klasserommet. Denne tilbakemeldingen kan en se som kommentar på oppgaver, og de er ofte spesifikke og ikke generelle.

2.2.1.2 Prosessnivå

Det andre nivået er tilbakemeldinger går inn i prosessen som eleven bruker til å lage et produkt eller løse oppgaver. Slike tilbakemeldinger kan på denne måten lede til andre bearbeidingsmåter, redusere kognitiv belastning, hjelpe til med å utarbeide gode læringsstrategier og å oppdage feil. Dette nivået handler også om å gi signaler til elevene om å se etter mer effektive måter å finne informasjon og gjenkjenne ulike løsninger og ideer når en skal benytte oppgavestrategier. Tilbakemeldingene på dette nivået ser ut til å styrke dybdelæring i forhold til tilbakemeldingene som er på oppgavenivå, det vil også kunne være en stor effekt mellom tilbakemeldingene som går på å forbedre strategiene og oppgaveinformasjonen. Oppgave informasjonen vil kunne bedre selvtillit i både oppgaveløsning og selveffektivitet som igjen kan påvirke ressurser innen informasjon og strategisøking Hattie (2009 s.173).

2.2.1.3 Selvreguleringsnivå

Dette nivået retter seg mer mot selvregulering og er knyttet til at læreren skal bidra til at eleven får utviklet sin selvregulering i forhold til læringsarbeidet. Her vil eleven bli støttet i å overvåke sin egen læringsprosess., ved å få tilbakemeldinger om hva eleven mestrer nå og hva som må gjøres for å komme videre. På dette nivået fant Hattie og Trempley (2007) at tilbakemeldingene vil kunne øke elevens ferdigheter i selvevaluering og gi større selvtillit i å engasjere seg videre i oppgaven. Elevene vil på denne måten kunne øke sin evne til å evaluere seg selv, og se sammenhengen mellom praksis og innsats som igjen vil kunne påvirke elevens selvtillit til å arbeide videre med læringen.

2.2.1.4 Individnivå

Det fjerde nivået sier Hattie og Timperley (2007) er rettet mot at læreren gir eleven tilbakemelding på et mer personlig plan. Eksempelvis dette var ”et godt arbeid”, eller du er en ”dyktig elev”. Dette vil sier Hattie og Timperley (2007) kunne gi eleven mer selvtillit og få eleven til å gi seg selv slike tilbakemeldinger senere. Tilbakemeldinger på dette nivået kan ligne på begreper som går inn under begrepet ”ros”. Hattie (2009) legger vekt på at det er viktig å skille mellom ros og tilbakemeldinger. Han hevder at ros kan utvanne kraften fra tilbakemelding og at det derfor er viktig å holde dem adskilt. Hattie (2009) legger til grunn forskning som viser at ros sammen med tilbakemeldinger gav mindre effekt størrelse enn dersom du bare gav ros. Hattie (2009) sier derimot ingen ting om hvordan det blir dersom en bruker ros, men knytter ros til konkret progresjon. Eksempelvis : ”Så dyktig du er, her ser jeg at du har lært fem nye ord fra forrige uke når vi hadde en før -test i engelsk. Det vil nok være mange nyanser her og faren vil kunne være dersom en ikke gir autentisk ros og bare deler ut ros som vanlige kommentarer med til eksempel ” så flink du er”. Da vil ifølge Hattie og Temperley (2007) eleven kunne undre seg over hva læreren egentlig mener.

Kraften av tilbakemeldinger har blitt forsket på av flere enn Hattie (2009), der vi blant annet kan se på forskningen til Black og Wiliams (1998). Dette er forskning som er litt tilbake i tid men som likevel kan gjøre seg gjeldende i dag. Black og Wiliams (1998) peker på at tilbakemeldingene som er framover rettet har størst effekt ,og at den da må skje ofte i daglig undervisningen. De sier at dersom tilbakemeldinger skal bidra til læring må de være relevante for det faget eleven jobber med, altså knyttet til de målene elevene jobber med. Black & Wiliams (1998) peker på at kunsten med tilbakemeldinger vil være når læreren klarer å komme i dialog med eleven og vise eleven veien fra der eleven er til hvor han skal videre.

I dette kapittelet er det lagt vekt på kraften av tilbakemeldinger som også handler om å samhandle med eleven for å være i god dialog. Når læreren skal møte elevene med tilbakemeldingene kan dette fordre at elevene føler at de er en del av læringsprosessen sier Hattie (2009). I neste kapittel legges det vekt på hvordan læreren kan bruke elevmedvirkning for å skape autentiske lærings situasjoner for elever som strever faglig, og på denne opprettholde motivasjon for læring.

2.2.2 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning er et godt virkemiddel for vurdering for læring. I følge forskning gjort av Hattie (2009) er elevmedvirkning en faktor som har størst påvirkningskraft i forhold til elevers læring. Aimes (1992) fremhever også at lærere bør gi elever stor grad av elevmedvirkning i skolen, og at elevene på denne måten kan stimuleres til å utvikle et oppgave orientert tankesett. Oppgaveorientering kan som tidligere nevnt henge tett sammen med innsats, motivasjon og mestring. Når elevene blir stimulert til å øke oppgaveorientering, kan dette sees i sammenheng med at elevene får mer motivasjon for læring.

Behovet for medvirkning kommer også sterkt frem i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000), som fremhever begrepet autonomistøttende læringsmiljø der elevene gis høy grad av elevmedvirkning, valgmuligheter og er med på å delta i beslutningsprosesser. I dette læringsmiljøet brukes det lite ytre kontroll. Elevmedvirkning vil derfor kunne ha stor betydning for elevers motivasjon, og hensikten er å skape mest mulig av autonom motivasjon hos elevene. Autonom motivasjon er som tidligere nevnt en motivasjon som inneholder indre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, s.212). I følge Deci og Ryan (2000) vil økt grad av medbestemmelse bidra til at motivasjonen hos elevene øker.

Elevmedvirkning fremheves både fra en motivasjonspsykologisk synsvinkel som nevnt ovenfor og fra en læringspsykologisk synsvinkel der det påpekes at læring er en aktiv prosess, og det er derfor viktig at eleven selv er med på å påvirke sin egen læring. Dette kan sees i sammenheng med Hattie (2009) der han fremhever at motivasjon og læringsutbytte henger sammen med høy grad av elevmedvirkning i selve læringsprosessen. Når elevene får ta del i læringen og oppleve medbestemmelse får læreren muligheter til bruke førforståelsen som eleven trenger i en læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Elevmedvirkning henger også tett sammen med vurdering for læring som nevnt i avsnittet over. Dersom elevene skal få en autentisk opplevelse av læringsprosessen i vurdering for læring kan dette fordre at elevene får delta aktivt i sin egen læring. Dette kan tyde på at lærerne bør legge til rette for at elevene får vurdere seg selv og medelever, lage kriterier til

oppgaver som skal gjøres i skolehverdagen. På denne måten vil de oppleve å påvirke sin egen læring, noe som trolig vil kunne påvirke motivasjonen (Slemmen,2010).

Lærere som skal fremme motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet kan møte på elever som synes elevmedvirkning kan være vanskelig. Dette vil kunne fordre at lærerne møter elevene med emosjonell støtte slik at de sammen i en læringsprosess kan vise elevene veien videre, og opprettholde motivasjonen for videre arbeid. Mye av dette kan henge sammen med i hvor stor grad oppgaver og lærestoff oppleves som abstrakt eller relevant. Neste kapittel handler om relevans i skolen og betydningen av hvordan læreren kan skape interesse for fagstoffet, og på denne måten opprettholde motivasjon for læring.

2.2.3 Relevans av lærestoffet

Säljö (2016) fremhever at læringen i dag ofte er abstrakt og lite relevant i forhold til det livet elevene lever i hverdagen. De krav og forventninger til hvordan man skal tenke og oppføre seg i skolen viser at det kan være en viss forskjell fra å være barn til å være elev. Wenger (1998) snakker også om relevans når han trekker frem at undervisning ikke fører til læring, og han fremhever at det ofte ikke er noen årsak og virkning mellom undervisning og læring (Wenger,1998). Det kan derfor tenkes at dette kan henge sammen med motivasjon der elever som strever faglig ikke ser en relevans i hvorfor de skal lære. De ser ingen sammenheng med dagliglivet og undervisning.

Hvordan elever kan oppleve relevans og motivasjon for oppgaver kan sees i sammenheng med Eccles teori "expectancy" values. Teorien fremhever at motivasjon er et resultat av den verdien oppgavene har for elevene og de forventningene elevene har for å kunne mestre oppgavene. I denne sammenheng vil oppgavens verdi korrelere med forventninger om å mestre oppgavene (Skaalvik & Skaalvik,2014). På denne måten kan det se ut som forventninger og verdi forsterker hverandre.

Wigfield og Eccles (1992 ,sitert i Skaalvik & Skaalvik,2014 s.177-178) peker på at det finnes ulike aspekter på hvordan elever oppfatter verdien av ulike oppgaver, der blant annet er nytteverdien som man kan knytte opp mot begrepet relevans. Nytteverdi for elevene kan være hvordan oppgavene kan brukes fremover i tid, og hvordan de kan knyttes opp mot fremtidige mål. Dette kan handle om hvordan elevene oppfatter om det de lærer har en nytteverdi, og hvordan dette motiverer for videre arbeid. Dette kan tyde på at hvordan læreren legger til rette undervisning i grad av relevans kan bidra til om kunnskapen har nytteverdi for elevene. Nytteverdien kan slik det ser ut til i teorien gjelde både i et nåperspektiv og et fremtidsperspektiv. Wigfield og Eccles (1992) fremhever også indreverdi som et aspekt som

kan bidra til å øke motivasjon når elevene føler oppgavene har en indre verdi for dem. Elevene vil på denne måten kunne bli motivert ved å føle glede og interesse for oppgavene eller emnet. Dette kan også sees i sammenheng med det Deci & Ryan (2000) sier om indre motivasjon.

Teorien rundt "expectancy" values kan peke i retning av Bandura (1997) sin teori om troen på å lykkes, samtidig kan det se ut som at verdiperspektivet er mer utdypet i expectancy values teorien i forhold til Bandura (1997). Når elevene opplever interesseverdi og personlig verdi vil dette kunne bidra til at elever som strever med skolearbeidet kan oppleve at de får mer motivasjon. Teorien peker derfor i retning av at lærere som ønsker å motivere elever som strever faglig bør planlegge undervisningen med tanke på å skape interesse for fagstoffet.

Elever som opplever å være motivert for oppgaver kan oppleve å være i en flytsone der de glemmer tid og sted. Neste kapittel skal se på hvordan Vygotsky (1978) tanker kan bidra til motivasjon hos elevene, og hvordan tilrettelegging av undervisningen kan opprettholde mestringsfølelsen og troen på å lykkes.

2.3 Oppsummering av teori

Tidligere i teoridelen ble det lagt vekt på ulike forhold som kan bidra til å opprettholde motivasjon hos elevene. Forholdene som ble nevnt ovenfor handler om å øke motivasjon slik at elevene opplever å ha tro på egen mestring. Dette kan gjøres på flere måter, men i denne teoridelen legges det vekt på teori som sier noe om mestring, målorientering og vurdering for læring. Dersom elevene skal oppleve mestring og opprettholde motivasjon peker teoridelen i retning av at det må være god relasjon mellom lærer og elev, der eleven også opplever ha en viss grad av medbestemmelse. Teoridelen fremhever også at lærestoffet bør oppleves som relevant, slik at elevene ser en indre verdi og samtidig opplever en nytteverdi. Dette vil kunne bidra til mer motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet. Teorien i denne oppgaven peker også i retning mot at dersom en skal tilrettelegge for motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet handler dette relevans og hvordan læreren tilpasser undervisningen. Denne delen vil derfor avslutningsvis si noe mer om teorien til Vygotsky (1978) som kan sees i sammenheng med tilpasset opplæring, og hvordan hans tanker kan påvirke læringspotensialet til eleven. Tilslutt legges det vekt på generell teori rundt tilpasset opplæring for å belyse ulike sider av tilpasset opplæring.

Vygotsky (1978) hevdet at alle mennesker har et utviklingspotensial, og at læring først og fremst skjer mellom sosial samhandling og dialog. Vygotsky la særlig vekt på at barn har et aktuelt utviklingsnivå som representerer den informasjonene de har med seg inn i læringen,

og et proksimalt utviklingsnivå som barnet er på vei til, som de kan klare ved å få støtte fra læreren. Når dette er tilstede vil elevene kunne oppleve at de er i en flytsone/ utviklingsone, og det kan se ut som at elevene ikke trenger noen form for ytre motivasjon. Det er den indre mestringsorienterte motivasjonen som driver elevene frem til et godt læringsutbytte.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996) vil denne tilstanden sikre både læring og trivsel samt hindre kjedsomhet og prestasjonsangst. Csikszentmihaly (2002) sier også noe om dette og trekker i denne sammenheng frem at angst og kjedsomhet skaper ubalanse hos eleven. Han sier at dersom kompetansen er lav og utfordringene for høye, vil dette kunne skape angst hos eleven og dersom kompetansen er høy hos eleven og utfordringene blir for lave, vil dette kunne føre til at eleven opplever kjedsomhet. Dette kan videre indikere at lærerne kan ha mye å hente på å la Vygotskys (1978) læringssyn og Csikszentmihaly (2002) teori om flyt ligge som et grunnlag når en planlegger undervisning. Da vil elevene kunne oppleve emosjonell støtte gjennom oppgaver som de strever med. Forskning de siste årene indikerer likevel at elever opplever å ikke alltid får den autonome og emosjonelle støtten de trenger fra læreren for å klare å prestere i skolen (Bru et al,2010).

Wenzel og Brophy,(2014) sier også noe om dette og fremhever at læreren bør legge til rette for at elever opplever motivasjon og mestring innenfor sin proksimale sone. Her trekker de frem at dette kan gjøres ved at læreren vektlegger oppgaver som ligger tett opp mot elevene sitt læringsnivå . Oppgavene bør være kjente og at eleven ser verdien av oppgavene eller dersom de ikke er kjente bør oppgavene fremme motivasjon innenfor elevens proksimale sone. På denne måten hevder Wenzel og Brophy at elevene vil være i læringsflyt og oppleve mestring (Wenzel & Brophy,2014).

Hvordan læreren kan legge til rette for at elever som strever faglig får opprettholdt motivasjon for læring kan henge sammen med hvordan undervisningen blir tilrettelagt. Hvilke tanker skolen og læreren tenker om tilpasset undervisning fremheves av Nordahl & Overland (2015) som en viktig faktor i forhold til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring vil på mange måter kunne fordre at en som skole er villig til å endre praksis ,og tenkning rundt hvilket læringssyn skolen har (Nordahl & Overland, 2015). Bachmann og Haug (2006) sier også noe om dette og trekker frem at tilpasset undervisning kan planlegges ut i fra ulike syn på tilpassingen der de peker på at det særlig er to måter; en smal og en bred tilnærming. I en smal tilnærming vil læreren ha fokuset på individet der undervisningen bli tilpasset best mulig elevens forutsetninger. Perspektivet som her ofte blir diskutert er hvordan sammenhenger mellom definerte egenskaper hos eleven henger sammen med de utfordringene eleven har i skolen. På

denne måten kan en smal tilnærming til tilpasset opplæring sier Bachmann og Haug (2006) føre til at lærerne leter etter individrelaterte forklaringer og løsninger på de utfordringene eleven har i skolen. En annen måte å se tilpasset opplæring på kalles en bred forståelse. Her trekker Bachmann og Haug (2006) frem at det da vektlegges å se eleven i konteksten, se det sosiale og det kollektive i skolen. I følge Brinchmann og Haug (2006) vil dette da sees på som en ideologi som preger hele skolen og all undervisning. Det vil da ikke være nok å fokusere på en ensidig undervisningsmetode og samtidig sikre tilpasset undervisning, dette vil da fordre ulike undervisningsmetoder der elevene lærer i et fellesskap. En smal og vid tilpasset opplæring trenger ikke være to motsetninger, det vil i større grad være hvordan læreren forstår begrepet og hvor tyngdepunktet i undervisningen blir lagt (Nordahl & Overland, 2015).

Det Bachmann og Haug (2006) vektlegger her som også sammenfaller med Nordahl og Overland (2015), kan sees i sammenheng med hvordan læreren kan bidra til at elevene opplever motivasjon og mestring. De fremhever variert undervisning der eleven både blir sett som individ og som en del av konteksten. På denne måten hevder de at elever vil kunne oppleve best mulig tilpasset opplæring.

Teorien i denne studien har prøvd å peke på ulike faktorer som kan bidra til at læreren kan opprettholde motivasjon hos elever som strever faglig. Dette er blitt belyst ved å peke på teori som sier noe om motivasjon og mestring, vurdering for læring og relasjon. Dette er blitt rettet inn mot hvordan læreren kan opprettholde motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet. Det finnes mye litteratur rundt dette emnet, og jeg har derfor måttet begrense hva jeg vil legge vekt slik at teoridelen ikke tar for stor plass.

3 Metode

Formålet med denne studien har vært å se på hvordan læren kan bidra til å opprettholde motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet. Her har jeg hatt fokus på mestring, motivasjon i form av tilbakemeldinger og støttende lærer-elev-relasjon. I denne delen vil jeg beskrive valgene som er gjort i forhold til metode, intervjuprosessen og analyseprosessen. Dette inkluderer både forberedelse, gjennomføring og de refleksjonene jeg gjorde i etterkant.

3.1 Beskrivelse av metodisk tilnærming

Innenfor forskning skiller man mellom kvalitative og kvantitative metoder. Der kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydningen av subjektive meninger er kvantitative metoder mer rettet mot utbredelse og antall sammenhenger og årsaksmekanismer. I kvantitative metoder legges det vekt på variabler som også kan være uavhengig av den samfunnsmessige konteksten og som står i kontrast til den kvalitative metoden som vektlegger prosesser som blir tolket med bakgrunn i den konteksten som de inngår i. På denne måten kan kvantitative studier omfatte store utvalg mens kvalitativ metode på den annen side vil kunne omfatte informasjon om få enheter. Det karakteristiske ved kvalitativ forskning er at vi søker å finne en forståelse av sosiale fenomener ved å gjøre bruk av nær relasjon til deltagerne ved å bruke observasjon, intervju eller analysere ulike tekster eller visuelle uttrykksformer. Kvalitativ forskning gir muligheter for å studere menneskers subjektive opplevelser av sin livsopplevelse der dette kan gjøres gjennom en fenomenologisk analyse. Kvantitativ forskning på en annen side har en mye større avstand til fenomenet som studeres (Thagaard,2013). Fordelen ved å velge kvantitativ forskning vil kunne være at en lettere kan generalisere funnene fordi den bruker store representative utvalg. Silverman (2011) sier at kvalitativ forskning vil kunne være en god metode dersom en ønsker å studere fenomener som det er forsket lite på fra før, og som det kan være vanskelig å få tilgang til ved å bruke andre metoder. Samtidig sier Silverman (2011) at det finnes ulemper ved kvalitativ metode som forskeren må tenke gjennom. Dette kan handle om at den kan bli for subjektiv, politisk og spekulativ. Det både Thagaard (2013) og Silverman (2011) legger vekt på her var med i mine refleksjoner rundt hvordan jeg skulle legge opp forskningsprosessen, hvilken metode jeg skulle velge og hvordan jeg på en systematisk måte skulle bygge opp studiet.

I denne studien valgte jeg derfor en kvalitativ forskningsmetode med bakgrunn i problemstillingen som handler om hvordan læreren kan bidra til å opprettholde motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet. For å finne svar på problemstillingen valgte jeg å

bruke intervju som kan gi en dypere og mer innholdsrik informasjon i forhold til hva en spørreundersøkelse ville kunne gi.

3.2 Fenomenologi

Innenfor kvalitativ metode finnes det ulike former for design en kan bruke for å finne svar til problemstillingen. Jeg valgte fenomenologisk design. Innenfor fenomenologien er en opptatt av å illustrere hvordan ulike mennesker opplever fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2014). Postholm (2005) sier også noe om dette og peker på at fenomenologi kan handle om læren rundt begivenheter i motsetning til selve tingene. Det handler altså om å undersøke et fenomen gjennom menneskers erfaring rundt dette fenomenet, der målet er å utvikle forståelsen av fenomenet gjennom den sosiale virkeligheten til mennesket. I denne undersøkelsen vil fenomenologien omhandle å finne svar på hvordan lærerne bidrar til å opprettholde motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet.

Dette vil være i tråd med det Thagaard (2013, s.40) sier om fenomenologi. Hun legger vekt på at fenomenologiske studier søker å utforske meningen den enkelte person legger i erfaringen av et fenomen. Forskere som er fenomenologisk orienterte beskriver felles trekk ved de erfaringene som deltagerne gir uttrykk for og kommer frem til. På denne måten kan vi som forskere utvikle en generell forståelse av det fenomenet som vi studerer. I dette studiet vil det være å se på de felles erfaringene som lærerne har i forhold til problemstilling.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Thagaard (2013) hevder at intervju vil være en god metode å bruke der en søker å forstå hvordan informantene opplever og forstår seg selv og omgivelsene. Hun sier videre at formålet med intervju vil være å få frem hvilke synspunkter og perspektiver informantene har på tema som intervjuer søker å forske på. Intervjuer vil kunne gi informasjon om hva informantene føler, tenker og hva de erfarer. Thagaard (2013) trekker frem ulike måter et forskningsintervju kan utformes på der den ene ytterligheten omhandler lite struktur. Her vil forsker og intervjuer kunne ha en samtale der spørsmålene er utformet på forhånd, men samtidig kan intervjuer bringe opp temaer underveis i intervjuet. Fordelen med denne type intervju vil være at forskeren kan følge intervjupersonens fortelling og utdype temaer som informant bringer opp selv som forskeren ikke har planlagt på forhånd. Den andre ytterligheten som Thagaard (2013) legger vekt på er et nokså strukturert intervju der forsker på forhånd har formulert spørsmålene og spørsmålene følger en bestemt rekkefølge. Her står intervjuer fritt til å utforme spørsmålene og ved å se på svarene vil en kunne lage kriterier for

hvordan informantene har forstått svarene sine. Fordelen med et strukturert intervju er at en kan sammenligne svarene dersom dette er ønskelig.

I dette studiet valgte jeg et delvis strukturert intervju som er den tredje måten et intervju kan utformes på ifølge Thagaard (2013). De temaene som forskeren ønsker å få et svar på er bestemt på forhånd men rekkefølgen av temaene kan endres underveis. På denne måten vil forsker kunne være mer fleksibel, men samtidig passe på at de temaene som er knyttet opp mot problemstillingen blir gjennomgått i løpet av intervjuet.

3.3.1 Intervjuguide

Intervjuet ble gjennomført med en intervjuguide (se vedlegg 1) som tok opp bestemte spørsmål, men der det samtidig var muligheter for oppfølgingsspørsmål. Det var viktig for meg å ha en intervjuguide der jeg kunne føle meg trygg og skape selvtillit i forhold til forutsigbarhet. I tillegg hadde jeg notert ulike oppfølgingsspørsmål som jeg kunne bruke uten å påvirke informant. Kvale og Brinkmann (2014) peker på at det kan være nyttig å ha to intervjuguides der den ene inneholder tema til prosjektets forskningsspørsmål, og den andre er mer rettet mot de intervju spørsmålene en ønsker å stille. Jeg valgte å ha en intervjuguide med få spørsmål og muligheten til å utdype dersom det var behov for dette, stille oppfølgingsspørsmål –og avklaringsspørsmål som; Kan du si noe mer om dette...? Kan du utdype dette noe mer...? Du sier at...? Formålet med intervjuet var å få tak i funn som kunne gi resultater på hvordan

pedagoger kan jobbe for å stimulere elever til å få et utviklende tankesett selv om de strever i skolen. I utarbeidelsen av spørsmålene valgte jeg å lage spørsmål som var rettet inn mot teoridelen og problemstillingen. Jeg ønsket at samtalen skulle bli så god som mulig og at informantene kunne få forklare og komme med sine erfaringer knyttet til spørsmålene. Det ble derfor formulert spørsmål som var åpne slik at det ble enklere for informantene å forklare seg. På denne måten ønsket jeg at informantene skulle fortelle og at jeg som intervjuer kunne bli mer lyttende og oppfølgende. Jeg ønsket å bruke intervjuguiden på den måten Kvale og Brinkmann (2014) tenker om en intervjuguide at det skal fungere som et manuskript.

3.3.2 Pilotintervju

I forkant av studien ble det gjennomført et pilotintervju. Først var jeg litt usikker på om dette var nødvendig men så helt tydelig at dette var en stor fordel. På denne måten fikk jeg gått gjennom alle spørsmålene og trent meg som intervjuer, noe som viste seg å ikke være så lett som jeg trodde. Jeg måtte gjennomføre pilotintervjuet to ganger med bakgrunn i at jeg ble så

usikker i min rolle og synes det var vanskelig å være nøytral og objektiv uten å bli ivrig og påvirke informant. Pilotintervju visste seg derfor å være veldig viktig for å skape refleksjoner i forhold til min rolle i intervjuet. Jeg fikk også testet diktafon og hvordan denne fungerte med flere intervjuer etter hverandre. Da jeg lyttet til intervjuet i etterkant fikk jeg også muligheten til å justere meg før de virkelige intervjuene i forhold til hvordan jeg ønsket å stille spørsmålene og opptre som intervjuer.

3.3.3 Rekruttering og utvalgsprosedyre

Denne studien baserer seg på en problemstilling der en er ute etter å finne funn som omhandler hvordan lærerne planlegger og underviser. Hvordan de som pedagoger stimulerer elever som strever til å ikke gi opp og opprettholde motivasjon for læring. Det var derfor viktig for dette prosjektet å finne gode informanter som jobber med dette og som samtidig har et utviklende tankesett selv i rollen som lærer. Det ble derfor utført et strategisk utvalg der jeg plukket ut lærere som jeg vet hadde de egenskapene og kvalifikasjonene som ville være hensiktsmessig i forhold til problemstillingen, og de teoretiske perspektivene som undersøkelsen inneholder. Å velge på denne måten kan også kalles for teoretisk utvalg med bakgrunn i at utvelgelsen blir gjort for å utvikle teori og/ eller ha bakgrunn i relevant teori (Thagaard, 2013).

Alle informantene var i ulik alder men hadde et felles kriterium at de alle underviste på mellomtrinnet 5-7 trinn. Dette var strategisk fra min side for å bygge på tidligere forskning som nevnt i teoridelen, der det kan se ut som at elever opplever å få mindre emosjonell støtte fra 5 trinn. Alle informantene var positive til å delta i undersøkelsen.

En masterstudie er et mindre forskningsprosjekt, og ifølge Postholm (2005) vil en derfor kunne begrense antall deltagere til lavest anbefalt på grunn av tid og ressurser. Thagaard (2013, s. 65) legger også vekt på dette og trekker frem at utvalget av antall deltagere ikke må være større enn at det er mulig å gjennomføre analysen. I denne undersøkelsen ble det brukt fem deltagere da det ble vurdert at dette antall vil kunne gi muligheter for å gå i dybden og gjennomgå funnene innenfor rammene. På forhånd ble alle informantene informert om at de skulle intervjues en gang, og at intervjuets varighet var på ca. 20 min.

3.4 Datainnsamling

Intervjuene ble gjennomført hjemme hos informanten og i et tilfelle på arbeidsplassen. Valg av sted var basert på lett tilgjengelighet og hvor det var best å få ro og være anonym. Informantene fikk alle en kort informasjon rundt prosjektet de skulle være en del av og

hvordan intervjuet ville foregå. På denne måten ønsket jeg å skape trygghet for dem, særlig la jeg vekt på å forklare hva jeg mente med begrepet utviklende tankesett.

Da intervjuet begynte lot jeg informantene fortelle hva de tenkte rundt de ulike spørsmålene og dersom jeg hadde bruk for mer informasjon spurte jeg oppfølgingsspørsmål som; kan du si noe mer om dette? Informantene hadde såpass mye dybdeinformasjon at jeg ikke alltid stilte oppfølgingsspørsmål men ventet til neste spørsmål, på denne måten fikk intervju spørsmålene en glidende overgang. Det opplevdes som en samtale, men likevel var det informantene som pratet mens jeg som intervjuer fikk bruke oppmerksomheten på å lytte. I gjennomføringen ble det brukt diktafon, men jeg valgte likevel å notere stikkord som jeg kunne bruke til gjennomgang senere.

3.5 Transkribering av intervjudata

Transkripsjon er å oversette fra talespråk til skriftspråket (Thaagard,2013). Å transkribere intervjudataene vil derfor innebære å gjøre om den muntlige samtalen med informantene på lydbåndene til skriftlig tekst. Det vil da være lettere å få en oversikt over datamaterialet som en skal bruke i analyseprosessen. Kvale og Brinkmann (2014) peker på at transkribering av lydopptakene er begynnelsen på selve analyseprosessen. De sier videre at det kan være en fordel dersom intervjuer selv transkriberer intervjudataene. Forskeren selv vil ha en autentisk tilknytning til materialet som en selv har samlet inn, og dette kan påvirke hvordan en reflekterer over de følelsesmessige og sosiale elementene ved intervjusituasjonen. Jeg valgte derfor selv å transkribere rett etter at intervjuene var gjennomført, på denne måten fikk jeg også muligheten til å forberede meg til neste intervju. Samtidig fikk jeg også muligheten til å starte en meningsanalyse av det som kom frem i intervjuet.

I selve transkripsjonsprosedyren var det en del hensyn jeg måtte ta i forhold til hvordan jeg skulle gjennomføre dette, særlig i forhold til talespråkstil versus skriftspråk. I følge Kvale og Brinkmann (2014) skal en være oppmerksom på hvor en setter komma eller punktum. Dette kan i fortolkningsprosessen ha stor betydning i forhold til hvordan forskeren tolker et utsagn og vil ha kunne påvirke forskningens troverdighet. Ulike forskere vil altså kunne transkribere og tolke samme intervju på to forskjellige måter. Dette hadde jeg med meg inn i transkriberingsprosessen der jeg veide mye frem og tilbake hvordan jeg skulle transkribere, og valgene jeg skulle ta. Jeg valgte tilslutt å transkribere intervjuet ordrett istedenfor en mer formell og skriftlig stil. På denne måten ville jeg få en direkte gjennomgang av intervjuet og siden jeg var nybegynner følte jeg meg mest trygg på dette valget. Jeg valgte også å skrive nært opp mot dialekten til informantene fordi jeg ønsket å gjøre situatene så autentiske som

mulig. Alle intervjuene ble transkribert ved å skrive i skriveprogrammet Word med bakgrunn i at jeg hadde valgt å kode med farger i analyseprosessen.

3.6 Analyse og tolkning av intervjudata

Begrepet analysere innenfor kvalitativ metode handler om å finne de viktige meningene i datamaterialet og se på hvordan de forholder seg til hverandre (Thaagard,2013). Å analysere handler om å dele materialet opp i små enheter (Kvale & Brinkmann,2014) og se på sammenhenger, forskjeller og likheter som en finner i utsagnene til informantene.

I denne studien var målet å få økt forståelse rundt hva lærerne gjør for å stimulere til et utviklende tankesett hos elever som strever i skolen. Analyseprosessen gikk derfor ut på å få en helhetlig forståelse av meningsinnholdet til lærerne som var informantene. Likevel måtte jeg som forsker i denne studien være varsom for å ikke påvirke studien for mye særlig når jeg skulle begynne å dele opp datamaterialet. Det var derfor viktig å skille mellom forskerens tolkninger i forhold til teoretisk forståelse, og tolkninger som var knyttet til informantene (Thagaard,2013), og få dette frem på en tydelig måte. Jeg valgte å bruke sitater som jeg skrev i kursiv for å klare å beholde dette skillet og få frem hva som er mine egne tolkninger, og hvilke utsagn som tilhører informantene i resultatdelen.

Det finnes ulike måter å analysere datamaterialet fra intervjuene; personsentrerte analytiske tilnærminger eller temasentrerte analytiske tilnærminger. Dersom en bruker en temasentrert tilnærming fokuserer en på å sammenligne den informasjonen informantene gir. I sammenligning til dette vil en personsentrert tilnærming fokusere mer på informantene som deltar i undersøkelsen (Thagaard,2013, s.157). Med bakgrunn i at jeg ønsket å stille de samme spørsmålene om de samme temaene til alle informantene og sammenligne funnene valgte jeg en temasentrert analytisk tilnærming av datamaterialet.

Kvalitative analyseprosesser kan preges av både deduktive og induktive tilnærminger. En induktiv tilnærming handler om å jobbe med data og utvikle begrep og teori. Vi tar altså utgangspunkt i den empirien vi har og på denne måten utvikler en forståelse av de temaene som vi utforsker. Den deduktive tilnærmingen derimot knyttes til at vi bruker andre teoretiske bidrag til teksten som vi skal analysere (Thagaard,2013, s.187).

Dette er en kvalitativ studie og preges av både induktiv og deduktiv tilnærming. Resultatene fra intervjuene var med på å legge et grunnlag eller vise indikasjoner på hva som kan henge sammen i forhold til læring. Samtidig blir det også brukt begreper og andre teoretiske bidrag til sitatene som er analysert.

I denne studien brukte jeg en analysemetode som kalles meningskoding for å analysere datamaterialet. Dette er en av de vanligste metodene i dag der målet er å utvikle kategorier som gir en god oversikt over de opplevelsene og handlingene som blir undersøkt.

Dataeksemplene blir hele tiden sammenlignet med bakgrunn i likheter og ulikheter (Kvale & Brinkmann, 2014).

Når en koder er det viktig at begrepene som blir brukt fra transkripsjonen er det en kaller meningsbærende. I dette studiet var det derfor viktig å søke å finne gode begreper som gav mening for hvordan lærerne stimulerte elevene til å ha tro på egen læring. Jeg måtte jakte på meningsbærende kodeord som kunne kategoriseres med underbegreper. Kodeordene skal altså gi et inntrykk av hovedpoengene til informantenes utsagn (Thaagard,2013)

I analyseprosessen ønsket jeg å ha en helhetlig tilnærming til alle intervjuene og la derfor vekt på å lese grundig gjennom alle intervjuene et og et om gangen. Samtidig som jeg leste gjennom transkriberingene kodet jeg de forskjellige avsnittene som jeg fant som relevante. Jeg merket meg her kodeord som gikk igjen fra ulike informanter og som jeg tenkte kunne være meningsbærende fra utsagnet. I denne delprosessen innebar det mye tolkning fordi jeg som forsker selv påvirker hva som er viktige koder, hvordan de utformes og knyttes avsnitt til. Kodingen i denne prosessen blir påvirket av hva forskeren har med seg inn i kodingen og hva forskeren synes er relevante aspekter ved datamaterialet (Thagaard, 2013)

For å kode datamaterialet laget jeg ulike kategorier av informantenes utsagn. Jeg ryddet intervjuene i ulike temabolker. På denne måten ble det enklere å finne viktige sitater som kunne fortelle noe om hver kategori. Jeg var på utkikk etter meninger som kunne bidra til å få svar på forskningsspørsmålene. I starten av kategoriseringen la jeg vekt på de svarene som dominerte i alle intervjuene og som jeg så som verdifulle. Materialet ble systematisk gjennomgått der jeg markerte deler av teksten som jeg kunne plassere i de ulike kodene jeg hadde valgt. For å få en god oversikt valgte jeg å bruke fargekoder. Dette gjorde det lettere å sammenligne og finne igjen de ulike kategoriene. Da alle intervjuene var gjennomgått og kategorisert valgte jeg å bruke to-kolonne som verktøy. Første kolonne inneholdt kategorier/tema og i den andre kolonnen ble sitater fra informantenes utsagn plassert. På denne måten fikk jeg en god oversikt over informantenes utsagn. Ved å jobbe på denne måten merket jeg fort at de fleste begrepene som jeg brukte som kodeord hadde tilknytning til det teoretiske rammeverket som jeg hadde valgt for oppgaven. Noe av forklaringen på dette kan være at jeg hadde knyttet intervjuguiden tett opp mot teorien jeg brukte i oppgaven. Likevel la jeg merke til at det kom inn en kategori som jeg ikke hadde lagt vekk på i teorien og som jeg syntes var

et viktig funn. Samtidig så jeg at flere av de funnene jeg hadde regnet med å få med bakgrunn i teori uteble. Her måtte jeg vurdere hvordan jeg ville legge vekt på dette. Utover dette var det en sammenheng med alle de kategoriene jeg valgte å bruke og de teoretiske begrepene som jeg hadde lagt vekt på tidligere i teoridelen.

3.7 Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

I kvantitativ forskning kan en se at begreper som reliabilitet, validitet og generalisering brukes og det har vært mye diskutert om disse begrepene kan benyttes i kvalitativ forskning. I følge Thagaard (2013) er dette begreper som bør byttes ut i kvalitativ forskning og erstattes med troverdighet, bekreftbarhet og generalisering. Jeg velger derfor i denne masteroppgaven å bruke disse begrepene når jeg skal vurdere den forskningen jeg har gjort.

3.7.1 Troverdighet

Kvale og Brinkmann (2014) knytter troverdighet til hvorvidt et resultat vil kunne reproduseres av en annen forsker på andre tidspunkter. Dette henger sammen med om informant ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker. Thagaard (2013) legger vekt på betydningen kvalitativ forskning har med hensyn til troverdigheten, og sier at tillit til forskningen kan være et uttrykk for troverdighet. Forskeren må da argumentere for troverdigheten ved å vise og forklare hvordan dataene er blitt utviklet gjennom selve forskningsprosessen .

Jeg har gjennom hele forskningsarbeidet prøvd å redegjøre for valg og overveielser jeg har tatt med bakgrunn i at forskningsprosjektet skal bli troverdig. I likhet med Thagaard peker Silverman (2011,s.360) også på at vi kan styrke troverdigheten ved å gjøre forskningsprosessen synlig og gjennomsiktig, ”transparent”. Dette innebærer at vi beskriver trinn for trinn hvordan forskningsprosessen har vært og gir en detaljert beskrivelse av både forskningsstrategi og analysemetoder (Thagaard,2015). For å styrke troverdigheten i masteroppgaven har jeg prøvd å gi en detaljert beskrivelse for valg av teori og forskningsmetode. Jeg har også prøvd å vise hvordan dette studiet passer inn i det vitenskapelige perspektivet jeg har valgt ,og på hvilken måte jeg valgte å analysere dataene.

Dersom en skal argumentere for troverdighet, er det viktig å se på relasjonen mellom forsker og informanter og være kritisk til hvordan dette kan påvirke resultatene til datamaterialet. Jeg opplevde at det var god relasjon mellom meg som intervjuer og informanter i alle intervjuene. Informantene var veldig energiske og engasjert i spørsmålene som ble stilt. Dette gjorde at jeg som intervjuer ikke klarte å følge opp dynamikken med gode oppfølgingsspørsmål som nok kunne gitt et enda mer utfyllende dybdesvar. Selv om jeg hadde gjort pilotintervju kjente jeg

likevel at jeg ble nervøs og hadde et slags press på meg i de første intervjuene. Samtidig var jeg veldig bevisst på at jeg fikk den informasjonene jeg trengte for å få svar på forskningsspørsmålene.

For å øke troverdigheten bør forskere reflektere over om informantene blir påvirket av forskeren sitt syn, om de forteller de forskeren vil høre eller om de står for sine egne meninger. Dersom forskeren stiller mange spørsmål som kan virke ledende vil dette kunne påvirke svarene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2014), og dette vil påvirke troverdigheten i negativ retning. Da jeg gjennomførte pilotintervjuene la jeg merke til at det var vanskelig å ikke anerkjenne svarene til informanten og at jeg måtte trene på å ikke nikke og svare med positiv forsterkning for å lede svarene videre inn i rett retning slik jeg ønsket det. Dette prøvde jeg å være bevisst på gjennom intervjuene men likevel kan jeg ved å ha brukt ord som påvirket til anerkjennelse av svaret informantene gav, og de kan ha fortsatt med tanke på at de var på rett spor.

I forhold til påvirkning som en har som forsker er det også viktig å påpeke at en alltid vil ha med seg erfaringer inn i intervjusituasjonen, og bare ved å høre problemstilling og litt om begrepene rundt motivasjon, mestring og tankesett kan ha vært nok til at informantene ønsket å svare det forsker ønsket å få svar på.

I disse intervjuene er det verdt å merke seg at informantene var strategisk utvalgt som tidligere nevnt, fordi de var lærere som er opptatt av læring og hvordan de som lærere kan påvirke elevene positivt.

På hvilken måte forskeren velger å transkribere intervjuet kan ha stor betydning for troverdigheten til forskningen (Kvale & Brinkman, 2014). I denne studien valgte jeg å transkribere intervjuene selv for å få en helhetlig sammenheng fra både intervjusituasjonen og transkriberingen. På den ene siden vil dette kunne påvirke troverdigheten negativt ved at det bare er en person som tolker lydopptakene. Vi kan da ikke være helt sikker på om andre ville tolket opptakene på samme måte, om det hadde vært bedre måter å tolke utsagnene til informantene på. Samtidig vil det på den andre siden kunne være positivt for troverdigheten fordi det ble gjort helt likt av en og samme person ved alle intervjuene, ved bruk av flere som transkriberte kunne det bli gjort forskjellig. Jeg valgte å transkribere intervjuene ordrett der utsagn og setninger nært knyttet opp mot det som ble sagt i intervjuene. Intervjuene ble også transkribert nært opp mot dialekt, på denne måten kan det tenkes at gjengivelsen av informantenes uttalelser blir mest mulig korrekt. Dette mener jeg kan være med på å styrke troverdigheten.

Dersom en skal få en mest mulig troverdig forskning bør forskeren gjøre rede for konteksten rundt intervjuene. Beskrive hvordan de ble gjennomført med bakgrunn i at konteksten kan påvirke resultatene (Thagaard,2013). Alle intervjuene jeg gjorde med informantene ble gjennomført i rom der det ikke var andre tilstede enn intervjuer og informant, og vi ble heller ikke forstyrret av andre mennesker. Informantene hadde selv valgt konteksten rundt intervjusituasjonen noe som nok var med på å skape forutsigbarhet og trygghet. Ingen av informantene hadde tidligere blitt intervjuet med diktafon og særlig to av informantene kommenterte i starten at dette var litt uvant. Dette snakket vi litt om, og etter noen minutter virket det som at de glemte diktafonen og snakket fritt.

3.7.2 Bekreftbarhet

Innenfor kvalitativ forskning blir begrepet knyttet til hvordan man vurderer og tolker resultatene. Dette handler om gyldigheten av de resultatene forskeren kommer frem til (Thagaard,2013). Det vil her være viktig å se på om resultatene av forskningen kan representere den virkeligheten som vi har studert (Silverman, 2011). I kvalitativ forskning vil dette være å se bakenfor det deskriptive, og se på analysen av fortolkninger av fenomenene som vi har studert. Når vi skal argumentere for bekræftbarhet ved egen studie bør en se på om en har klart å gjøre forskningen gjennomsiktig. Dette innebærer at en klarer å begrunne for hvordan man har tolket og redegjøre for hvorfor en har tolket på denne måten. På denne måten handler det om å reflektere og være kritisk til sine egne tolkninger (Thagaard, 2013). Det er flere måter å synliggjøre tolkningene på, men jeg har i dette studiet valgt å bruke eksempler fra datamaterialet og synliggjøre dette ved bruk av sitater fra informantenes utsagn. På denne måten har jeg prøvd å lage en forskjell mellom eksempler fra datamaterialet fra informantene og mine egne tolkninger og vurderinger. Å vurdere bekræftbarhet kan også handle om å se på om det finnes annen forskning som kan bekrefte funnene i studien. Det er som tidligere nevnt i teoridelen gjort mye forskning på både motivasjon ,mestring og tankesett og hvordan dette kan knyttes til elevs læring. Jeg har derfor prøvd å belyse underliggende teori og knytte dette opp mot funnene for å styrke bekræftbarheten ved å referere til relevant teori. I tillegg har en hatt tett oppfølging av veileder gjennom hele prosessen som har lest, kommentert og stilt kritiske spørsmål til analysens tolkning samt rammene rundt teorien.

3.7.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om de resultatene en har fått fra studien kan brukes inn mot andre situasjoner og om den nye situasjonen og forståelsen man er kommet frem til kan gjøre at en kan forstå lignende situasjoner og personer. I kvalitative studier er det fortolkningene som er gjort som er med på å skape grunnlaget for overførbarhet og ikke beskrivelsene av mønstre

data (Thagaard, 2013 s.210). Overførbarhet handler også om hvorvidt leseren av studien vil kunne kjenne seg igjen i resultatene som er kommet frem i studien (Thagaard,2013). I kvalitativ forskning kan det være vanskelig å bruke de resultatene en har fått i andre lignende situasjoner. Mye henger sammen med utvalget som er en sentral diskusjon rundt overførbarhet (Thagaard,2013). Denne studien har et utvalg på fem lærere som er strategisk utvalgt, det vil derfor være vanskelig å si om de resultatene som er kommet frem vil kunne være representativ i en større populasjon. Samtidig så må en trekke frem at lærerne kommer fra ulike skoler men har til felles at alle jobber på mellomtrinnet. Studien vil derfor kunne si noe om tendenser på mellomtrinnet, gi ny kunnskap og øke oppmerksomheten rundt dette temaet. I kvalitativ forskning kan overførbarhet knyttes til tidligere forskning og teori. På denne måten kan en se på om resultatene fra intervjuene kan knyttes til den teorien som er brukt inn mot studien. Under analyseprosessen fant jeg at de ulike kategoriene jeg la vekt på hadde nær relasjon til den teorien jeg hadde valgt å bruke tidligere i oppgaven.

3.8 Forskningsetiske problemstillinger

Kvale og Brinkmann (2014) peker på at en undersøkelse som tar i bruk intervju som metode er en moralsk undersøkelse. Å bruke kvalitativt intervju som metode gjorde at jeg gjennom hele undersøkelsen måtte ha fokus på etiske retningslinjer, spørsmål og problemstillinger. Før datainnsamlingen begynte fylte jeg ut meldeskjema på nettsiden til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). NSD er et personvernombud som tar stilling til om hvorvidt studien kan godkjennes i henhold til lovverk som skal ivareta personvernet til informantene som deltar i studier. Da jeg hadde gjennomført utfyllingen til meldeskjema fikk jeg beskjed om at det ikke var nødvendig å sende inn skjema. Denne studien hadde et personvern som gjorde informantene anonyme og med bakgrunn i dette var det ikke nødvendig å gå videre med innsending. Jeg ble litt urolig over dette og prøvde å gjennomføre meldeskjema flere ganger men fikk samme beskjed. For sikkerhetsskyld ringte jeg NSD og fikk bekreftet at så lenge ingen personliginformasjon rundt informantene kom frem så var det ingen grunn for å sende inn skjema. Det ligger derfor ikke noe vedlegg med skriftlig tilbakemelding fra NSD.

3.9 Informert og fritt samtykke

Forskningsprosjekter som inkluderer mennesker skal som en hovedregel bare settes i gang etter at det er informert om prosjektet og det er innhentet fritt samtykke til å være med i studien. Informantene kan til enhver tid velge å avbryte deltagelsen uten at dette vil få noen konsekvenser for dem (NESH, 2006 s.13) Deltagerne i denne studien ble på forhand informert om studien og det ble gjennomgått et skriv der det ble gitt informasjon om studiet og at

informantene kunne trekke seg dersom de ønsket det. I informasjonsskrivet ble det informert om tema, problemstilling og forklart hva studien gikk ut på. Her ble det også informert om at studiet var konfidensielt og at all informasjon ville bli slettet etter en bestemt dato. Det ble også informert om at informantene når som helst kunne trekke seg fra studiet uten å måtte forklare hvorfor. Når informantene mottar informasjonsskriv om informert samtykke kan de selv vurdere ulemper og fordeler ved å delta. Det vil alltid være begrensninger knyttet til hvor mye informasjon forskeren kan gi og dette er også en av utfordringene innenfor informert samtykke i kvalitativ forskning. Silvermann (2011, s.158-164) trekker frem fleksibiliteten i kvalitative studier og at undersøkelsesopplegget kan bli endret underveis, og at det derfor kan være vanskelig å opplyse helt nøyaktig om hva som kommer til å legges frem. I mitt studie var det ingen av informantene som var noe særlig opptatt av informert samtykke og informasjonsskrivet, de var mer opptatt av å komme i gang og jobbe med intervjuene. Jeg prøvde likevel å trygge dem på at jeg kom til å følge etiske retningslinjer og ta personlige hensyn ved behandling av datamaterialet.

3.10 Konfidensialitet

NESH (2006) definerer begrepet personopplysninger som ” opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson” (NESH,2006 s. 14). Forsker må altså forhindre bruk og formidling av informasjon som kan bidra til å skade informantene eller andre enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må anonymiseres slik at leseren på ingen måte kan identifisere informantene. I denne studien er alle informantene anonyme og jeg har valgt å bruke lærer 1-5 for å holde orden i de ulike intervjuene. Ingen informasjon om de ulike lærerne kommer frem så det er ikke mulig å identifisere informantene i selve studien. I tillegg til å beskytte deltagerne har konfidensialitet også en annen forskningsmessig side. I følge Lofland et al. (sitert i Thagaard, 2013, s.28) kan konfidensialitet også ha betydning for målsettingen om at resultatene skal føre frem til en forståelse av sosiale fenomener. Ved å ikke knytte navn til utsagn i teksten vil både forsker og leser kunne oppleve å bli mer oppmerksomme på de generaliserbare mønstrene som trer frem i dataen fremfor å ha fokus på teksten som farget av beretninger til personer og spesielle personer (Thagaard, 2013). Forskeren kan med bakgrunn i dette oppleve å være i et dilemma der en på en side kanskje burde presentere deltagerne i forhold til pålitelighet og etterprøvbarhet metodisk sett, samtidig som en må beskytte deltagerne sin identitet etter etiske prinsipper. Dette kan særlig oppstå der det er små og gjennomsluktige miljøer. I følge Fangen (sitert i Thagaard,2013, s.29) kan dette løses ved at en prioriterer kravene til konfidensialitet fremfor etterprøvbarhet .

I denne studien la jeg vekt på å informere deltagerne om hensikten med forskningen og at ingen informasjon som ble gitt kunne spores tilbake til dem. Konfidensialitet handler også om lagring av informasjon og gjenbruk. Gjentatt bruk av data kan ikke gjøres uten tillatelse fra de som deltok i studiet i første omgang (NESH, 2006, s.18). Dersom en har lister med identifiserbare opplysninger bør disse være låst inn mens prosjektet foregår. Etter intervjuet må alle opplysningene makuleres og datafiler slettes (Thagaard, 2013). Dette opplyste jeg informantene om både i informasjonsskriv og i starten av intervjuet. På denne måten ble det skapt gode rammer rundt konteksten av intervjuet. Informantene følte seg trygg på at det intervjuet som låg på diktafonen ville bli slettet når studiet var ferdig gjennomført. Dette ville da heller ikke skape problemer i forhold til gjenbruk.

3.11 Konsekvenser av å delta i studiet

I studier som baserer seg på menneskers erfaringer, opplevelser og livssituasjoner er det viktig at forskeren reflekterer over konsekvenser det kan ha for deltagerne.

Forskeren må vurdere på hvilken måte deltagerne kan beskyttes mot uheldige virkninger som kan oppstå ved å delta i et forskningsprosjekt. For å få en best mulig balanse mellom forsker og informant burde det være slik at begge har utbytte av prosjektet. Forsker drar nytte av informasjonen og informant reflekterer over spørsmålene og får ny viten og innsikt over egen situasjon. Ofte er det likevel en skjevhet der det blir forskeren som drar nytte av informasjonen og særlig må en være bevisst dette dersom temaene i intervjuene berører konfliktfylte områder hos informantene (Thagaard,2013).

Informantene i denne studien var strategisk utvalgt med bakgrunn i at jeg visste at de arbeidet grunnleggende med elevers mestring og var veldig bevisst denne problemstillingen. Alle informantene var veldig trygge på seg selv men likevel kunne jeg merke at det var en viss prestasjonsengstelse i situasjonen over å bli intervjuet, hos noen av deltagerne og kanskje var det sånn at de følte de måtte prestere siden de var blitt spurt til å delta i studiet. Spørsmålene i intervjuet er veldig konkret på hva de tenker og gjør i sitt arbeid og å svare på dette i en intervjusituasjon kan være vanskelig og oppleves som stressende. For å unngå at enkelte av informantene opplevde stress kunne jeg nok informert mer om spørsmålene, kanskje også delt dem ut på forhånd slik at de fikk en uke til å tenke seg om. Dette ville vært mer forutsigbart for dem samtidig hadde jeg hatt oppfølgingsspørsmål dersom jeg ville mer i dybden. Jeg opplevde i et av intervjuene at jeg måtte skru av diktafon og starte på nytt med spørsmålet fordi informanten ble så stresset og synes det var mye å tenke på. Jeg tenker at dette var en læreprosess for både meg som forsker og slik jeg forsto det hadde ikke informantene tidligere

vært intervjuet til et masterprosjekt heller ,og de gav tilbakemelding på at det var interessante spørsmål å reflektere over. Alle informantene opplevdes som positive og veldig engasjerte.

Deltagere som er med i intervjuundersøkelsen kan også oppleve det som problematisk når de leser resultatene av undersøkelsen og utsagnene i analytisk sammenheng og for noen kan det virke provoserende hevder (Thaagard,2013). Det kan derfor være viktig for meg som forsker å huske at deltagerne har skrevet under på å svare på spørsmålene, og ikke på hvordan forskeren fortolker og konfronterer situasjonen . For meg vil dette kunne medføre at jeg ikke peke på ulikheter som informantene beskriver på en slik måte at vedkommende ikke er klar over det selv , og opplever det som kritikk fremfor refleksjon (Thagaard, 2013). Jeg valgte derfor i analyseprosessen å legge vekt på den tilliten som var gitt meg av deltagerne ,der jeg gjennom hele prosessen la vekt på om noe kunne være til skade for de informantene som hadde gitt informasjonen.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

Formålet med denne studien var å få kunnskap om hvordan lærerne arbeider og reflekterer over arbeidet sitt med elever som strever faglig, og hvordan de klarer å få elevene til å opprettholde motivasjon for skolearbeidet.

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene jeg hadde med fem informanter på mellomtrinnet fra ulike skoler og hvordan de arbeider for å bidra til å opprettholde motivasjon hos elever som strever faglig.

Resultatene og drøftingene har jeg valgt å presentere i samme kapittel. I analyseprosessen ble funnene plassert i ulike kategorier etter tendenser i datamaterialet selv om jeg fant at noen av tendensene kunne tilhørt flere kategorier (Thagaard, 2013). Funnene som kom frem er knyttet tett sammen som en helhet men jeg har likevel valgt å dele opp i flere kategorier for å få en bedre oversikt.

Den første hovedkategorien har jeg valgt å kalle for troen på å lykkes., med underkategorier som tilpasset undervisning og relevans. Disse kategoriene vil vise funn knyttet til hvordan lærerne arbeider bevisst rundt elevers mestring, motivasjon, tilpasset undervisningen, relasjon og relevans. Dette vil sees i sammenheng med motivasjon og mestring hvordan dette kan påvirke elevers tankesett. Den andre kategorien er lærernes synspunkter om vurdering for læring og om dette kan påvirke motivasjon, og bidra til at lærerne kan opprettholde motivasjon hos elever som strever faglig.

Resultatene blir hovedsakelig presentert med bruk av sitater fra intervjudelen der meningsinnholdet i informantenes utsagn er gjengitt så tydelig som mulig slik at det skal bli mest mulig autentisk. For å skape en god oversikt, beholde anonymitet og for å få et forhold til informantene har jeg valgt å kalle lærerne for lærer 1,2, 3,4, og 5.

4.1 Troen på å lykkes

Fra analysen av intervjuene fremsto forhold som fremmer troen på å lykkes som en hovedkategori. Innholdet i denne kategorien vil fokusere på hvordan eleven kan oppleve mestring og motivasjon, hva lærerne gjør for å gi elevene mestringsopplevelser. Det var hovedsakelig tilpasset opplæring for å skape mestringsopplevelse som ble fremhevet av informantene. Troen på seg selv og lærernes tro på eleven ble fremhevet av informantene for å skape motivasjon og troen på å lykkes.

4.1.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring kan hevdes å ha til hensikt å stimulere forventninger om mestring og evnen til å lykkes.

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte.

Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og fagstoff men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme (LK 06 sitert i Pedlex 2016,s.12)

Alle informantene i prosjektet la vekt på tilpasset opplæring som en viktig faktor for mestring.

Lærer 2 svarte slik;

” Varierte arbeidsoppgaver at oppgavene er tilpassa sånn at ein kan klara å nå dei måla ein har satt seg.. alle kan klara men på ulike nivå ”

Lærer 1 fremhevet også tilpasset opplæring og la vekt på at det var viktig med korte økter slik at elevene ikke måtte sitte for lenge med oppgaver som de syntes var vanskelige. Lærer 1 trakk også frem at det er krevende og at en taper elevene for krefter når de må være for lenge i utfordringer, og at det er derfor er viktig å legge vekt på oppgaver som kan skape en mestringsfølelse så ofte som mulig;

” Eg tenke og å tilrettelegga for at det må vera forholdsvis korte økter at dei må.. ikkje sitta så lenge å jobba med dei tingå som dei syns er vanskelige for dei , at det er meir drypp enn det er veldig sånne långe økter, for det er for det første slitane det er ein ting og men du kan tappe dei for så mykje krefter tenke eg ”

Lærer 3 la også vekt på mestring og tilpasset undervisning i intervjuet der hun trakk frem at elever som strever trenger passe utfordrende oppgaver ,og hun mente at det var pedagogen sin oppgave å finne oppgaver der eleven kunne oppleve mestring. Dette la lærer 4 også stor vekt på men hun sa det på denne måten;

” Då tenke eg at det er viktig å finna ut kor eleven er i dei ulike fagå at dei får et sånt passe opplegg ”

Lærer 4 sier videre at det må være rom for ulikheter i klasserommet. At det er viktig at elevene blir vant med dette tidlig;

”Det er viktig at det er rom for ulikheter i klasserommet. Det trur eg er veldig bra. Å tidlig venna seg til det. Her i klassen er me veldig forskjellige...kam e øve på og koss me gjere det..

Dette er lærer 5 enige i men hun trekker frem samme argument som lærer 3 ,der det handler om at pedagogen må legge opp undervisningen slik at den passer for alle. Lærer 5 sier også som lærer 1 at det er viktig med korte økter for elever som strever faglig og at det må være enkelt slik at elevene mestrer;

”(..). ofta er det sånn at for fagleg svake elevar må det kanskje delast opp i bolkar...det må vera enkelt”.

Lærer 5 legger også vekt på at de voksne må motivere elevene og skape positivt læringsmiljø;

”Det er viktig detta med motivasjon at dei voksne motivere og at det er ei positiv ånd i klasserommet..”

Den informasjonen lærerne kommer med i forhold til differensiering og tilpasset opplæring for elever som strever kan forstås på en slik måte at dersom elevene ikke får undervisningen tilpasset vil det kunne føre til at elever ikke opplever mestring og mister motivasjon. Tidligere i teorien ble det lagt vekt på begrepet amotivasjon som handlet om å ha manglende lyst til å gjennomføre oppgavene. Det kan handle om at eleven som strever ikke ser en hensikt med å gjennomføre oppgavene (Deci og Ryan,2000) og heller velger unngåelsesstrategier.

Lærer 5 sitt sitat peker i retning av dette;

”Eg trur at viss me ikkje mestrar så miste me jo all glede og motivasjon og då gidde me ikkje mer, då orke me ikkje mer”

Det informantene peker på her kan tyde på at tilpasset opplæring ligger veldig tett opp mot mestring og motivasjon. Dersom elever som strever over tid ikke opplever mestring kan dette gå ut over glede og motivasjon.

I følge Banduras (1997) tanker som er en del av det teoretiske perspektivet hevder han at det er viktig med erfaringer og hvordan de positive og negative erfaringer påvirker mestringsfølelsen. Bandura sier at det er viktig at tidligere erfaringer ikke påvirker eleven i negativ retning ,fordi det da kan bidra til å være en opprettholdende faktor for å ha liten tro på seg selv. Samtidig sier han at dersom eleven kan klare å kontrollere de negative følelsene eller uroen som kan være knyttet til utføringen, vil dette kunne påvirke troen på egen mestring.

Gjennom intervjuene tolker jeg det slik at alle informantene ser en sammenheng mellom mestring og motivasjon. De fremhever at ved å mestre vil det skje en endring i selvtillit og troen på seg selv, lærer 3 uttrykte seg på denne måten når jeg spurte om hva hun tror vil skje med elevenes tankesett når de mestrer over tid;

”Då trur eg det vil skje nåke opp i håve..at dei vil få større sjølvtilitt og bedre sjølvbilde og når dei møte situasjoner andre gonger så vil det på ein måte ligga i dei og at eg har mestra ting før så då kan eg gjer det igjen...eg har klart vanskelige ting før så då bør eg klara det igjen”

Lærer 1 legger også vekt på selvtillit men trekker også frem at dette er viktig ikke bare på skolen, og at frykten for å mislykkes kan bli bedre når elevene opplever å mestre over tid;

”Det handle jo om sjølvkjensla..altså det er jo sånn elementære ting det som ikkje bare går på skuleting.. dei vil jo egentlig få lyst til å prøva meir.. dei vil jo ikkje vera redde for å mislykkast ikkje minst frykten for å mislykkast”.

Jeg forstår det slik at dette indikerer at lærere som underviser elever som strever faglig bør gi elevene mange mestringsopplevelser slik at de kan som Bandura (1997) hevder bruke de erfaringene i videre arbeid. Dette kan også tolkes som at ved å gi elevene differensierte oppgaver innenfor rammene kan læreren bidra til å øke mestringsopplevelser, og troen på å lykkes hos elever som strever. Samtidig er det viktig at det stilles krav og forventninger til eleven og at læringen ligger innenfor elevens utviklingszone (Vygotsky,1978). Dette handler om å opprettholde troen på seg selv og bli motivert til videre arbeid.

Wenzel og Brophy,(2014) sier at den proksimale utviklingssonen er best når en ser det ut ifra et mestrings og motivasjons - perspektiv. Det betyr at oppgavene elevene skal arbeide med ligger tett opp mot elevens læringsnivå enten ved at oppgavene allerede er kjente for eleven og eleven ser verdien av oppgaven. Eller dersom de ikke er kjente, bør det være oppgaver som ligger tett opp mot elevens proksimale sone rundt motivasjon. På denne måten hevder hun at elevene vil være i læringsflyt og oppleve mestring (Wenzel & Brophy,2014). På den andre siden kan lav mestring og ikke differensierte oppgaver føre til at eleven begynner med unnvikelsesstrategier, og attribuere sine nederlag til dårlige evner (Manger 2012). Dette kan ifølge Dweck (2006) medføre at elever som strever får et fastlåst tankesett.

Informantene som trekker frem tilpasset opplæring peker i retning av teorien til Vygotsky og hans læringssyn. Dette kan sees i sammenheng med sitatet til lærer 1;

” Så må det sjølvsagt vera oppnålege ting slik at dei får ein mestringsfølelse oftast mulig.. sånn at det er oppnåeleg men nåke å strekka seg etter”

Hvordan informantene legger til rette for tilpasset undervisning i konteksten kommer ikke frem i resultatene. Dette kan handle om at det ikke ble stilt gode nok oppfølgingsspørsmål som kunne fremmet hvordan informantene konkret tilpasser i klasserommet i form av smal eller vid tilpassing. Samtidig kan det også handle om kunnskap rundt tilnærmingen til tilpasset undervisning.

Et av funnene kan likevel indikere at informantene fremhever både en smal og en bred tilnærming (Bachmann & Haug,2006). Dette kan sees i sammenheng med sitatet til lærer 4;

”(..)å ha ein plan for alle elever og...det kreve jo ressursar og travelt men dei har rett på det..passe vanskelig til sitt nivå...ikkje vera redde for at det er forskjellig i klassane.”

At læreren kan legge til rette for både en smal og en bred tilnærming ble det pekt på i teoridelen der Nordahl og Overland (2015) legger vekt på at dette ikke nødvendigvis trenger å være en motsetning ,men kan handle om hvordan en forstår begrepet. Samtidig sier de også at dette vil handle om hvor tyngdepunktet for undervisningen ligger.

Bachmann og Haug (2006) peker på at det innenfor tilpassing i skolen er viktig å legge til grunn at eleven skal få tilpasset opplæring i et fellesskap, og i det omfanget som til enhver tid er mulig.Han sier videre at det kanskje ikke har blitt oppfattet på denne måten og trekker frem at det som har vært uttalt som den smale forståelsen av tilpasset opplæring har vært den vanlige (Bachmann & Haug,2006). Da handler det om at tilpasset opplæring er det samme som tilrettelegging for den enkelte elev der det ofte blir fokus på oppgaver og mindre mengde. I tråd med funn rundt både en smal og en vid tilnærming fikk jeg også inntrykk av at informantene prøvde å gjøre ordinær undervisning så god som mulig med vekt på at den skulle være tilpasset for alle elever, og på denne måten skape motivasjon for læring.

Alle informantene i intervjuet la vekt på at elever som strever faglig trenger å ha lærere som ”ser hele eleven ”som lærer 4 uttrykket det. De var tydelige på at dersom eleven skulle opprettholde troen på seg selv og oppleve mestring så må lærerne vise eleven hva eleven kan mestre. I følge Bandura (1997) kan mestring som handler om troen på å lykkes eller elevens selvoppfatning best styrkes gjennom autentiske mestringsopplevelse som oppleves som ekte. Funn knyttet til hvordan lærerne kan tilrettelegge for motivasjon hos elever som strever faglig peker i retning av graden av relevans til lærestoffet. Neste kapittel vil gå dypere inn i dette.

4.1.2 Relevans

Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som kan ha betydning for hvordan vi har det både når det gjelder retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon viser på denne måten gjennom valgene eleven gjør og den innsatsen de er i stand til å utøve, og evnen til å holde på utholdenhet når de møter oppgaver som er utfordrende (Skaalvik & Skaalvik 2013,s. 135).

Lærer 1,3 og 4 fortalte at det er viktig å fokusere på noe eleven er interessert i og gjøre det realistisk for elevene ,at læring kan knyttes opp mot noe de kan ha nytte av i fremtiden, og hvordan dette kunne bidra til mer motivasjon og mestring hos elever som strever med skolearbeidet.

Lærer 5 uttrykte seg slik;

” Eg trur det er viktig å snakka om ting dei er interessert i.. ”

Lærer 1 la også vekt på dette og var enda mer konkret ;

” Knytta det opp mot noko praktisk som har ein sånn praktisk betydning for dei i kvardagen. Viss du skal jobba i butikk. Visa dei at dei kan få bruk for det. Gje dei lyst til å gjera ein innsats, at det er kjekt, det gir indre motivasjon.

Da jeg intervjuet lærer 4 fortalte hun dette;

” Jobba litt mer konkret, eg trur at mangen ting i skulen blir for teoretisk. Eg trur at langt opp i skulen må ein til med konkretiseringsmiddel..jobba konkret.. fortsetta å leka, relatera det til virkeligheten, det er aldri feil å gå på tur i skogen, ha uteskule, gjera andre ting enn å bare sitta å løysa oppgaver.”

Lærer 2 la også vekt på dette ;

”Det handler om at ein må møte eleven med ting som dei syns er interessant, at oppgavene er sånt at dei fenge, ein kan dra inn mangen ting dersom ein veit at halve klassen er interessert i fotball, møte elevane på deiras interessefelt”.

I intervjuene fikk jeg inntrykk av at alle informantene var veldig engasjert i å finne ulike måter å undervise på for å få tak i motivasjonen til elevene. Informantene fremhever på ulike måter at relevans for læring i hverdagslivet kan gi en nytteverdi for elevene.

Farrington et al.(2012) pekte i teoridelen på at relevans øker motivasjon for læring. Dette var også noe underliggende teori med bakgrunn i Bruner (1970) la vekt på der han hevder at læring kan bygges når det legges vekt på interesse, nysgjerrighet og oppdagelse.

Funnene peker også i retning av at når skolen er abstrakt vil dette kunne hemme motivasjon for læring, og at lærerne derfor må skape nærhet til lærestoffet gjennom å legge vekt på nytteverdi for elevene. Dette er i tråd med forskningen til Wigfield og Eccles (1992) som legger vekt på nytteverdi for elevene for å skape motivasjon for læring i skolen. I tillegg til nytteverdi la de også vekt på egenverdi som på flere måter kan sammenfalle med det informantene vektlegger når de trekker frem at lærestoffet må være interessant. Mye kan tyde på at egenverdi er tett knyttet opp mot motivasjon når elevene føler glede og interesse for lærestoffet.

Både Säljö og Wenger påpekte i teoridelen at lærestoffet i skolen på flere måter kan virke abstrakt for eleven og at det kan oppleves av elevene at det ikke er noen sammenheng med dagliglivet. Mitt inntrykk fra sitatene i denne delen er at lærerne er opptatt av hvordan de på best mulig måte kan bidra til å øke læring. Interesser eller relevans er noe de vektlegger sterkt for å møte elever som strever faglig med tank på motivasjon.

I følge Steele (2009) er det viktig med lærere som inspirerer og sier at disse lærerne ser bedre hvordan de kan undervise. Disse lærerne tror at den måten de snakker om undervisningen på, og hvordan de leder elevene inn i læringen kan påvirke undervisningstimen positivt slik at timene blir mer engasjerende. Steel (2009) sier videre at de lærerne som hun kaller for lidenskapelige lærere har de samme rammefaktorene som alle andre men at de er engasjerte og opptatte av læring. På en annen side må en vurdere læringssituasjonen kontinuerlig og som Skaalvik og Skaalvik (2013) legger vekt på er skolesituasjonen er en prestasjonssituasjon, og elevene kan ha ulike motiver for å bli motivert. Det kan være for å øke sin kunnskap, men også for å oppnå beundring fra medelever, få gode vurderinger eller ikke dumme seg ut. Dette viser at det ikke alltid er lett å være sikker på hva som motiverer eleven til å lære og hva som gjør at eleven har mange unnvikelsesstrategier.

Wenzel og Brophy,2014 sier også noe om dette og peker på at ulike elever vil trenge ulike motivasjonsstrategier fordi noen motivasjonsstrategier kan øke motivasjonen hos noen elever ,men kan likevel minske effekten av motivasjon hos andre elever. Dette peker på at selv om funnene sier noe om at relevans er viktig for elever som strever vil det kunne være utfordrende for lærerne å finne rette motivasjonsfaktor for relevans hos de ulike elevene. Funnene sier ikke noe om hvordan informantene i praksis klarer å møte alle elevene og

tilfredsstillende ulike behov for motivasjon . Likevel hevdes det av mange (Brantzæg, Torsteinson & Øiestad s. 70-71) at skolen har mye å vinne på å legge til rette for elevenes naturlige motivasjon som det å knytte elevenes interesser opp mot lærestoffet, ta i bruk kunnskapene deres og ved å gjøre undervisningen lekbetont. Samtidig legger det vekt på at alle av og til må mestre å gjøre oppgaver som er kjedelige eller uinteressante fordi det er vår plikt eller at det er nødvendig for å oppnå noe annet som kan være viktig og gi en mening (Brantzæg, Torsteinson & Øiestad s. 70-71)

Hvordan læreren kan opprettholde motivasjon for læring kan henge sammen med relasjon til elevene. Neste kapittel tar for seg funn knyttet til relasjon.

4.1.3 Relasjon til elevene

Forskning viser at det er viktig med en god lærer – elev relasjon for å skape et godt læringsutbytte (Pianta et al.2012). En positiv relasjon mellom lærer og elev kan kjennetegnes av blant annet mye nærhet, støtte, omsorg, åpenhet og involvering (Drugli, 2012 s.48)

Nesten alle informantene legger særlig vekt på hvor viktig det er med god relasjon til elever som strever faglig i skolen. Når jeg spør lærer 3 om hvordan hun tenker at undervisningen best kan tilrettelegges med tanke på elever som strever faglig svarer hun med dette;

” Ein ting som i allefall må vera på plass er relasjon til dei voksne og medelevar at ein føle seg ivaretatt at det er eit godt og trygt læringsmiljø.

Lærer 3 sier videre at læreren må ha forventninger og tro på at eleven kan mestre:

” Læraren må ha forventningar og tru på at eleven kan komma til å klara det. Vera entusiastisk og visa til elevane at læraren er der for dei, og der komme relasjon inn altså læraren er der for å støtta..att dei oppleve at dei er viktige”

I intervjuet med lærer 4 fortalte også hun om relasjon;

” Så er det jo viktig at eleven føle seg trygg, at ein har eit godt forhold til eleven, at eleven føler at ein bryr seg”

Lærer 5 fortalte at relasjonsbygging kan gjøre at elevene føle seg trygge og kor viktig det er å bli kjent med elevene:

” Det er jo viktig dette med relasjonsbygging då aller først sånt at me blir litt kjente, bruka god tid på å bli kjent. Det er viktig at det er trygt og godt, føla seg trygge med lærarane og i klasserommet”.

Lærer 5 fortalte også at det var viktig at læreren hadde tro på at eleven kan klare;

” Det er då viktig at læraren vise og seie at han har tru på eleven og ikkje bare kontaktlæraren men at alle lærarane er informerte om situasjonen og klare å bygge opp eleven og gi han mestring”

Som sitatene over viser er relasjon noe lærerne vektlegger og særlig for elever som strever faglig. Det kan se ut som at de alle tenker at relasjon må ligge i grunn for at elevene skal være i læringsposisjon. De legger vekt på trygghet og at læreren må forstå eleven for å kunne skape mestring og at eleven får en følelse av at læreren bryr seg.

Lærer 5 legger vekt på at dette må gjelde for alle lærerne som har et forhold til eleven, de må vite at eleven strever og vise at de bryr seg, skape god relasjon til eleven.

Den ene informant lærer 3 trekker frem at lærerne må ha forventninger og tro på at eleven kan klare. Dette er også noe som fremheves av Dweck (2006) der hun hevder at læreren må ha et utviklende tankesett selv for å støtte opp om elever som strever slik at de kan få troen på at de kan mestre ,og at innsats betyr noe. På denne måten kan det tenkes at lærerne er med på å skape et utviklende tankesett hos elevene, at elevene opplever å ha en lærer som forstår og gir støtte. Dette står i henhold til det Wenzel og Brophy (2014) sier når de peker på at det er noen forhåndsbedingungen for at elever skal være klar for motivasjon og læring. De trekker frem de grunnleggende behovene som er nederst i Maslows behovspyramide der elevene trenger å være i et trygt miljø og oppleve at en har tilhørighet og relasjon til andre. Trygghet presiseres også av informantene flere ganger i sitatene ovenfor og hvordan en god relasjon kan påvirke til den tryggheten som elevene trenger som et primitivt behov for å opprettholde motivasjon.

Elever som opplever at læreren er støttende og har omsorg for dem kommer lettere i posisjon til læring, samtidig vil lærerne som gir støtte oppleve at det er lettere å klargjøre mål som de ønsker at eleven skal jobbe mot (Wenzel & Brophy,2014). Likevel finnes det forskning som tidligere nevnt i teoridelen som viser at elever på mellomtrinnet gir uttrykk for at de får mindre emosjonell støtte enn hva de fikk på barnetrinnet (Bru et al,2010). Forskningen viser at elevene opplever å få mindre anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra lærerne. Det er viktig å understreke at dette er elevenes opplevelse av støtte og at forskningen ikke sier

noe om den er reel fra et lærerperspektiv. Læreren kan oppleve at de gir støtte mens elevene opplever at de ikke får den støtten de trenger. Underliggende teori, Pianta et al. (2012) peker samtidig på at relasjon i et elevperspektiv er av stor betydning og at læreren er den største faktoren for utvikling innen læring. Likevel påpeker de at denne kvaliteten kan bli påvirket av faktorer som mål, tester og skolestrukturen som kan medføre at læreren ikke klarer å bygge god nok relasjon.

Funnene sier ikke så mye om hva lærerne legger vekt på i relasjonsbygging men det fremheves av lærer 5 i sitatet ovenfor at det er viktig å bli kjent og bruke tid på å bli kjent. I følge Drugli (2012) må lærerne være seg bevisst at det alltid er et asymmetriske forholdet mellom lærer og elev, og alltid bestrebe å være den voksne trygge som skal skape relasjonen. Når den gode relasjonen er på plass vil dette være en positiv faktor for å unngå nederlag hos eleven sier Hattie (2009). Dette kommer også frem i funnene der både lærer 3 og lærer fem vektlegger at læreren må ha tro på eleven. For elever som strever med skolearbeidet kan det på en side tenkes at det vil være en opprettholdende faktor dersom eleven føler han får liten støtte og forståelse fra læreren. På den annen side vil en god relasjon ifølge Deci og Ryan (2000) kunne være en medvirkende faktor for å opprettholde motivasjon for læring og innsats. Elever som mister motivasjon kan sees i sammenheng med elever som har et fastlåst tankesett som tidligere nevnt i teoridelen, og de kan tillegges innsats til evner. Et fastlåst tankesett kan på denne måten påvirke motivasjon og mestring på en slik måte at læringsprosessen ikke blir like optimal som den kunne vært. Læreren vil her kunne være en beskyttelsesfaktor ved å møte eleven med forståelse, anerkjennelse og tro på eleven.

Det kan se ut som at informantene i denne undersøkelsen har høy grad av relasjonskompetanse siden de vektlegger relasjon på den måten de gjør. Samtidig skal en være klar over at dette kan variere fra skole til skole og fra lærer til lærer. Selv om læreren hevder at de har gode relasjon trenger ikke dette være opplevelsen til elevene. I følge Pianta et al. (2004 i Pianta et al. 2012) vil graden av læreren sin sensitivitet kunne påvirke hvordan læreren skaper læringsmiljø som bidrar til trygghet der elevene kan vokse og utvikle seg.

Informantene hadde stort fokus på relasjon som en faktor som kan fremme læring for elever som strever faglig og hvordan dette kan motivere elevene, få tro på egen innsats og opprettholde et utviklende tankesett. Den form for relasjon som informantene peker på kan også sees i sammenheng med motivasjonsperspektivet. Når elevene opplever at det er en tilhørighet til læreren vil dette kunne påvirke elevens glede og vilje til å møte de faglige utfordringene. Dette vil kunne ha stor påvirkning på deres læringsprosess. Det motsatte vil

kunne oppleves dersom eleven får lite støtte og ikke opplever å ha god relasjon til læreren (Wenzel, 2014).

I neste kapittel vil funn knyttet til hvordan lærerne jobbet konkret for å opprettholde motivasjon for elever som strever med skolearbeidet. Funnene peker i retning av vurdering for læring og jeg har derfor valgt å kalle denne hovedkategorien for det.

4.2 Vurdering for læring

Planlegging bør bestå av strategier som hjelper elevene til å forstå målene de skal nå og kriteriene som blir brukt når deres arbeid blir vurdert. Hvordan elevene skal få tilbakemeldinger, hvordan de skal ta del i vurderingen av sitt arbeid, og hvordan de skal hjelpes til å videreutvikle seg, må også planlegges (ARG 2002a, sitert i Slemmen, 2010 s. 91)

Elever som strever faglig kan oppleve at det som de strever med faglig henger sammen med hvordan prosessen rundt undervisningen er. Funnene i denne kategorien vil omhandle mål og kriterium, elevmedvirkning og tilbakemeldinger altså ulike arbeidsmåter i undervisningen som kan påvirke motivasjon. Mange av sitatene kunne vært plassert ved de ulike underkategoriene men jeg har likevel prøvd å plassere de slik at de på en måte vil fremheve hva informantene sa om akkurat denne kategorien, samtidig så er det viktig for meg å se alt i en sammenheng.

Først vil jeg si noe generelt om vurdering for læring.

Hvorvidt vurdering har et formål og en positiv funksjon i skolen har de siste årene vært tema i flere skoledebatter i Norge og resten av verden. Det har blitt drøftet om vurderingen har den effekten som var intensjonen, om vurdering fremmer eller hemmer læring, er det læring eller kontroll?

Ulike undersøkelser de siste årene viser at vurdering kan ha positive og negative konsekvenser for læring. Dersom man bruker vurdering som sluttvurdering og karakter kan dette påvirke motivasjonen til eleven i negativ retning i forhold til læring. Dersom man ser på vurdering som noe mer enn prøver og resultater vil dette kunne fremme elevs læring. Dette vil da fordre at du som lærer fokuserer på de prosessene som skal til for å øke læringsutbyttet (Black og William 1998, 2009, Hattie og Temperley 2007). Neste kapittel tar for seg funn som henger sammen med mål og kriterier.

4.2.1 Mål og Kriterium

Elever kan møte ulike former for undervisning i skolen alt etter hva læreren legger vekt på og hvilke vurderingsformer læreren velger. Elever som strever faglig i skolen kan derfor oppleve at de strever ulikt i de ulike fagene. Dette kan tyde på at læreren har et stort ansvar i hvordan undervisningen blir planlagt i forhold til denne gruppen elever. Da jeg spurte informantene i denne undersøkelsen om hvordan de tenker at undervisningen best kan tilrettelegges for elever som strever faglig fikk jeg disse svarene fra flertallet av informantene der lærer 2 la vekt på dette;

”Eg trur det er viktig at elevane vett ka som er målet for det du skal gjera og at ein har kriterium som vise koss en skal komma seg til målet”

Lærer 1 legger også stor vekt på at det er viktig for elever som strever å vite hva han skal gjøre, hva som er målet. Hun sier det på denne måten;

” For det første så er det faktisk viktig at dei vet kva dei skal læra og at dei er klare over mål, at dei vet at målet med å gjera detta er for å læra det”

Lærer 4 og 5 trekker også frem at mål er viktig for å få en tydelig oversikt over hva en skal lære;

”Eg ser at dei som slite ser verdien av å veta heilt enkelt mål for denna timen, mål for vekå.. kor er eg, kor skal eg, har eg komt der?”

Min oppfatning av det lærerne legger vekt på er at de er veldig reflekterte i forhold til vurdering for læring. Dette er noe de bruker i skolehverdagen og ser resultater hos hele elevgruppen, også hos elever som strever faglig. Jeg får inntrykk av at lærerne har endret sin praksis mot en mer synlig læring som gjør at det blir mer oversiktlig for elevene og på denne måten vet elevene hva som forventes av dem. De har mål for timene og mål for læringen til eleven for å vise eleven i er på vei.

Funnene viser at mål og kriterier er viktige faktorer for elever som strever faglig i følge informantene, og at det på denne måten vil synliggjøre læringsprosessen til elevene. Jeg antar at informantene også tenker at dette vil gi mer motivasjon for læring siden kriteriene på en tydelig måte viser veien til målet. I følge Slemmen (2010) må målene på den ene siden formuleres på en slik måte at det er konkrete, tydelige og forståelige for elevene dersom de skal fremme motivasjon for læring. På den andre siden fremheves det at målet må være

målbart slik at læreren kan vise elevene utviklingen i læringsprosessen. Samtidig må det være mulig å nå målene med ulike innganger til lærestoffet.

Selv om informantene legger stor vekt på mål og kriterier i planlegging av undervisning kommer det ikke frem i funnene om dette er noe de gjør i alle fag og hvordan det oppleves av elevene å ha mange mål og kriterier. Funnene peker likevel i retning av at lærerne tilpasser mål og kriterier etter elevenes behov siden dette kan sammenfalle med avsnitt om tilpasset undervisning.

I følge Hattie (2009) vil en viktig faktor være hvordan en anvender vurderingsarbeidet. Her peker han særlig på at spesifikk og detaljert måloppnåelse ikke vil ha noen effekt på læring. Dersom måloppnåelse skal ha effekt må elevene yte innsats og være kjent med kravene til måloppnåelsen. Dersom kravene rundt måloppnåelse blir for detaljert vil det ifølge Hattie (2009) ha en motsatt effekt og gi et for stort fokus på mål-middel tenkningen.

Funnene som fremheves av lærerne med mål og kriterier kan peke i retning mot det som i teoridelen ble kalt for et mestringsorientert læringsklima, som også kan sammenfalle med elevens målorientering (Ames, 1992). Dette kan indikere at informantene bidrar til å opprettholde motivasjonen til elevene ved å bruke mål og kriterier som didaktiske begrep som samtidig kan fremme utvikling hos elevene som strever med skolearbeidet.

Hvordan informantene bruker mål og kriterier kommer ikke frem av sitatene ovenfor, men har en sammenheng med kategorien som omhandler elevmedvirkning og tilbakemeldinger. Der de viser til underveis vurderinger framfor sluttvurderinger, og hvordan elevene får bidra til å påvirke egen læring.

Hattie (2009) hevder at en av de viktigste faktorene for et godt læringsutbytte for alle elever er gode bakemeldinger. På denne måten kan eleven bli vist veien videre i læringsprosessen. Neste kapittel handler om tilbakemeldinger og hva informantene fremhever i forhold til dette.

4.2.2 Tilbakemeldinger

Forskning fremhever tilbakemeldinger som en av de mest virkningsfulle faktorer for å få et godt læringsutbytte (Hattie, 2009). Det er de daglige tilbakemeldingene som gis i klasserommet som har størst effekt. Tilbakemeldinger sier noe om hvor elevene er og skal i sin læringsprosess. Hvordan lærerne tenker om tilbakemeldinger kan påvirke elever som strever faglig.

Lærerne i denne undersøkelsen synes tilbakemelding til elevene med god dialog om hvordan de kan øke sin progresjon var viktig. De legger også vekt på underveisvurdering fremfor sluttvurdering, og hvordan elevene som strever faglig på denne måten kan få oppleve å få se sin egen progresjon. Alle informantene er også veldig opptatt av fremover meldinger som sier noe om hva elevene kan arbeide mer med. I intervjuet med lærer 2 kom dette frem i sitatet nedenfor ;

”At dei ser at det er ein progresjon, at dei får framover meldingar i staden for sluttvurderingar, ka endringar dei kan gjera for å få eit bedre resultat”

Lærer 2 fortalte videre at det er viktig med samtaler for å vise hva elevene mestrer;

” Så må du jo ha samtalar med dei du må jo visa dei at sjå her detta får du til, at det ikkje bare blir den sluttvurderinga men undervegsvurdering, er spesielt viktig for dei elevane”

Framover meldinger var også noe lærer 5 fremhevet i intervjuet der hun knyttet dette direkte til motivasjon og selvtillit;

” Dette med sjølvtilitt, at ein bygge dei opp og motivere dei, at ein drive framøvemeldingar”

Lærer 5 fremhever også fremover meldinger senere i intervjuet der det trekkes frem rundt spørsmål om hvordan tilbakemeldinger best kan utformes for elever som strever faglig;

”Ikkje minst framøvemeldingar, det er kjempeviktig.. ikkje bare det at dei har fått 10 av 30 men at du har gjort det bra så nå jobbe du vidare med dette, positive framøvemeldingar er viktig”

I disse sitatene viser lærerne at det handler om å møte elevene der de er og synliggjøre for dem hva de får til, og at tilbakemeldingene sier noe om hvordan de skal jobbe videre for å øke sin progresjon. Det sier også noe om hvor viktig det er med selve læringsprosessen og ikke bare en sluttvurdering i form av hva en prøve er. Her trekkes det også frem at samtalen rundt å fremheve hva eleven får til tolkes mot at dette vil kunne bidra til å styrke elever som strever til å øke motivasjonen for videre innsats. Fremovermeldinger fremheves fra begge lærerne som noe som skaper motivasjon, og de bidrar til å synliggjøre for eleven hva som kan gjøres videre for å oppnå resultatet eller få et bedre resultat. Funnene peker i retning av at lærerne

jobber i en læringsorientert kultur og fremmer dette hos elevene fremfor en prestasjonsorientert kultur.

Lærer 2 vektlegger også tilbakemeldinger og er opptatt av å synliggjøre læringa og hvor viktig det er å vise eleven hva han mestrer:

” Før klarte du dette, nå klare du dette og me skal komma dertil”.

Gjennom intervjuet med lærer 3 sier også hun noe om tilbakemeldinger som faktor for å fremme lysten til videre arbeid ,og opprettholde motivasjon hos elever som strever faglig. Hun sa det på denne måten;

” at ein må visa dei ka dei får til og snakka om koffer fekk du det til”

Lærer 3 legger også vekt på at en må bevisstgjøre eleven for å vise hva de mestrer samtidig sier hun at lærerne må jobbe med tankesettet til elevene;

”Jo det må jo bli å bevisstgjera dei og jobba med tankesettet..litt systematisk..”

Lærer 3 sier videre at en må gi tilbakemeldinger til eleven som sier noe om at det er greit å bruke tid på å mestre, og at alle lærer i ulikt tempo og er forskjellige.

” ...det er ingen som forvente at du skal klare dette med ein gong, og dette med at me er forskjellige...nåken får det til fort nåken trenge mer tid...det gjer ingen ting her støtte me kvarandre”

Sitatene til både lærer 2 og lærer 3 kan tolkes som at de begge er opptatt av at mestring henger sammen med motivasjon . Når elevene ser hva de klarer og blir bevisstgjort dette vil evnen til å ha lykkes gjøre at de ønsker å legge mer innsats inn i videre arbeid. Samtidig legger lærer 3 vekt på begrepet tankesett som ingen av de andre informantene trekker frem. På denne måten kan det se ut som at hun hevder at en må bevisstgjøre eleven gjennom tilbakemeldinger for å støtte eleven i videre arbeid og opprettholde et utviklende tankesett (Deweck 2006). Dette utsagnet kan også sees i sammenheng med tilbakemeldinger på selvreguleringsnivået som Hattie (2009) sier noe om i teoridelen. Lærer 3 legger ikke videre vekt på de ulike tankesettene som ifølge Dweck (2006) kan si noe om måten elevene møter skoleoppgaver.

Lærer 3 trekker også frem i intervjuet at det er viktig for elever som strever at læreren fremhever noe positivt for eleven, og at dette må være konkret;

”Leita etter dei tingå som er bra og gi positiv tilbakemelding på ting som er bra, vera konkret med tilbakemeldinga, vera spesifikk”

Da jeg intervjuet lærer 4 var også hun innom tilbakemeldinger flere ganger og la vekt på hvor viktig det er med positive tilbakemeldinger for elever som strever ,og at disse elevene trenger noe positivt hver dag.

” Det er forferdeligt viktig med positive tilbakemeldingar. Eg trur kvar elev treng nåke positivt kvar dag”

At lærerne var opptatt av positive tilbakemeldinger for å påvirke elever som strever til å opprettholde motivasjonen kom tydelig frem gjennom intervjuene, og dette viser også situatene som er trukket frem. Samtidig fremhevet de at tilbakemeldinger må være konkret og spesifikk slik at elevene tolker dette som autentisk. Forskning rundt tilbakemeldinger sier mye om hvordan lærere kan bruke dette for å tydeliggjøre for eleven hvor han er i læringsløpet, og skape mer mestring og motivasjon (Nordahl,2009).

Funnene fra studien indikerer at elevene kan vises vei i læringen ved å gi tilbakemeldinger på hvor eleven er ,og hvor veien går videre . Hattie (2009) kaller dette for å redusere læringsgapet og at dette kan bidra til å redusere læringsgapet .Samtidig så må en være bevisst at tilbakemeldinger også kan oppleves som verdiløse, de kan altså både fremme og hemme læring (Hattie & Timperley, 2007). Hvordan elevene drar nytte av tilbakemeldingene de får sier funnene ikke noe om, samtidig kan det tenkes at ved å ha en tett elevmedvirkning vil elevene gi uttrykk for hvor de er i læringsprosessen og hvor motivert de er for videre arbeid.

Måten informantene la vekt på tilbakemeldinger kan det tyde på at de bruker underveis vurderinger fremfor sluttvurderinger og at dette kan bidra til å opprettholde motivasjon for læring. På denne måten kan lærerne følge elevene tett opp med tilbakemeldinger som legger vekt på hva de mestrer ,og hvordan de kan komme videre til målet. Tidligere forskning (Black & William,1998) konkluderer med at effekten av underveisvurdering er blant de største som er blitt rapportert innen pedagogiske tiltak når de brukes på rett måte. Black og William (1998) peker også på at underveisvurderinger er særlig bra for elever som store utfordringer faglig, og som strever med å klare lav måloppnåelse.

Funnene i denne studien som omhandler tilbakemeldinger kan indikerer at lærerne fremhever positiv forsterkning i tilbakemeldinger for å øke motivasjon hos elever som strever. De sier dette på ulike måter i situatene, men alle situatene handler om å synliggjøre for eleven hvordan eleven kan utvikle seg videre mot målet . Det informantene snakker om når de fremhever

tilbakemeldinger kan sees i sammenheng med de ulike tilbakemeldingsprosessene som Hattie og Timperley (2007) sier noe om i teoridelen. Særlig kan det se ut som at informantene benytter seg av tilbakemeldinger på prosessnivå som omhandler læringsprosessen til eleven. Samtidig kan det også se ut som at de også vektlegger tilbakemeldinger som er rettet inn mot selvregulering, der hensikten med tilbakemeldingene kan være å styrke motivasjon og selvtillit

Hvordan tilbakemeldinger bør utformes og gjennomføres sier Gimlem (2014) er at styrken i tilbakemeldinger ligger i å forene både kognitive faktorer ,og motivasjonsfaktorer til samme tid. Motivasjonsfaktoren kan komme når elevene opplever å forstå hva de skal gjøre og hvorfor, da vil mange elever få en følelse av å ha kontroll over egen læring. Det motsatte vil kunne skje dersom elevene ikke får tilbakemeldinger på hvor de er i læringsprosessen. Dersom det er stor forskjell mellom hva en elev mestrer, og hva som er målet vil eleven ofte stå framfor forskjellige valg. Noen elever kan velge å øke innsatsen for å nå målet mens andre kan velge å redusere innsatsen eller avstå fra målet (Gimlem, 2014). Tilbakemeldinger sier noe om hva læreren vektlegger for at elevene skal oppleve motivasjon og mestring for videre arbeid. I hvor stor grad eleven er med på å medvirke til egen læring kan også handle om hvor motivert eleven er til å gjøre en innsats og være i læringsmodus. Neste kapittel sier noe om hva informantene la vekt på da de snakket om elevmedvirkning.

4.2.3 Elevmedvirkning

Elever kan medvirke til egen læring fra ulike hold men jeg legger her vekt på å diskutere de funnene som er knyttet til elevmedvirkning fra informantene i denne studien.

Flere av lærerne vektlegger elevmedvirkning som betydningsfullt for å holde på motivasjon og få elevene i læringsgropen (Nottingham,2012). Elevmedvirkning i skolen kan gjøres på flere måter men i denne studien kommer det særlig frem fra lærerne at det er viktig å lage kriteriene sammen, at elevene får vurdere seg selv og hverandre, og få høy grad av medbestemmelse og påvirke egen læring.

Flertallet av informantene fremhevet elevmedvirkning som viktig for at elever som strever faglig skal få oppleve motivasjon og mestring . Lærer 2 sa dette om elevmedvirkning:

” Eg tenke at det at elevane får mykje større muligheter til å vera med på å bestemma kan virka motiverande, og dei kan bli meir engasjerte”

Lærer 1 sier også noe om dette der hun trekker frem at elevene er med på å lage kriterier med elevene på førehand.

” Me lage i alle fall kriterier ilag med dei på forhånd, ka må me gjera for at dette skal bli ein god fagtekst?”

Lærer 4 fremhever også elevmedvirkning men legger vekt på medbestemmelse og at dialog med elevene er viktig.

” Det er jo veldig kjekt å få lov å vera med på å bestemma litt sin egen læring, vurderer læringa, er eg komen der eg skal eller må eg fortsatt jobba litt meir eller skal me setja listå der eller der, eg kjenne det å ha dialog med elevane det er jo kjempeviktig.”

Hun sier og så videre at der hun legger til rette for at elevene skal vurdere hverandre;

”Dei vurderer jo kvarandre og då..vurdering frå ulike hold faktisk”

Med bakgrunn i sitatene tolker jeg dette som at elevmedvirkning er en faktor for å motivere og engasjere elevene. Ved å gi rom for å bidra til å medvirke til å lage blant annet kriterier selv vil elevene få en mer tilhørighet til det som skal læres, og oppleve at deres mening er viktig. Lærerne legger vekt på ulike former vurderinger der elevene også får vurdere seg selv og gi innspill til hverandre. Dette er også noe som lærer 4 trekker frem senere i besvarelsen sin der hun sier;

” Det er jo detta med at dei kan få læra av kvarandre som faktisk er veldig bra. Dei seie jo det ungane at det kan vera nyttigt å få det forklart av ein annan, for ungane har jo et språk som er meir likt kvarandre”

Jeg oppfatter at sitatene som angår elevmedvirkning handler om å skape motivasjon og mestring hos elevene ved å bruke elevmedvirkning bevisst for å nå målene. Ved å lytte til hva elevene tenker om egen læring eller medelevers læring kan elevene kjenne på at de blir tatt på alvor og dette kan bidra til en mer indre styrt motivasjon for videre læring. På denne måten vil læringen kunne bli mer autentisk for elevene.

Forskning peker på at elevmedvirkning er en stor faktor til et bedre læringsutbytte og at motivasjon og læringsutbytte henger sammen (Hattie 2009). At elever bør gis en stor grad av medbestemmelse er også noe Aimes (1992), hevder der hun samtidig ser medbestemmelse som en opprettholdende faktor for oppgaveorientering. Dette indikerer at funnene som kommer frem i intervjuet om elevmedvirkning kan påvirke elever som strever faglig til å få et mer oppgave orientert tankesett eller utviklende tankesett som Dweck kaller det (Dweck,2006).

Funnene indikerer at elevmedvirkning kan bidra til at elevene får påvirke egen læring ved å være i et autonomistøttende læringsmiljø og delta i beslutningsprosesser. At eleven i stor grad skal være med på å påvirke sin egen læring gjør at en likevel må være oppmerksom på at læreren sin undervisning ikke nedtones.

Elever som vurderer hverandre og seg selv kommer også frem som et resultat i intervjuene. I følge Black & William (1998) har det en positiv effekt på læring når elever hjelper hverandre, eller gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger på vurderingskriteriene som er fastsatt på forhånd. Dette kan derfor tyde på at det kan være lurt å la elevene være med på å utforme kriterier og på denne måten føle et eierskap til kriteriene som skal vurderes. På den ene siden vil dette også gjøre at læringen blir mer tydelig og synlig rundt hva elevene skal lære, og på denne måten blir det lettere å ha ansvar selv. På den andre siden vil elevene som strever faglig kunne oppleve at det kan være for utfordrende å ha ansvar for egen læring, og det kan bli for utydelig for elevene hva som skal læres og vektlegges.

Jeg har i denne drøftingsdelen prøvd å belyse funn med sitater og drøftet de ulike funnene. Mye informasjon kom frem og neste kapittel vil gi en kort og tydeligere oversikt over de viktigste funnene.

4.3 Avsluttende drøfting

Funnene fra intervjuene ble presentert og drøftet i forrige kapittel. I dette kapitlet vil jeg prøve å oppsummere de viktigste funnene fra intervjuene for å gi svar på problemstillingen min. Problemstillingen for denne studien er;

Hvordan kan læreren bidra til å opprettholde motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet.

Siden jeg valgte å dele funnene inn i to hovedkategorier og flere underkategorier vil oppsummeringen av resultatene også bli presentert på denne måten. Jeg vil kort presentere ulike faktorer som kan være med på å opprettholde motivasjonen til elever som strever. Jeg har også valgt å ta med praktiske implikasjoner i dette kapitlet og drøfte dette ut fra resultatene fra studien. Tilslutt vil jeg se på metodiske refleksjoner og hva det burde forsket mer på i forhold til dette temaet.

4.4 Oppsummering av hovedfunn

4.4.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring var et av funnene som kom frem i undersøkelsen og som ble plassert under hovedkategorien troen på å lykkes. Alle informantene var opptatt av å tilpasse undervisningen til elever som strever faglig slik at de på denne måten kan oppleve mestring og se at de lykkes. Grunnen til at informantene har så god erfaring med tilpasset opplæring kan henge sammen med at de har lang og bred erfaring. De oppleves i intervjuet som lærere som selv har et utviklende tankesett, der de ønsker å se at elevene lykkes og opprettholde troen på seg selv. Funnene viser at det de gjør når de tilpasser undervisningen blant annet å gi mindre mengder, dele informasjon opp slik at elevene får passe mengde. Informantene knytter tilpasset opplæring til mestring og motivasjon og hvordan dette kan bygge selvtillit og troen på seg selv.

Funnene under denne kategorien ligger tett opp til både Vygotsky (1978) og Bandura (1997) sin teori om følelsen av å lykkes, og få en tilpasset opplæring som ligger opp mot nærmeste utviklingszone, sin proksimale sone, ikke for vanskelig, men akkurat nok til å oppleve å lykkes. Dersom eleven ikke får denne tilpassingen de trenger vil dette kunne resultere i at elevene mister motivasjon slik Wenzel og Brophy (2014) peker på tidligere i oppgaven og kan begynne med unnvikelsesstrategier.

Et annet funn som informantene legger vekt på, er relevans knyttet til det elevene skal lære. Flertallet av informantene trekker frem at det er viktig for elevene å forstå at det de lærer kan de ha nytte av, og at dette kan relateres til dagliglivet. Informantene legger også vekt på konkretisering i forhold til relevans slik at elevene får noe autentisk å forholde seg til. Dette betyr ikke at dette er noe informantene gjør med all undervisning, men funnene tyder på at de har fokus på dette når de planlegger undervisningen for å fremme læring og motivasjon hos alle elever som strever med skolearbeidet.

4.4.2 Støttende lærer-elev relasjoner

Et av funnene som alle informantene pekte på var at god relasjon mellom lærer og elev må være tilstede og at dette vil fremme elevens syn på læring. En lærer trakk frem at læreren må ha tro på at eleven kan klare det og være entusiastisk og vise elevene at læreren er der for dem. En annen lærer la vekt på at relasjon skaper trygghet og at trygghet fremmer læring, og at eleven må føle at læreren bryr seg. Tidligere forskning (Marzano, 2003) beskriver relasjon som en faktor med høy effektivitet i forhold til læring. Elever som merker at læreren bryr seg har lettere for å spør om hjelp. De har også større positive forventninger til det skolen har å

tilby sammenlignet med elever som opplever å ha negative relasjoner til læreren (Drugli,2012). Forskning viser (Hattie,2009) at de lærerne som har god relasjon til elevene samtidig benytter seg av høge forventninger til alle elever samtidig som de oppmuntrer og markerer når elevene har fremgang. I denne studien kom det frem fra flere informanter at det er viktig med forventninger og krav også til elever som strever faglig, og at god relasjon vil kunne bidra til å ha en åpen dialog med elevene. De kan se ut som at informantene ser en sammenheng i god relasjon og ha tro på elevene ,og at dette er en faktor for at læreren kan opprettholde motivasjon hos elever som strever faglig.

4.4.3 Vurdering for læring

Funnene under kategorien vurdering var rettet mot mål og kriterier, elevmedvirkning og tilbakemeldinger. Dette var noe alle informantene fremhevet som viktig i forhold til alle elever alle elever ,men særlig for elever som strever faglig. Informantene var tydelige på at det er viktig for elevene å vite noe om hva som er målet for det arbeidet de skal gjøre og ha gode kriterium for å komme til målet. De la også vekt på at det er viktig at elevene vet hva de skal lære og at de har en oversikt over hvor er jeg, hvor skal jeg og hvordan kan jeg nå målet. Dette er knyttet til vurdering for læring og ikke av læring. I følge teorien kan dette indikere et læringsorientert perspektiv (Skaalvik & Skaalvik,2012), der målet er at lærerne støtter elevene i selve læringsprosessen frem til målet. På denne måten hevder informantene at elevene som strever vil kunne oppleve mestring og troen på å lykkes, se at innsats hjelper og få et utviklende tanke sett i forhold til motivasjon.

I læringsprosessen trekker flertallet av informantene frem elevmedvirkning som en viktig faktor for å fremme troen på seg selv og for å skape et godt læringsutbytte. Når elevene får være med å bestemme over læringen innenfor rammene vil det virke mer motiverende og elevene vil bli mer engasjerte hevder en av informantene. Et annet funn i denne kategorien er at elevene er med på å vurdere seg selv og hverandre og at de på denne måten får mer tilhørighet til læringen. Hattie (2009) trekker frem at elevmedvirkning er en faktor for å oppleve mer motivasjon for læring. Et siste funn i denne kategorien viser til tilbakemelding og den kraften som ligger der for å øke elevs mestring, motivasjon og utviklende tanke sett. Gjennom intervjuet var alle informantene innom tilbakemeldinger med vekt på framover meldinger og underveisvurdering. En informant la vekt på at elevene må få tilbakemelding på at det er en progresjon og en framover melding istedenfor sluttvurderinger. På denne måten tenker informantene at eleven vil få mer selvtillit og mer tro på å lykkes. Teoridelen legger vekt på Banduras tanker om mestring og ifølge Bandura (2001) handler dette om ”verbal persuasion” altså de tilbakemeldingene vi får fra omgivelsene. Han sier at tilbakemeldingene

kan svekke eller styrke troen på å lykkes. Et av funnene i denne kategorien er å synliggjøre ved hjelp av tilbakemeldinger hva eleven mestrer. En av informantene legger særlig vekt på dette der hun sier at eleven må få se forskjellen på hva han klarte før og hva han klarer nå og vise han veien videre ved hjelp av gode tilbakemeldinger.

I drøftingen ser en at tilbakemeldinger ikke bare kan være positive for eleven og at det ofte vektlegges å gi korrigerende tilbakemeldinger som ser på feil og mangler. Bandura (1997) sier om dette at elever med lav faglig selvoppfatning har en tendens til å kunne ha mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever som har høy faglig selvoppfatning. Informantene i undersøkelsen peker også på at tilbakemeldingene må være positive men at det også må være spesifikke og konkrete. På denne måten vil elevene oppfatte tilbakemeldingene som mer autentiske.

4.4.4 Utviklende tankesett og målorientering

Funnene som kom frem i resultatdelen sier lite om begrepet tankesett (Dweck,2006) som er vektlagt i teoridelen. Det er kun lærer 3 som i et av sitatene fremhever at en må bevisstgjøre eleven og jobbe med tankesettet. Lærer 3 bruker ikke begreper som fastlåst eller utviklende tankesett men det kan se ut som at det er dette hun snakker om. Hva som er årsaken til at dette ikke kommer tydeligere frem er usikkert, men det kan tyde på at informantene ikke bruker dette begrepet i sin hverdag. Dette kan henge sammen med kompetanse rundt tankesett, men samtidig kan en lese av resultatene at informantene kanskje bruker andre begreper som mestring, innsats , tydeliggjøre og vise elever veien frem til målet. Dette blir brukt som begreper på troen for å lykkes. Teoridelen legger vekt på likheten mellom Dweck og Bandura (1997) og dette kan være en indikasjon på hvorfor informantene kanskje bruker andre begreper for tankesett men at de likevel mener det samme. Dette kan en også se når det gjelder målorientering og begreper som oppgaveorientering og egoorientering eller i det hele tatt bruken rundt begreper som motivasjonelt læringsklima kontra prestasjonrettet læringsklima. Det informantene sier kan tolkes som faktorer for et motivasjonelt læringsklima og en læringsorientert kultur men begrepene blir ikke brukt selv om innholdet indikerer det samme. Dette kan henge sammen med kulturen på skolen og hvor mye dette blir drøftet på skolen eller det kan henge sammen med selv intervju situasjonen. Det kan også handle om at spørsmålene i intervjuguiden ikke var rettet nok mot slike svar.

4.5 Praktiske implikasjoner

I denne delen vil jeg prøve å belyse noen tiltak som kan fremme lærerens rolle i møte med elever som strever faglig. Resultatene som er belyst i resultat og drøftingsdelen påpeker noen

faktorer som det kan være viktig for lærerne å reflektere rundt i planlegging av undervisning. Dette er faktorer som passer for alle elever og kan brukes i en vid tilpasset undervisning. ,

Uttalelsene fra mine informanter underbygger at elever som strever faglig trenger å få opplæringen tilpasset og få en forståelse for at læringen er relevant og konkret. På denne måten vil elevene kunne oppleve mestring og motivasjon til videre arbeid. Uttalelsene peker også på at elevene må vite hvor de er i læringsprosessen og veien videre til målet. Her retter informantene fokus mot relasjon ,elevmedvirkning og tilbakemeldinger som faktorer som kan øke motivasjon og mestring.

Dette kan fordre at læreren forsker i eget klasserom og ser på opprettholdende faktorer for lite motivasjon og lav innsats. Dette kan gjøres ved at lærerne bruker pedagogisk analyse (Nordahl,2012) og ser på sammenhenger. På denne måten kan lærerne i team sette inn tiltak og endre praksis til en læringsorientert kultur som jobber med læringsprosesser sammen med eleven.

Resultatene fra studien sier noe om at elever som strever trenger å føle seg verdsatt og oppleve emosjonell støtte for å kunne oppleve troen på å lykkes. Dette kan henge sammen med relasjon og indikerer at relasjon er en viktig faktor for mestring og motivasjon. Dersom lærerne fremmer relasjon, og har lav terskel for å snakke om relasjon som opprettholdende faktor til lav mestringsfølelse kan dette bidra til endring hos elever som strever faglig ,og øke motivasjon for læring.

Det kan være vanskelig å like alle eleven ,og elever som strever faglig vil mer enn andre trenge å kjenne seg likt av læreren (Drugli,2012). Dersom lærerne spiller på elevens interesser og viser interesser for eleven fritid, vil dette kunne påvirke relasjon. Dette er noe som nødvendigvis ikke krever så mye tid fra læreren og samtidig vet en fra forskning at relasjon påvirker læring (Marzano, 2009).

Funn fra denne studien peker også på at lærerne bør vise elever som strever deres egen progresjon og at elevene da kan bli motivert til videre innsats ,og opprettholde troen på seg selv. Mål og kriterier er indikasjoner i denne prosessen og særlig pekes det på at lærerne kan lage kriterier for oppgaver. På denne måten vil elevene kunne ha en oppskrift de kan følge og læringen blir mer oversiktlig, elevene vil kunne oppleve mer kontroll over læringsstoffet som blir mer synlig.

Elevmedvirkning er et annet funn som kommer frem i studien. Her legges det vekt på at elever som strever faglig trenger å føle tilhørighet for det de skal lære. Her kan lærerne for

eksempel la elevene få være med å lage kriterier selv til lærestoffet ,og både vurdere seg selv og medelever. Elever kan også være med å lage oppgaver til prøver dersom skoler fortsatt har dette, da vil eleven i følge teori og funn oppleve mer autensitet til lærestoffet.

Funn fra studier peker også på at for å opprettholde motivasjon for læring hos elever som strever faglig, trenger elevene mye konstruktive tilbakemeldinger som er rettet fremover. Dette indikerer at lærerne må tenke grundig gjennom hvordan tilbakemeldingene til elevene gis om de oppmuntrer til videre innsats eller om de kan oppleves som feil og mangler.

Informantene i intervjuet fremhevet undervisvurdering fremfor sluttvurdering slik at eleven får være i en prosess gjennom hele læringen. Undervisvurdering er også en faktor som kommer høyt når det gjelder godt læringsutbytte (Hattie,2009). Å skape god undervisvurdering kan gjøres ved at læreren jobber i god dialog med eleven og gir tilbakemeldinger som sier noe om hvordan eleven kan komme videre. Motivere eleven til å se at før var jeg her, nå er jeg her og jeg skal komme fram mot dette målet.

Denne studien handler om å se på hvordan lærerne motiverer og kan bidra til å opprettholde motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet. Dette vil kunne fordre at lærerne har kunnskap om hvordan elever som strever kan oppleve å ikke mestre. I følge Bandura (2001) er våre tidligere erfaringer fra lignende situasjoner en viktig faktor for troen på egne krefter. Dette kan føre til elever som strever faglig kan attribuere manglende læring til tidligere dårlige erfaringer . Det vil derfor kunne være viktig i opplæringen at lærerne vet noe om hva som skjer med elever som strever, og hvilke unnvikelsesstrategier eleven kan bruke når de ikke mestrer. Slik at de på denne måten kontinuerlig kan endre praksis mot en mer mestringsorientert undervisning for alle elever.

Funn fra studien sier også noe om at lærerne må ha høye forventninger og tro på at alle elever kan mestre. Da vil elever som strever oppleve at læreren har tro på dem ,og dette vil igjen kunne gjøre at eleven velger å jobbe videre og se at innsats hjelper.

4.6 Metodiske forbehold og refleksjoner

Hensikten med denne masteroppgaven var å få innsikt i og kunnskap om hvordan lærere kan møte elever som strever faglig. Hvordan de stimulerer elevene slik at de klarer å opprettholde troen på å lykkes, og samtidig bidra til å opprettholde motivasjon hos elevene.

På grunn av at utvalget er lite, fem informanter, vil det være vanskelig å si at funnene som kom frem i studien kan være gjeldende for alle elever som strever faglig. I metodekapittelet

pekte jeg på utfordringer knyttet til et lite utvalg og at de fem informantene ble benyttet til å få kunnskap om forhold som kan påvirke motivasjon på mellomtrinnet.

Jeg tenker at min rolle som student i intervjuene jeg hadde med lærerne har bidratt både positivt og negativt. På den ene siden kan jeg med min bakgrunn som lærer og de holdninger som jeg hadde med meg inn i intervjuet og analysen av data ha påvirket resultatene. Samtidig kan min rolle som student og forsker påvirket informantene til å svare det de trodde jeg ønsket å få svar på. Informantene kan ha svart teoretisk det de tenker er rett svar i forhold til min rolle, samtidig som de kanskje ikke praktiserer det på denne måten. Likevel er det viktig å merke seg at informantene var strategisk utvalgt for å se på hvordan de som lærere jobber med elever som strever faglig, og en merket i intervjuet at dette var engasjerte lærere som glødet for sin jobb og var veldig opptatt av å videreformidle sitt arbeid når de gav svar på spørsmål i intervjuet. Dersom dette skulle være tilfelle ville dette kunne gå utover troverdigheten til studiet som er gjort. Samtidig så kan en trekke frem at min rolle som student kan ha ført til at informantene fikk uttrykket tanker og holdninger til noen uten at det vil få noen negative konsekvenser senere.

Siden jeg selv transkriberte intervjuene merket jeg som forsker veldig tidlig at de fleste informantene hadde mye av de samme tankene rundt spørsmålene. Dette påvirket drøftingsdelen i forhold til hvordan en skulle bygge den opp med sitater, resultater og drøfting. Dersom det hadde vært flere som hadde transkribert kunne kanskje oppbygningen vært påvirket annerledes.

Det er også viktig å være klar over at resultatene til denne studien vil være påvirket av akkurat de spørsmålene jeg som forsker stilte informantene. Dersom spørsmålene i intervjuguiden hadde vært på en annen måte ville nok dette påvirket resultatene. Når det gjelder selve intervju situasjonen ser jeg i etterkant at jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål og fått en enda mer dynamisk flyt i samtalen. Dette kunne ha medført at funnene hadde hatt mer dybde rundt hvordan informantene reflekterer rundt motivasjon og mestring for elever som strever med skolearbeidet. Dette handler nok mye om å være trygg på seg selv i intervjusituasjonen og våge å gå videre utover intervjuguiden. Selv om jeg i intervjusituasjonen opplevde at det gikk bra ser jeg dette i etterkant med bakgrunn i analyseprosessen og resultatene. Member checking var noe jeg var veldig innstilt på å gjøre men det ble likevel ikke gjort i dette masterstudiet på grunn av rammer rundt tid. Dette er noe jeg i ettertid ser som en viktig faktor for å øke troverdigheten i forhold til sitater og funn.

Jeg har i denne mastergradsoppgaven forsøkt å svare på problemstillingen gjennom å bruke intervju som metode. De ulike teoriene har samlet sett belyst intervjumaterialet og gitt meg svar på problemstillingen, som fikk flere former; tilpasset opplæring, lærer-elev relasjon, relevans, vurdering for læring med vekt på tilbakemeldinger, mål og kriterier og elevmedvirkning.

Å arbeide med et studie og prøve seg som forsker har åpnet opp for mange refleksjoner rundt ulike problemstillinger og hva en kunne forsket videre på innenfor dette tema. I neste avsnitt vil jeg i korte trekk si noe om tanker rundt videre forskning.

4.7 Videre forskning

Det foregår mye forskning rundt utviklingsarbeid i skolen, og hvordan en kan implementere forskningsbasert kunnskap. Denne masteroppgaven har prøvd å belyse hvordan lærere kan bidra for å opprettholde motivasjon hos elever som strever faglig. Selv om det kom frem mange funn knyttet til faktorer som kan påvirke motivasjon var det få funn som sa noe om de ulike tankesettene elever som strever faglig kan ha i møte med skolearbeidet. Undersøkelsen som ble gjort i dette studiet var også relatert til lærerperspektivet. Når det gjelder videre forskning tenker jeg at det hadde vært interessant å gjennomført en tilsvarende intervjuundersøkelse blant elever og foreldre. Her kunne en gjennomført en spørreundersøkelse blant lærerne for å få en større representativitet i svar. Undersøkelsen kunne også vært rettet mot utprøving av tiltak ved for eksempel å øke lærernes bevissthet om mestringsklima og utviklende tankesett.

Referanser

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure and student motivation. *Journal of Educational psychology*, 84 (3), ss. 261-271.
- Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A., & Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relation to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26, ss. 76-95.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bachmann, K., & Skove, G. K. (2015). Hva med gråsoneelevne? I P. Haug, & P. Haug (Red.), *Elev- og lærerrolla. Vilkår for læring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the Black Box- Raising standards through classroom assesment and learning*. London: Department of education Professional Studies.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (u.d.). Students Perceptions og Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), ss. 591-533.
- Bruner, J. (1970). *Om å lære*. Oslo: Dreyer.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow*. London: Rider Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), ss. 227-268.
- Den nasjonale forskningsetiske komite. (2006). *Etikk.no*. Hentet fra Etikk.no: [www.etikk.no/globalassets/documents/Publikasjoner som pdf/ forskning](http://www.etikk.no/globalassets/documents/Publikasjoner%20som%20pdf/forskning)
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer elev*. Oslo.
- Duda, J. L., & Nicholls, K. (1992). Dimentions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational Psychology*, 84 (3), ss. 290-299.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner-Hva ,hvordan,hvorfor?* Oslo: Gyldendal.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., et al. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A Critical Literature Review*. The university of Chicago. Chicago: Chicago university.
- Federici, R. A., Skaalvik, E. M., & Tangen, T. N. (2015). Students perceptions of the goal structure in mathematics Classrooms: Relations With goal orientation, Mathematics anxiety, and help-seeking behavior. *International education studies*, 8 (3), s. 146.
- Hattie, J. (2009). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), ss. 81-112.
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet-pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Manger, T. (2012). *Mestring og motivasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Marzano, R. (2003). *Classrom management that works*. United States: Pearson Education.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu.Rev.Psychol*, 57, ss. 487-503.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., et al. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology* (Volume 23), ss. 113-131.
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Nordahl, T., & Dobson, S. (2009). *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nottingham, J. (2013). *Læringsnøkkelen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen.
- Pedlex as. (2016). *Læreplanverket for kunnskapsløftet Grunnskolen, Saaby, M. (Red.)*. Oslo: Pedlex AS.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher- Student relationships and engagement: Conceptualizing, Measuring, and improving the Capacity of Classroom Interactions. I S. R. Christenson, *Handbook of Research on Student Engagement* (ss. 365-386). US: Springer science & Business Media.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, Y. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-students school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research* , 81 (4), ss. 493-529.
- Sälj , R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the principles of Qualitativ research*. London: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Frederici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole* , 2015 (3).
- Skaalvik, S. (2004). Reading problems in school children and adults: Experiences. self-perceptions and strategies. *Social Psychology of Education* , 7 (2), ss. 105-125.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stornes, T., Tvedt, M. S., & Bru, E. (2013). Best med test ? Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruken av normative tester i grunnskolen. *Bedre skole* , 97 (4-5), ss. 315-325.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge university press.
- Wenzel, K., & Brophy, J. (2014). *Motivating students to learn*. New york and London: Taylor & Francis.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review* , 12 (3), ss. 265-310.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

Problemstilling

Hvordan kan læreren bidra til å opprettholde motivasjon hos elever som strever med skolearbeidet.

Spørsmål

- ... Hvordan tenker du undervisningen best kan tilrettelegges med tanke på elever som strever faglig?
- ... Hva tenker du kan gjøres for at elever som strever faglig kan opprettholde troen på at de kan lære og utvikle seg?
- ... Hvordan tenker du tilbakemeldinger og vurderinger best kan utformes for at elever som strever faglig kan opprettholde motivasjon og tro på at de kan lykkes?
- ... Noen elever har en fastlåst tro på at de ikke har evner til å lykkes i skolen. At det ikke hjelper uansett hvor mye innsats de legger ned. Hvordan tenker du at du som lærer kan bidra til å endre dette?
- ... Hvordan vil du å vise elever som strever at innsats hjelper?
- ... Hva tror du skjer med elevers tankesett når de mestrer over tid?

Vedlegg 2

Forespørsel om deltagelse til intervju.

Jeg er student ved Universitetet i Stavanger og studerer master i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk. I den forbindelse skal jeg denne våren skrive en masteroppgave ved læringsmiljøsentret under veiledning av Edvin Bru. Temaet for oppgaven min er hvordan lærerne kan stimulere elever som strever faglig til å få et utviklingsorientert tankesett. Hvordan vil dette påvirke læringsutbyttet til eleven. Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan du reflekterer over dette i din undervisning. Med bakgrunn i dette sender jeg derfor en forespørsel om å delta i et intervju.

Jeg ønsker å intervju fem lærere som reflekterer over undervisningen som de gir og hvordan de stimulerer til et utviklingsorientert tankesett. Jeg ønsker også å få et innblikk i hvordan du opplever skolerelatert stress hos elever som sliter faglig og hvordan du jobber i forhold til dette. I intervjuet vil jeg bruke båndopptaker som hjelpemiddel. Intervjuet vil vare mellom en halv til en time. Vi kan sammen bli enig hvor intervjuet skal finne sted ut i fra hva du syns er mest hensiktsmessig

Det er frivillig å delta og du kan derfor når som helst trekke deg underveis uten å forklare hvorfor. Da vil alle opplysningene om deg bli slettet.

All data som samles inn vil bli behandlet konfidensielt.

Datamaterialet blir anonymisert og lydopptaket slettes høsten 2016 når oppgaven er ferdig. Studien er meldt til personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste .

Dersom du kan tenke deg å delta på intervjuet er det fint om du kan undertegne på samtykkeerklæringen på neste side.

Ønsker du å ta kontakt med meg er mitt tlf.nr. 90545718. Mail:ltskaar@hotmail.com.

Veilederen min Edvin Bru er å treffe på Læringsmiljøsentret tlf. 51832900

Med vennlig hilsen

Linda Skaar

Lysenutvegen 26

5585 Sandeid

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studiet hvordan læreren kan stimulere til et utviklingsorientert tankesett, og ønsker å delta.

Navn:.....

Signatur:.....**Tlf.nr.**.....