

# Gode evner kommer til kort

*En kvalitativ undersøkelse av læreres mestringsforventninger knyttet til motivering av elever*

Elin Malmedal



Master i pedagogikk - Allmenn studieretning

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2018



# Sammendrag

<u>TITTEL</u> : GODE EVNER KOMMER TIL KORT: EN KVALITATIV UNDERSØKELSE AV LÆRERES MESTRINGSFORVENTNINGER KNYTTET TIL MOTIVERING AV ELEVER	
<u>AV</u> : ELIN MALMEDAL	
<u>EKSAMEN</u> : PED4391	<u>SEMESTER</u> : HØST 2018
<u>STIKKORD</u> : Motivasjon, mestringsforventning, læreres mestringsforventninger, TSE, TE, kvalitative forskningsmetoder, intervjuundersøkelse, TALIS, Osloskolen, hindre, politisk styring	

Denne studien handler om læreres mestringsforventninger knyttet til motivering av elever. Læreres mestringsforventninger er tradisjonelt målt ved hjelp av kvantitative måleinstrumenter for å undersøke hvordan de henger sammen med andre variabler, slik som utbrenthet og praksiserfaring. Slik var også tilnærmingen i OECDs (2014) internasjonale undersøkelse, TALIS fra 2013, som tyder på at norske lærere har oppsiktsvekkende lav mestringsforventning knyttet til motivering av elever. Formålet med denne studien er å utforske tankene som gir opphav til læreres mestringsforventninger knyttet til den undervisningsoppgaven. Studiens problemstilling lyder:

*Hvilke tanker ligger til grunn for læreres mestringsforventninger knyttet til motivering av elever?*

For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med fire lærere i Osloskolen. Kvalitative undersøkelser kan gi en innsikt i lærernes tankeverden som kvantitative målinger ikke har mulighet til. For å forankre hver lærers tanker i en bestemt mestringsforventning, innledet jeg intervjuene med spørsmål hentet fra det måleinstrumentet som er benyttet i TALIS-undersøkelsen (OECD, 2014). Både datainnsamlingen og -analysen er fenomenologisk inspirert ved at jeg forsøker å beskrive lærernes mestringsforventninger og tankene som gir opphav til forventningene, slik lærerne selv kommuniserer dem.

Tilnærmingen innebar at jeg oppfordret lærerne til å bruke egne ord på sine erfaringer og opplevelser, og at teoretiske perspektiver ble lagt til side i en datastyrt analyse. Formålet med analysen var å identifisere og beskrive essensen i lærernes utsagn slik de ble kommunisert.

Til slutt drøfter jeg hvordan studiens måleinstrument - og forventningene den tilsynelatende fanger - forholder seg til den rådende konseptualiseringsforvirringen i forskningslitteraturen på feltet. Det er ingen enighet om hva 'læreres mestringsforventninger' er eller hvordan forventningene bør måles (Wyatt, 2014). Jeg foreslår at de forventningene som fanges og utforskes i denne studien er sammensatt av flere komponenter, og at disse komponentene bør spesifiseres for å ivareta viktige nyanser i lærernes tanker. Videre drøfter jeg hvordan lærernes tanker kan forstås og forklares, sett fra utvalgte kognitive perspektiver på motivasjon, med hovedvekt på Banduras sosialkognitive teori om mestringsforventning (1986, 1997) og Weiners attribusjonsteori (1986).

Studien tyder på at det i hovedsak er lærernes opplevelser av sine egne erfaringer med undervisningsoppgavene som informerer deres forventning om hvordan de vil mestre dem fremover. Alle de fire lærerne uttrykker sterk tiltro til sine evner. Det gjelder også de tre lærerne som forteller at de har mer erfaring med å mislykkes enn med å lykkes med undervisningsoppgaven, og som ifølge målingen har relativt lav mestringsforventning til den. Når de likevel vurderer sine evner som sterke, skyldes det at de oppfatter tidligere svake prestasjoner som forårsaket av ytre faktorer; med andre ord at de ikke selv har vært skyld i dem. De peker på forskjellige faktorer som hindrer dem i å klare oppgavene, hindre som kan sorteres i to grove kategorier: (1) egenskaper ved skolesystemet, spesifikt tidspress og liten handlefrihet, og (2) egenskaper ved elevene, spesifikt deres forskjellige evnenivå, interesser, holdninger og behov.

Funnene i denne undersøkelsen kan ikke generaliseres til en større populasjon, men kan bidra til kunnskap om hva læreres mestringsforventninger *er*, hva de består av og hvordan de oppstår. Resultatene impliserer at det er behov for mer kvalitativ forskning, og at det kan være fruktbart å utforske de implisitte idéene lærerne måtte ha om blant annet undervisning

og motivasjon, for eksempel deres idéer om hva det vil si å lykkes med undervisningsoppgaver.



# Gode evner kommer til kort

*En kvalitativ undersøkelse av læreres mestringsforventninger knyttet til motivering av elever*

© Elin Malmedal

2018

Gode evner kommer til kort: En kvalitativ undersøkelse av læreres mestringsforventninger  
knyttet til motivering av elever

Elin Malmedal

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo







# Forord

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til lærerne som deltok i prosjektet. Jeg vil også takke min veileder, Mette Birgitte Helleve, for god veiledning og oppmuntring. Når man skal jobbe selvstendig med et stort prosjekt, er det neimen ikke dumt at det dreier seg om nettopp mestringsforventning!

Oslo, oktober 2018

Elin Malmedal



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b>	<b>1</b>
1.1	Lav mestringsforventning blant norske lærere? .....	1
1.2	Problemstilling .....	2
1.3	Avgrensning og oppbygning .....	2
<b>2</b>	<b>Teori om mestringsforventning</b>	<b>4</b>
2.1	Hva er mestringsforventning? .....	4
2.2	Hva skaper mestringsforventning? .....	5
2.2.1	Selektering og vurdering av «evneinformasjon» .....	5
2.2.2	Attribusjon .....	9
2.2.3	Teorier om evners stabilitet .....	12
2.3	Hvilke konsekvenser har mestringsforventning? .....	14
2.3.1	Motivasjon, atferd og prestasjon .....	14
2.3.2	Målsetting .....	16
2.3.3	Valg blant handlingsalternativer .....	17
2.4	Kapittelsammendrag .....	19
<b>3</b>	<b>Læreres mestringsforventninger</b>	<b>22</b>
3.1	Introduksjon .....	22
3.2	Konseptuell forvirring .....	22
3.2.1	Forskningens røtter .....	23
3.2.2	Konseptualisering .....	23
3.2.3	Lite kvalitativ forskning .....	25
3.2.4	Løsninger .....	25
3.2.5	Norsk forskning på læreres mestringsforventninger .....	28
3.3	Kvalitativ forskning .....	28
<b>4</b>	<b>Metode</b>	<b>30</b>
4.1	Om studien .....	30
4.1.1	Forskningsdesign .....	30
4.1.2	Kvalitative forskningsintervjuer .....	31

4.2	Datainnsamling .....	32
4.2.1	Utvalg og rekruttering .....	32
4.2.2	Intervjuguide .....	33
4.2.3	Gjennomføring .....	35
4.3	Analyse .....	38
4.3.1	Transkribering .....	38
4.3.2	Analysestrategi .....	39
4.3.3	Analyseteknikker .....	40
4.4	Studiens kvalitet .....	43
4.4.1	Reliabilitet .....	43
4.4.2	Validitet .....	44
4.4.3	Generalisering .....	46
4.5	Etiske vurderinger .....	46
<b>5</b>	<b>Resultater</b>	<b>49</b>
5.1	Geir .....	49
5.1.1	Han mestrer ikke den nødvendige ferdigheten .....	50
5.1.2	Han taper kampen om elevenes oppmerksomhet mot sterkere konkurrenter .....	51
5.1.3	Elevene ser ikke nytteverdien av faget eller skolearbeidet ..	52
5.1.4	«Systemet» gir ham ikke frie tøyler .....	53
5.1.5	Elevenes negativitet dyrker ytterligere negativitet .....	54
5.1.6	Geirs tanker oppsummert .....	54
5.2	Trond .....	55
5.2.1	«Systemet» lar ham ikke tilpasse vanskelighetsgrad .....	55
5.2.2	Elevene har iboende begrensninger .....	56
5.2.3	Elevgruppen er spesielt opptatt av karakterer .....	57
5.2.4	Han har imidlertid kompenserende ferdigheter .....	57
5.2.5	Han har erfaring med å lykkes halvveis .....	58
5.2.6	Tronds tanker oppsummert .....	59
5.3	Martin .....	59

5.3.1	«Det at jeg ikke lykkes, betyr ikke at jeg ikke er god» . . . . .	60
5.3.2	Han har mye erfaring med å feile og null erfaring med å lykkes . . . . .	61
5.3.3	Elevene er for umodne til å verdsette læring . . . . .	62
5.3.4	Han rekker ikke å skape faginteresse . . . . .	62
5.3.5	Martins tanker oppsummert . . . . .	63
5.4	Magnus . . . . .	64
5.4.1	Han har ferdigheten som kreves . . . . .	64
5.4.2	Likevel gjør han iblant feil . . . . .	66
5.4.3	Noen ganger er det imidlertid ingenting han kan gjøre . . . . .	66
5.4.4	Han tror han kan bli flinkere med mer undervisningserfaring . . . . .	67
5.4.5	Magnus' tanker oppsummert . . . . .	67
5.5	Felles tanker . . . . .	67
5.5.1	Gode evner kommer til kort . . . . .	68
5.5.2	Hindrene . . . . .	69
5.5.3	Mulighetene . . . . .	73
5.5.4	Egne erfaringer veier tyngst . . . . .	77
<b>6</b>	<b>Drøfting</b> . . . . .	<b>78</b>
6.1	Lærernes forventninger . . . . .	78
6.2	Tankene bak lærernes forventninger . . . . .	84
6.2.1	Lærernes mestringsforventninger . . . . .	84
6.2.2	Egne erfaringer veier tyngst . . . . .	85
6.2.3	Lærernes årsaksforklaringer av tidligere prestasjoner . . . . .	87
6.2.4	Lærernes idéer om selve konseptet 'evner' . . . . .	90
6.2.5	Konsekvenser av lærernes mestringsforventning . . . . .	90
6.2.6	Gode evner kommer til kort . . . . .	91
<b>7</b>	<b>Avslutning</b> . . . . .	<b>92</b>
7.1	Oppsummering av hovedfunn . . . . .	92
7.2	Konklusjon og refleksjoner . . . . .	93
	<b>Litteraturliste</b> . . . . .	<b>96</b>

<b>Vedlegg</b> .....	<b>94</b>
Figur 6.1: Lærernes forventninger om sine muligheter til å klare oppgaven .....	82
Tabell 2.1 Indre årsaker sortert etter årsaksdimensjonene stabilitet og kontrollerbarhet	11
Tabell 4.1 Meningsfortetting .....	41
Tabell 4.2 Koding .....	42
Tabell 4.3 Kategorisering .....	43
Tabell 5.1 Geirs svar på alle spørsmål om mestringsforventning med svaralternativer .	50
Tabell 5.2 Tronds svar på alle spørsmål om mestringsforventning med svaralternativer	55
Tabell 5.3 Martins svar på alle spørsmål om mestringsforventning med svaralternativer	60
Tabell 5.4 Magnus' svar på alle spørsmål om mestringsforventning med svaralternativer .....	64
Tabell 5.5 Ytre faktorer lærerne peker på som begrensninger .....	70







# 1 | Introduksjon

## 1.1 Lav mestringsforventning blant norske lærere?

OECDs (2014) internasjonale undersøkelse, TALIS, har som formål å undersøke hvor godt forberedt lærere er på å takle dagens og fremtidens utfordringer og behov. Den ferskeste undersøkelsen fra 2013 kartlegger blant annet lærernes *self-efficacy*, oversatt til «mestringsforventninger» på norsk, ved å be lærerne si seg mer eller mindre enig eller uenig i utsagn om mestringsforventning knyttet til undervisningsstrategier/-metoder, klasseroms-/atferdskontroll og motivering av elever (OECD, 2014, s. 185). Denne kategoriseringen av læreres arbeidsoppgaver har de til felles med Tschannen-Moran og Woolfolk Hoy (2001). TALIS' begrepsforståelse og måleinstrument har rot i Banduras teori om mestringsforventning (1986) og bryter kategorien 'motivering av elever' ytterligere ned til følgende: Få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet, hjelpe elevene til å verdsette læring, motivere elever som viser svak interesse for skolearbeid, og hjelpe elever til kritisk tenkning. Lærerne ble spurt i hvilken grad de klarer å oppnå disse resultatene i sin undervisning og kunne velge blant de fire svaralternativene «ikke i det hele tatt, til en viss grad, i ganske stor grad, i stor grad».

Undersøkelsen viser at norske lærere skiller seg betraktelig ut fra lærere i andre land på rapportert mestringsforventning knyttet til motivering av elever, og det er lærernes mestringsforventning til den arbeidsoppgaven jeg utforsker i denne studien. Bare 6 prosent av de norske lærerne som deltok i TALIS-undersøkelsen i 2013 svarte at de «i stor grad» klarer å motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet. Den tilsvarende andelen i Danmark er 23 prosent, mens den blant alle deltakerlandene utgjør 27 prosent. Sammenlagt valgte 39 prosent av de norske lærerne et av svaralternativene «i stor grad» eller «i ganske stor grad» som uttrykker relativt høy mestringsforventning. Denne andelen er urovekkende liten sammenlignet med snittet blant deltakerlandene på 71 prosent og Danmarks 82 prosent. (Caspersen, Aamodt, Vibe & Carlsten, 2014, s. 130).

## 1.2 Problemstilling

TALIS 2013 (OECD, 2014) utforsker ikke lærernes mestringsforventninger utover å måle dem kvantitativt slik beskrevet ovenfor. Ettersom forskning indikerer at læreres mestringsforventninger påvirker både lærernes undervisningsatferd og elevenes prestasjoner (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) er det interessant å utforske tankene som kan ligge til grunn for læreres svar i en spørreundersøkelse som TALIS, blant annet for å finne ut av hva lærernes tvil er knyttet til (Wheatley, 2005). Før vi forsøker å løse problemet, mener jeg det er viktig å ha en bedre forståelse av problemet enn kvantitative målemetoder gir oss. Resultatene fra TALIS-undersøkelsen kan ikke fortelle oss noe som helst om hva lærerne mener problemet er. Denne studien har som formål å grave dypere i læreres mestringsforventninger, og problemstillingen lyder som følger:

*Hvilke tanker ligger til grunn for læreres mestringsforventninger knyttet til motivering av elever?*

## 1.3 Avgrensning og oppbygning

Læreres mestringsforventninger har tradisjonelt blitt målt ved hjelp av kvantitative måleinstrumenter, og forskere på feltet har i utgangspunktet vært interessert i å oppdage sammenhenger mellom mestringsforventningene og andre variabler som for eksempel lærernes alder og kjønn (se f.eks. Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran et al., 1998). Selv når kritikere etterspør mer kvalitativ og fortolkende forskning, er det konteksten *rundt* lærernes mestringsforventninger som vektlegges (Wheatley, 2005, s. 749). Denne studiens formål er å utforske selve mestringsforventningene for å få innsikt i hva de *er*, hva de består av, og hvor de stammer fra. Sammenhenger mellom mestringsforventning og andre variabler vil ikke behandles her. Jeg foretar en måling av lærernes mestringsforventninger knyttet til motivering av elever, og intervjuene tar utgangspunkt i disse målingene slik at tankene som fremkommer under intervjuene har forankring i en bestemt forventning. Utover å ha denne funksjonen spiller ikke målingene noen større rolle i undersøkelsen.

I flere tiår er læreres mestringsforventninger konseptualisert på forskjellige måter og målt ved bruk av forskjellige måleinstrumenter, hvilket reflekterer uenighetene om hva læreres mestringsforventninger er og består av. Tschannen-Moran og kollegene hennes (1998, s. 233) definerer *teacher efficacy* som «the teacher's belief in his or her capability to organize courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context», en definisjon som dekker min forståelse av konseptet og er i tråd med Banduras teori om mestringsforventning (1997). Jeg vil gjøre grundig rede for Banduras teori i kapittel 2, for forvirringen rundt konseptualiseringen og måleinstrumentene i kapittel 3, og for hvordan min forståelse forholder seg til Banduras konsept når jeg diskuterer studiens validitet i kapittel 4.4.

Oppgaven er inndelt i syv kapitler. Kapittel 2 presenterer teori om mestringsforventning generelt. Kapittel 3 gjør rede for tidligere forskning på læreres mestringsforventninger. Fra en stor mengde forskningslitteratur har jeg vektlagt uenighet rundt konseptualisering og målemetoder. I kapittel 4 presenteres studiens forskningsdesign og fremgangsmåter for datainnhenting og -analyse. Etiske problemstillinger med hovedvekt på ivaretagelse av deltakernes anonymitet, samt undersøkelsens reliabilitet, validitet og begrensninger drøftes til slutt i kapitlet. Kapittel 5 presenterer lærernes tanker slik dataanalysen fremstiller og sorterer dem, før resultatene drøftes i lys av konseptualiseringsforvirringen og oppgavens teoretiske rammeverk i kapittel 6. I kapittel 7 svarer jeg kort på problemstillingen og avslutter med noen refleksjoner rundt resultatenes implikasjoner for videre forskning.

## 2 | Teori om mestringsforventning

### 2.1 Hva er mestringsforventning?

Psykologen Banduras (1986, 1997) konsept «mestringsforventning» (*self-efficacy*) refererer til forventninger til vår evne til å handle slik det er nødvendig for å nå et gitt mål (Bandura, 1997, s. 3). Ifølge sosialkognitiv teori er det en rekke interagerende faktorer som regulerer og motiverer atferd (Bandura, 1997, s. 426). Mestringsforventning er en svært viktig faktor og påvirker blant annet våre valg av oppgaver og aktiviteter, innsats, utholdenhet, effektivitet og dermed vårt prestasjonsnivå. Ettersom vi ikke har fullstendig kontroll over konsekvensene av våre handlinger, og forventningene om hva handlingene vil føre til (*outcome expectations*; Bandura, 1997, s. 21) derfor er mer eller mindre usikre, er det desto viktigere at vi i hvert fall har sterk mestringsforventning (*efficacy expectations*). Med andre ord er det å forvente at vi ender opp med å føle oss maktesløse dersom vi knytter mye usikkerhet også til egen evne når vi i utgangspunktet føler oss usikre på om handlingene våre vil få ønskede effekter, og at både valg av mål, innsats, utholdenhet og prestasjon vil lide under det. Det er den *oppfatning* vi har av kompetansen vår som gjelder, ikke vår faktiske kompetanse. Det er et viktig skille, fordi vi har en tendens til både å overvurdere og undervurdere kompetansen vår, og det får konsekvenser for hvordan vi handler.

Banduras sosialkognitive teori er en av få som skiller mellom forventninger om hva man klarer å gjøre på den ene siden, og forventninger om hva handlinger vil føre til på den andre siden (Tschannen-Moran et al., 1998, ss. 208-211). I kapittel 2.3.3 presenteres en annen teori som setter en lignende grense. Forventninger om konsekvenser har ikke fått like mye oppmerksomhet som mestringsforventninger fordi de ikke har like sterk prediktiv kraft på atferd (Bandura, 1997, s. 24).

Ifølge Bandura er det mye som tyder på at de som er lykkelige og de som lykkes blant annet har det til felles at de har et optimistisk syn på egen evne til å øve innflytelse på hendelser i livet som påvirker dem. De tenderer blant annet til å sette seg høyere mål, holde ut lenger og prestere bedre enn dem som har lavere mestringsforventning. Undersøkelser tyder på at

mennesker med angstlidelser og depresjon har betraktelig lavere mestringsforventning enn mennesker uten slike psykiske lidelser, selv når gruppene ikke avviker stort fra hverandre på evnenivå. Samtidig kan *for høye* forventninger til egen evne få negative konsekvenser ved at en unnlater å ta høyde for personlige begrensninger, noe som kan by på problemer (Bandura, 1997). Hadde en hatt mer realistiske forventninger til seg selv, kunne en ha unngått eller forberedt mulige løsninger på disse problemene før en støtte på dem.

### *Spesifikk vs. generell mestringsforventning*

Det er forskjell på domene- eller aktivitetsspesifikk mestringsforventning på den ene siden, og forventninger til ens mer generelle evner til å regulere seg selv (blant annet i form av å investere tilstrekkelig innsats og å motivere seg selv til å holde ut i møte med utfordringer), lære nye ting, håndtere trusler og endre seg på den andre siden. Slik “generell mestringsforventning” har en spesielt stor effekt på individets motivasjon og atferd ved at den har innflytelse på dets forventninger om å mestre vidt forskjellige aktiviteter, for eksempel både sjonglering og språktilegnelse (Bandura, 1997).

## **2.2 Hva skaper mestringsforventning?**

### *2.2.1 Selektering og vurdering av “evneinformasjon”*

#### *Mestringsforventninger er formbare*

Ifølge Bandura (1986, 1997) konstrueres forventningene av individet basert på selektert og tolket informasjon som er relevant for å vurdere dets evner, «evneinformasjon». Forskjellige individer selekterer og tolker evneinformasjon forskjellig, med det som resultat at individer med lik evne likevel kan ha vidt forskjellig mestringsforventning. Mestringsforventning reflekterer altså ikke nødvendigvis individenes faktiske evner, og den endrer seg med ny informasjon og nye tolkninger.

#### *Kilder til evneinformasjon*

Evneinformasjonen kommer fra forskjellige kilder. Bandura (1997) spesifiserer fire: Egne, “autentiske” mestringserfaringer; vikarierende erfaringer; verbal overtalelse; og fysiologiske reaksjoner. Informasjon fra autentiske mestringserfaringer i lignende situasjoner har størst

innflytelse på vår mestringsforventning. Erfaringer med mislykkethet har en tendens til å undergrave den, mens suksesserfaringer gjerne styrker den. Disse konsekvensene er imidlertid ikke gitt, all den tid det er våre *vurderinger* av informasjonen som danner mestringsforventning. Erfaringene kan ha null effekt på en person dersom han tilskriver årsaken til den gode eller dårlige prestasjonen til noe utenfor hans kontroll (for eksempel været), og deres effekt medieres dessuten av oppfatninger om for eksempel aktivitetens vanskelighetsgrad, mengden innsats han investerte i den og hvor mye støtte han fikk fra andre. Samtidig gir feiling muligheter - for dem som holder ut - til å oppleve mestring som et resultat av utholdenhet og en finsliping av nødvendige evner, og slike opplevelser kommer vi styrket ut av. Uten dem kan vi komme til å forvente raske resultater og gi opp i møte med utfordringer. Dessuten, selv om kunnskap om strategier kan bidra til vår mestringsforventning, trenger vi også tillit til at vi vil være i stand til å anvende kunnskapen, og det kan vi oppnå gjennom øving. Fra egne mestringserfaringer får vi tross alt den beste indikasjonen på vårt evnenivå.

Vi kan også hente relevant informasjon fra observasjon av andres mestringsopplevelser, det Bandura kaller vikarierende erfaringer. Når det ikke foreligger objektive kriterier som vi enkelt kan vurdere vår egen prestasjon etter, måler vi den opp mot andres prestasjoner slik at sammenligningen, eller vårt relative prestasjonsnivå, informerer vår mestringsforventning. Det kan være vanskelig å tolke en prestasjon - for eksempel ti strake push-ups - som "dårlig" eller "god" uten et sammenligningsgrunnlag. Gjør vi det bedre enn andre styrkes vår mestringsforventning, mens den svekkes dersom andre overgår oss. Forventninger til vår egen evne kan dessuten påvirkes av informasjon om andres prestasjon *hvis* vi tolker den som indikasjon på hva vi selv vil kunne få til. Hvorvidt vi tolker dem slik avhenger av mange vurderinger, bl.a. av likhetene mellom oss selv og disse andre. Jo mer lik oss selv vi anser modellen for å være, desto mer påvirker dens atferd og prestasjoner vår mestringsforventning. Dessuten avhenger *styrken på påvirkningen* av bl.a. mengden av egen mestringserfaring og hvor usikre vi er på våre evner i utgangspunktet. Observasjon av andre kan videre lære oss nyttige ferdigheter og strategier for å løse oppgaver og styrke vår mestringsforventning på den måten. Modellering kan derfor være et nyttig verktøy for å styrke mestringsforventning.



Verbal overtalelse fra personer som er viktige for individet er en tredje kilde til evneinformasjon. Slik overtalelse har positiv effekt bare når individet allerede har i det minste *noen* grunn til å tro at de har evner til å mestre aktiviteten, og den kan ha negativ effekt på sikt dersom forventningene blir urealistisk høye slik at individet ikke lever opp til dem. Ikke bare svekkes troen på egne evner når man mislykkes slik, men det gjør også tilliten til framtidige overtalelsesforsøk fra denne personen. I tillegg kan tidligere mestringserfaringer og evneinformasjon fra andre kilder være mer eller mindre motstridende med - og dermed mediere effekten til - verbal overtalelse. Har individet mislyktes mange nok ganger er det naturlig at han er skeptisk til informasjon som kommuniserer at han har gode evner. Samtidig kan individet ha lite praktisk erfaring med aktiviteten, ha lite kunnskap om den, eller av andre grunner være ute av stand til å forutse hvordan det vil kunne prestere. I slike tilfeller kan verbal overtalelse fra mennesker man anser for å være rike på kunnskap, erfaring eller evne være både nyttig og overbevisende. En som har sett lite ballettdans kan for eksempel ha god bruk for, og lett bli påvirket av, informasjon om sitt potensial som ballettdanser fra en kredibel kilde.

Vurderinger av evne baserer seg til en viss grad også på informasjon fra individets fysiologiske reaksjoner. Smerter under et styrkeløft kan for eksempel tolkes som en indikasjon på lav evne. Før man skal prestere, for eksempel før en eksamen eller en muntlig presentasjon, kan en stressreaksjon tolkes av individet som indikasjon på lav evne, eller det kan forventes at prestasjonen vil hemmes av stressreaksjonen. En slik opplevelse kan dessuten føre til en forventning om - og frykt for - at man vil reagere på samme måte i en lignende situasjon senere, slik at frykt for stress på den måten kan føre til ytterligere stress.

#### *Vurdering og integrering av evneinformasjon*

Evneinformasjon kommer altså fra mer eller mindre sikre kilder, og den slår følge med annen informasjon - for eksempel værforhold eller vanskelighetsgrad på en matematikkoppgave - som medierer en persons vurdering og integrering av tilgjengelig evneinformasjon. Individet må vurdere og vekte informasjonens relevans og viktighet, integrere selektert informasjon og endelig tolke den sammensetningen som er integrert. Disse vurderingene mener Bandura det er god grunn til å tro at vi i utgangspunktet ikke er så gode på (Bandura, 1997, s. 115), men

det er en ferdighet som kan utvikles. Små barn har for eksempel vanskelig for å skille mellom gode og dårlige indikasjoner på evne. Heuristikker, "tommelfingerregler" som forenkler prosessen og ofte kommer oss til nytte, kan også hindre oss alle i å gjøre gode vurderinger, for eksempel ved å få oss til å selektere informasjon om andres evner som en forventet standard for oss selv, uten at det er fornuftig å sammenligne oss med disse. Emosjonelle tilstander kan også skape snubletråder for oss. For eksempel kan nedstemthet senke forventninger om ens evne til å kontrollere hendelser. For å komplisere prosessen ytterligere krever noen aktiviteter flere vidt forskjellige evner og ferdigheter, som for det første må identifiseres av individet og for det andre gjennom denne kompliserte vurderingsprosessen. Situasjonell informasjon, om for eksempel værforhold og vanskelighetsgrad, kommer heller ikke ferdig vurdert. Vi må selv vurdere vindens styrke og dens påvirkning på tennisballen under tennismatchen.

Ettersom integreringsprosessen er svært kompleks og avhengig av en rekke ferdigheter, er ikke nøyaktige vurderinger av egne evner en enkel sak, mener Bandura. Evnen til å vurdere evne forbedres gjennom naturlig kognitiv utvikling, men den kan også ytterligere forbedres eller fremskyndes. På det mest grunnleggende plan har vi forskjellige teorier om selve konseptet *evner* (Bandura, 1997, s. 118). Noen forestiller seg evne som en medfødt og uforanderlig egenskap, mens andre oppfatter evne som noe formbart, bestående av kunnskap som kan tilegnes og ferdigheter som kan utvikles. Teoriene påvirker naturligvis vurderinger av evneinformasjon, men kan endres. Dette temaet behandles i kapittel 2.2.3.

Funksjonelle vurderingsprosesser kan også modelleres av andre, for eksempel en praksislærer. Praksislæreren kan uttrykke muntlig sin tankeprosess mens han arbeider med en oppgave, slik at hans tankeprosess blir synlig for lærerstudentene. Han kan da demonstrere hvordan han identifiserer relevant informasjon, og hvordan han videre tolker og vekter den. Slik kognitiv modellering er altså en måte å øke en persons forståelse av prosessen på (Bandura, 1997, s. 172). Man kan også helt konkret bli forklart for eksempel hvem det kan være passende å måle sine evner mot.

### *Overføring av mestringsforventning*

Mestringserfaringers positive effekt på mestringsforventning kan forsterkes ved at den overføres fra én aktivitet til en annen eller fra ett domene til et annet. Ifølge Bandura kan generalisering skje blant annet gjennom følgende prosesser: 1) Typer av aktiviteter kan være styrt av noen felles “underordnede ferdigheter” (*subskills*), og denne informasjonen - hvis den oppfattes av individet - kan dermed utgjøre en del av grunnlaget for mestringsforventning i en ny aktivitet av kjent type; 2) Individet inkluderer i vurderingen informasjon om sine generelle strategier og evner - for eksempel evnen til å regulere egne emosjoner - som brukes i forskjellige aktiviteter, også i aktiviteter av forskjellig type; 3) Individet utvikler generaliserbare mestringsresponses som hjelper det til å få kontroll over forskjellige trusler; 4) Aktiviteter presenteres på en slik måte at likhetene mellom dem fremheves, eller 5) En spesielt sterk mestringserfaring (for eksempel å overvinne en fobi) gir individet tro på dets evne til å endre seg, noe som kan skape en forventning om at man kan klare “hva det måtte være”.

Det er altså autentiske mestringserfaringer som veier tyngst, ifølge Bandura, men det er *tolkninger* av disse erfaringene som påvirker mestringsforventning. Informasjon om situasjonen rundt tidligere prestasjoner tolkes, blant annet for å komme til bunns i hva årsaken til prestasjonene var. Bernard Weiner har bidratt sterkt til vår forståelse av slike årsaksforklaringer.

### *2.2.2 Attribusjon*

Bernard Weiners (1986, 2012) bidrag til attribusjonsteori handler om hvordan vi mennesker årsaksforklarer (attribuerer) prestasjoner og hvordan årsaksforklaringer (attribusjoner) i sin tur påvirker både tanker, følelser og atferd.

#### *Årsaker og deres egenskaper*

Prestasjon attribueres ifølge teorien til enten *indre* faktorer eller *ytre* faktorer. Hvis faktoren er en egenskap i eller ved personen (for eksempel dens evne, høyde eller innsats) har den en indre plassering, mens den har en ytre plassering hvis den er en egenskap ved situasjonen (for eksempel atmosfæren i et klasserom eller luftmengden i en fotball). En som ramler på bussen

kan oppfatte årsaken til hendelsen som ens egen dårlige balanse, en indre faktor, eller som bussjåførens hakkete kjøring, en ytre faktor. Faktorene oppfattes i tillegg av personen å være enten stabile eller ustabile, og enten kontrollerbare eller ukontrollerbare. Disse egenskapene - plassering, stabilitet og kontrollerbarhet - danner det Weiner kaller årsaksdimensjoner.

### *“Årsaksinformasjon”*

Attribusjonsprosessen minner ikke lite om vurderingsprosessen som danner mestringsforventning (beskrevet i kapittel 2.2.1). Mens vurderingen av evne baserer seg på det Bandura (1997) kaller «evneinformasjon» (*efficacy information*), kaller jeg for enkelhets skyld den informasjonen attribusjon baserer seg på for “årsaksinformasjon”.

Attribusjon initierer og inngår i en lengre motivasjonell sekvens, ifølge Weiners modell. Hans teori fokuserer på årsaksforklaringer av prestasjon, og jeg gjør det samme her. Han mener ikke at prosessen skjer fullstendig sekvensielt, men er av den oppfatning at modeller kan lide under et for høyt presisjons- og detaljnivå (Weiner, 1986, s. 241). I tråd med Weiners oppfatning er teorien forenklet forklart nedenfor til tross for at forholdet mellom leddene er mer intrikate enn den sekvensielle framstillingen tyder på.

### *Attribusjonsprosessen*

**Ledd 1:** Det første som skjer når utfallet av en prestasjon oppfattes er at det vurderes som enten positivt eller negativt av individet. Denne *primære* vurderingen får affektive konsekvenser. For eksempel kan personen bli glad dersom utfallet oppfattes som positivt og trist dersom utfallet oppfattes som negativt. I tillegg oppfatter individet utfallet som forventet eller uventet og mer eller mindre viktig.

**Ledd 2:** Hvis utfallet oppfattes som negativt eller uventet og i tillegg viktig, leter individet etter å forstå årsaken til utfallet. Basert på en vurdering av tilgjengelig “årsaksinformasjon” forklares utfallet som forårsaket én eller flere faktorer. Disse kan som nevnt tidligere være plassert i individet eller utenfor individet. Det er i teorien ingen grenser for hvilke faktorer individet kan tilskrive årsaken til en prestasjon. Noen forklaringer er imidlertid langt mer

brukt enn andre, mener Weiner (1986, s. 40), og blant faktorene som hyppigst oppfattes som årsaker til suksess og fiasko er evne, innsats, egenskaper ved oppgaven og flaks.

**Ledd 3:** Videre tillegges altså den antatte årsaken visse egenskaper. De to hovedegenskapene til årsaker i tillegg til plassering er *stabilitet* og *kontrollerbarhet*. Tabell 2.1 er et hypotetisk eksempel på hvordan årsaker kan sorteres etter hvilke egenskaper man forestiller seg at de har. Eksempelet er nødvendigvis hypotetisk ettersom det ikke er gitt hvilke egenskaper årsaken oppfattes å ha. Isteden er disse vurderingene ofte subjektive, slik at en faktor ett individ betrakter som stabilt kan betraktes som ustabil av et annet.

Tabell 2.1: *Indre årsaker sortert etter årsaksdimensjonene stabilitet og kontrollerbarhet*

Stabilitet/kontrollerbarhet	Kontrollerbar	Ukontrollerbar
Stabil	Kunnskap	Kroppsbygning
Ustabil	Innsats	Forkjølelse

Stabilitet refererer til en årsaksfaktors stabilitet over tid. Innsats kan for eksempel betraktes som en ustabil faktor som i en gitt aktivitet skyldes dagsform, interesse for oppgaven, opplagthet eller andre faktorer, eller den kan betraktes som en manifestasjon av egenskaper man forestiller seg at er vedvarende trekk ved personen, for eksempel “flittighet”. På samme måte kan hell av noen oppfattes som et resultat av tilfeldigheter, men av andre som et resultat av at personen “er heldig” eller “er uheldig”; stabile trekk ved personen. Andre faktorer, for eksempel stigningen og lengden på en fjellsti, er imidlertid objektivt stabile. Også disse vurderingene kan få psykologiske konsekvenser. Oppfattes en fiasko som forårsaket av en stabil faktor, fører det til lavere forventninger om senere suksess. Denne forventningen kan i sin tur gi opphav til en følelse av maktesløshet, som igjen kan påvirke forventninger om suksess. Det kan også føre til lav selvfølelse dersom faktoren er en egenskap ved personen.

En faktors kontrollerbarhet refererer til våre muligheter til å endre den. Med *kontrollerbar* mener Weiner kontrollerbar *av noen* (Weiner, 1986, s. 50), slik at faktoren ikke nødvendigvis trenger å kunne endres av individet som vurderer dens kontrollerbarhet. Både ytre og indre

faktorer kan oppfattes som kontrollerbare. Et eksempel på en indre faktor som kan oppfattes som kontrollerbar er ens egen innsats, mens en ytre kontrollerbar faktor kan være en annens innsats. Hvis en forestiller seg at den andre kan kontrollere sin innsats, kan et nederlag forstått som et resultat av denne personens manglende innsats vekke sinne. Et nederlag tolket som et resultat av en ukontrollerbar egenskap ved en annen person (for eksempel en funksjonsnedsettelse) har på den annen side en tendens til å vekke medfølelse (Weiner, 1986, ss. 136-149). Når det gjelder ens egne prestasjoner er nederlag forårsaket av kontrollerbare årsaker knyttet til skyldfølelse, mens nederlag forårsaket av ukontrollerbare årsaker knyttet til skam (Weiner, 1986, s. 153).

Weiner som har et kognitivt perspektiv på emosjon og følelser, mener at emosjoner *kan* oppstå spontant uten at tanker er involvert, men at det er tankeprosesser som skiller de grove emosjonene inn i kvalitativt forskjellige følelser (Weiner, 1986, s. 119). I en gitt situasjon kan frykt vekkes i oss på instinkt, men våre vurderinger av situasjonen kan gi opphav til mer differensierte følelser som for eksempel håpløshet eller hjelpeløshet avhengig av situasjonsvurderingen. Uten disse vurderingene (for eksempel identifisering av faremomentet, vurdering av faregraden, vurdering av sannsynligheten for at en farlig situasjon kan oppstå, og vurdering av våre muligheter til å redusere eller eliminere faren) ville ikke emosjonen frykt resultert i en følelse av hjelpeløshet.

Attribusjon kan slik få affektive og kognitive konsekvenser i form av følelser og forventninger om senere suksess, som Weiner mener i sin tur påvirker handling. Weiners teori supplerer Banduras (1986) teori om mestringsforventning ved at den bidrar til å forklare hvordan mestringsforventning oppstår gjennom vurdering av det Bandura kaller «evneinformasjon» (kapittel 2.2.1).

### *2.2.3 Teorier om evners stabilitet*

Ifølge Bandura (1997, s. 118) og Dweck (2000, 2012) har vi mennesker forskjellige oppfatninger om hvorvidt evner er en stabil eller ustabil faktor. Noen tror at en persons evner er stabile, en fast størrelse som ikke kan endres (*entity theory*) mens andre forestiller seg at evner kan formes og utvikles (*incremental theory*). Disse implisitte teoriene om evners

stabilitet har sterk innflytelse på personens mål, innsats, utholdenhet i møte med utfordringer, og som en konsekvens dens prestasjon. De som forestiller seg at evner er stabile har en tendens til å verdsette prestasjon over mestring, og de tolker mislykkethet som tegn på at de er dumme og framstår som dumme for andre. (Dweck, 2000). De frykter feiling ettersom de forestiller seg at prestasjonsnivået i en gitt aktivitet reflekterer deres iboende og uforanderlige mengde evne. Derfor skygger de unna vanskelige oppgaver og gir opp når de merker at de presterer dårlig. (Bandura, 1997). På den annen side betraktes utfordringer av personer med en *incremental theory* som muligheter til å utvikle kompetanse, feiling som naturlig og nødvendig, og de vurderer sin suksess på sin egen utvikling fremfor sammenligning med andre. Ettersom de er interessert i å lære og utvikle seg og betrakter evner som noe foranderlig, motiverer feiling dem til å finne ut av hvordan de kan forbedre seg (Bandura, 1997). Disse menneskene gir seg ikke lett når de opplever motstand, selv ikke de som har lav selvtillit (Dweck, 2000).

En kilde til *entity theory* er kunnskap om andres suksess der innsats-komponenten er fraværende. Bare resultatet formidles, ikke den harde kampen som førte dit. Slik kunnskap, som vi for eksempel kan få servert på TV-skjermen i form av en høytpresterende atlet, eller i form av nyheter om venners bokutgivelser eller toppkarakter på eksamen, kan føre til at vi undervurderer viktigheten av innsats og andre selvregulerende faktorer. Teorier bør derfor kunne endres ved å gjøre mennesker som har en slik oppfatning oppmerksom på at suksesshistorier ikke nødvendigvis forteller hele historien, eller ved å dele ens egne erfaringer med å mislykkes eller slite på veien mot mål (Bandura, 1997). Basert på flere eksperimenter konkluderer Dweck (2000) med at personers teorier er formbare og kan endres, i hvert fall for en periode, ved at de presenteres for fortellinger om menneskers suksess fordreid slik at prestasjonen framstår som et resultat av enten innsats og utholdenhet eller medfødt evne. De to forskjellige framstillingene leder personen til hhv. *incremental* eller *entity theory*.

Dwecks teori hviler, i likhet med de andre kognitive perspektivene nevnt i dette kapitlet, på en antakelse om at vi mennesker gir mening til hendelser i omgivelsene våre, og at disse vurderingene i sin tur påvirker følelser og handling. Tilbakemeldinger fra andre kan påvirke ens motivasjon, men det skyldes altså *meningen* en gir tilbakemeldingene. En som forestiller

seg at man er født og utstyrt med en fast mengde intelligens har for eksempel lett for å tolke negative tilbakemeldinger som indikasjon eller bevis på lav evne. Ikke bare evnen deres på vurderingstidspunktet, men deres “globale evne”. Også ros og skryt - når det er fokusert på ens evner fremfor innsats, utholdenhet og andre mestring- og læringsorienterte kvaliteter - kan bidra til at en utvikler og opprettholder en *entity theory* (Dweck, 2000).

## 2.3 Hvilke konsekvenser har mestringsforventning?

### 2.3.1 Motivasjon, atferd og prestasjon

Det er ikke tilstrekkelig å ha kunnskap om strategier og fremgangsmåter for å prestere bra; kunnskapen må anvendes, og den må anvendes på en god måte. Vår mestringsforventning påvirker hvor effektivt vi tar i bruk det vi kan (Bandura, 1997, s. 216). Ikke sjelden skyldes mislykkethet - i hvert fall når det gjelder intellektuelle bestrebelser - feil eller for lite bruk av kognitive og metakognitive ferdigheter. Når to mennesker behersker de ferdighetene som er nødvendige for å klare en oppgave, men har ulik mestringsforventning, vil den med høyest mestringsforventning gjerne prestere bedre. Ofte påvirker vår subjektive oppfatning av egne evner utfallet like mye som våre faktiske evner, særlig når vi møter motstand og det er viktig for oss personlig å prestere godt. (Bandura, 1997, s. 223). Mens *høy* mestringsforventning er essensielt for å ta i bruk en ferdighet som allerede er tilegnet, kan *lav* mestringsforventning imidlertid motivere en til å tilegne seg mer kunnskap og utvikle sine ferdigheter (Bandura, 1997, s. 71).

Hvor godt vi presterer er altså bestemt av handlingene våre, og handlingene våre er i sin tur delvis styrt av våre faktiske evner og delvis av vår subjektive oppfatning av og forventninger til dem. Forventninger om hvilke konsekvenser som vil følge av en handling forutsetter forventninger om hvordan man vil mestre handlingen, altså ens mestringsforventning til aktiviteten. Forventninger om hva som kan skje dersom man stuper fra et skip midt på havet vil for eksempel inkludere en forventning om hvor godt man mestrer stuping og svømming. En som har lav mestringsforventning til disse to ferdighetene vil trolig forvente at konsekvensen av å stupe fra skipet vil være brukket rygg eller drukningsdød. Andre



forventninger - for eksempel til hvordan vinden vil påvirke kroppens posisjon på vei ned mot vannoverflaten, til dyrelivet i området og til sine medpassasjerers atferd i tilfellet en ulykke skulle inntreffe - kan også spille inn på forventningene man har til konsekvensene av en handling.

Når en oppgave fremstår vanskelig for oss trenger vi mestringsforventning for å være motivert for likevel å gi den et forsøk. En slik oppgave kan for eksempel være å bytte yrke, frivillig eller ufrivillig, og av den grunn måtte tilegne seg oppdatert og attraktiv kompetanse for å få ny jobb i første omgang, og å lære seg nye måter å handle og tenke på for å klare takle den nye rollen i neste omgang. Har man svak tro på egne evner, gjør det yrkesbytte vanskelig (Bandura, 1997, s. 449). Noen oppgaver er imidlertid såpass krevende at selv de som i utgangspunktet hadde tilstrekkelig mestringsforventning og motivasjon til å gi seg i kast med den, gir opp etter gjentatt motgang for isteden å bruke energien sin på noe de har større tro på at de kan klare. Sannsynlighetsmessig kan det være en fornuftig beslutning, men noen oppgaver - for eksempel positiv samfunnsendring og enkelte oppfinnelser - har det enorm personlig og samfunnsmessig verdi at noen trosser motgang for å oppnå (Bandura, 1997, s. 77). Høy mestringsforventning kan bidra til at man tar fatt på disse oppgavene og holder ut når de blir vanskelige. Uten mennesker med høy mestringsforventning hadde vi gått glipp av mye positiv samfunnsutvikling (Bandura, 1997, s. 33).

Samtidig kan overvurdering av egne evner få alvorlige følger. I ekstremsport er det for eksempel ikke store feilsteg som skal til før situasjonen blir livsfarlig, og i andre bestrebelser kan overvurdering av ens evner koste en dyrt, for eksempel i eiendomsinvestering dersom en tror man har en bedre forståelse av økonomi og finans enn man faktisk har. I slike situasjoner er det spesielt viktig å ha forventninger som reflekterer ens faktiske evner. På den annen side kan også undervurdering av ens evner føre til at man går glipp av attraktive muligheter som faktisk er oppnåelige (Bandura, 1997, s. 71).

Resten av kapitlet tar for seg to andre teorier som kan bidra til å forklare hvordan mestringsforventning påvirker handling, via dens påvirkning på målene vi setter oss og via våre vurderinger av tilgjengelige handlingsalternativer.

### 2.3.2 Målsetting

Folks forskjellige mål er én av forklaringene på hvorfor noen presterer bedre enn andre. Locke og Lathams målsettingsteori (Locke & Latham, 1990) spesifiserer flere faktorer som påvirker menneskers mål og deres relasjon til handling og prestasjon. Den hevder at *all* selvbestemt handling er målstyrt. Det er typisk at personens mål etter hvert «forsvinner til bakgrunnen i bevisstheten», men likevel fortsetter å fungere som en slags rettesnor for senere handling slik at handlingene tjener målet. Iblant samsvarer ikke handlingene våre med målene vi har satt oss på grunn av manglende kunnskap, ferdigheter eller andre faktorer, men målsettingsteorien baserer seg likevel på en antakelse om at personens mål påvirker dets handlingsvalg og prestasjoner (Locke og Latham, 1990, s. 6). Vi velger selv hvilke mål vi setter oss, hvor vage eller spesifikke målene skal være, og om vi skal forplikte oss og forbli forpliktet til dem. Disse valgene påvirkes indirekte av hendelser og egenskaper i omgivelsene våre, via vår tenkning rundt dem, i tråd med andre kognitive motivasjonsteorier (Bandura, 1997; Vroom, 1964). Valg av mål, mener Locke og Latham (1990, s. 122), er en funksjon av de resultater individet tror at det *kan* oppnå og hva individet ønsker å oppnå eller tror at *bør* oppnå.

Forventninger til om man har de spesifikke ferdighetene som trengs for å nå målet er én faktor som påvirker individets forventning om hva det *kan* oppnå. I likhet med Bandura (1997; se også kapittel 2.2.1) mener Locke og Latham imidlertid at individet også tar med årsaksforklaringer, forventninger til ens generelle evner til å hankses med stress og andre domeneoverskridende evner og strategier, og annen relevant informasjon med i vurderingsgrunnlaget som forventningene formes på basis av. Jo sterkere mestringsforventning et individ har, desto høyere mål setter det seg, forklarer Bandura (1997, s. 116) og henviser til Locke og Lathams målsettingsteori (1990).

Målsettingsteorien anser verdier, motiver og holdninger for å kontrollere målvalg, mens behov eller drifter kun *påvirker* målvalg. Hva individet oppfatter som *passende eller riktig* å strebe etter å oppnå kan påvirkes av andres (“modellens”) prestasjoner eller tildelte (altså ikke selvvalgte) mål ved at de informerer om hvilket prestasjonsnivå som er passende eller forventet. Hva individet *ønsker* å oppnå påvirkes av forventninger om konsekvenser og om

konsekvensenes nytteverdi for individet. Slike vurderinger er i sin tur styrt av mer generelle og grunnleggende verdier enn mål representerer. Valg av mål kan også baseres på hva individet ønsker *i større grad* enn hva det tror det kan oppnå. Svake prestasjoner kan for eksempel gi individet motivasjon til å forsøke å forbedre seg, og vanskeligere mål kan velges over enklere mål dersom oppnåelse av de vanskeligere målene er forbundet med effekter individet vurderer som mer attraktive.

Mål som er *for* ambisiøse, for eksempel fordi de er valgt på bakgrunn av ønsker i større grad enn evne, kan føre til lavere grad av forpliktelse til målet. Mål som oppleves realistiske, på den annen side, påvirker atferd ved å fokusere og forberede individet på handlinger som er i tråd med målet. De motiverer oss til å investere riktig mengde energi avhengig av hvor krevende krav oppgaven stiller, de motiverer oss til å holde ut over tid - høye mål lenger enn lave mål - og de retter oppmerksomheten vår mot relevant informasjon og aktiviteter (Locke & Latham, 1990).

### 2.3.3 Valg blant handlingsalternativer

Vrooms forventningsteori (1964) kan også kaste lys over hvilke konsekvenser mestringsforventning kan få. Vroom forklarer motivasjon som produktet av tre faktorer: Forventning, instrumentalitet og valens. *Valens* refererer til individets forventninger om et resultats personlige verdi; *instrumentalitet* refererer til forventninger om en handling bidrag til å nå ønsket resultat; mens *forventning* her refererer til forventninger om muligheten individet har til å utføre handlingen. Disse forventningene utgjør forskjellige motivasjonsfaktorer som alle virker inn på individets valg mellom handlingsalternativer. Verdien individet tillegger og forventer av resultater spiller en stor rolle, men beslutningsprosessen påvirkes altså også av individets forventninger om dets muligheter til å nå ønsket resultat. Vil handlingen under vurdering føre til resultatet, og vil jeg kunne utføre handlingen om jeg forsøker? Disse spørsmålene melder seg i en beslutningsprosess, ifølge forventningsteorien. Begrepet *handling* brukes av Vroom om atferd som kan forventes å ligge under individets kontroll, som for eksempel å sende inn et manuskript, mens begrepet *resultat*

refererer til hendelser som individet ikke har (i hvert fall fullstendig) kontroll over, som for eksempel å utgi en bok. (Vroom, 1964)

Valens er bestemt enten av en interesse for eller glede ved resultatet i seg selv (for eksempel å få kjæreste), eller av forventninger om hvilke andre resultater det i sin tur kan føre til (for eksempel å bli forelder). Resultatet har *positiv valens* når individet foretrekker å oppnå, over ikke å oppnå, det; det har *ingen valens* når individet er likegyldig til om det oppnås eller ei; og det har *negativ valens* når individet foretrekker ikke å oppnå det. Valens er imidlertid ikke ensbetydende med verdi. Valens refererer til individets forventning om verdien av resultatet eller resultatets konsekvenser, ikke dets faktiske verdi som først viser seg når resultatet oppnås. (Vroom, 1964, s. 15.) For eksempel kan man forvente at bokutgivelse skal føre til kjendisstatus eller rikdom uten at resultatet (bokutgivelsen) får disse forventede og attraktive konsekvensene. Motsatt kan et resultat som har ingen, eller til og med negativ, valens for et individ likevel vise seg å tilfredsstille behov eller føre til andre attraktive konsekvenser.

Forventningsteorien antar at vi har preferanser. Vi foretrekker a over b, b over a, eller vi er likegyldige til om vi får a eller b. Preferanse refererer til forholdet mellom disse to resultatenes tiltrekningskraft på oss. (Vroom, 1964, s. 15). Vroom forestiller seg at hvert alternativs tiltrekningskraft er en monotonisk økende funksjon av produktet av valens og forventninger, slik at det alternativet med størst tiltrekningskraft også er det beste alternativet. I teorien ligger også en antakelse om at vi mennesker er rasjonelle dyr, og at vi derfor velger handlingsalternativet med størst kraft (Vroom, 1964, s. 18-19). Ettersom motivasjon er et produkt av forventning, instrumentalitet og valens, er vi ikke motivert til å velge handlingsalternativ (H), som vi forventer at vi skal greie og at vil føre til resultat (R), hvis det er slik at R har null eller negativ valens. Etter samme logikk er vi ikke motivert til å velge handlingsalternativer som vi ikke forventer å greie, eller som vi ikke forventer at vil lede til ønsket resultat (ØR), uansett hvor sterkt vi ønsker å oppnå ØR.

Ettersom resultater ikke er underlagt individets kontroll, i hvert fall fullstendig, innebærer ethvert valg blant alternativer noe risiko. Selv om vi handler med mål om å oppnå et bestemt resultat, er det usikkert hvilke resultater og videre konsekvenser handlingene faktisk vil føre

til. Det er grunnen til at atferd ikke bare påvirkes av valens, men også av forventninger om *sannsynligheten for* at bestemte resultater følger av bestemte handlinger (Vroom, 1964, s. 17). Vrooms konsept *forventning* har mye til felles med Banduras (1997) konsept *mestringsforventning*, og i likhet med Bandura skiller Vroom mellom forventninger til ens mestring av bestemte handlinger på den ene siden, og forventninger om handlingenes konsekvenser på den andre siden. Banduras *outcome expectations* og Vrooms *instrumentalitet* har dermed også noen fellestrekk. I alle fall bidrar Vroom med et begrepsapparat som jeg mener kommer til nytte når man skal forstå disse tankeprosessene.

## 2.4 Kapittelsammendrag

Banduras (1997) sosialkognitive teori hevder at det er mange interagerende faktorer som driver og styrer atferd. Blant dem er forventninger om hva vi klarer å gjøre - mestringsforventning - og hvilke konsekvenser handlingene våre vil få.

Mestringsforventninger er basert på en subjektiv oppfatning av evnene våre som *kan* reflektere våre faktiske evner, men også under- eller overvurdere dem. Mestringsforventning refererer i hovedsak til aktivitets- eller domenespesifikk mestringsforventning; det er forventningene vi har til å mestre de ferdigheter som er nødvendige for å klare *en konkret aktivitet* (bruke øyemål til å vurdere høyden på noe, f.eks. en bygning eller en stige), eller en aktivitet i et konkret domene (matematikk). På den måten skiller konseptet seg fra andre vurderinger av oss selv, slik som selvbilde og generell selvtillit. Vi har imidlertid også noen aktivitets- og domeneoverskridende evner som vi trenger for å klare vidt forskjellige aktiviteter, blant annet evne til å motivere oss selv til å holde ut når vi møter motstand, til å regulere vår egen innsats, og til å kontrollere oppmerksomheten vår for å holde fokus på aktiviteten.

Det er imidlertid ikke gitt hvilke evner vi skal legge vekt på når vi vurderer hvor godt vi vil mestre en aktivitet. Vi må selv tenke oss frem til hvilke ferdigheter aktiviteten krever av oss, og om de generelle evnene nevnt ovenfor (f.eks. evnen til å holde ut når man opplever motgang) er relevante og skal vektlegges. Vurderinger av evnenivå er heller ikke ukompliserte. Har vi tidligere erfaring med samme aktivitet vektlegger vi gjerne disse

erfaringene mest, men også annen informasjon - for eksempel tilbakemeldinger fra andre om at vi mestrer aktiviteten godt - spiller inn. Denne tilgjengelige informasjonens relevans vurderes raskt.

Tilbakemeldinger fra andre kan være mer eller mindre betydningsfulle blant annet avhengig av vedkommendes kredibilitet, og hva vi forstår som årsakene til tidligere suksess og nederlag bestemmer hvorvidt erfaringene informerer vår mestringsforventning. Har vi opplevd å mestre aktiviteten en gang tidligere, men tror det var ren flaks som gjorde at vi lyktes den gangen, forkastes gjerne erfaringen; den er ikke relevant. Tror vi imidlertid at det var vi selv som forårsaket suksessen, styrker erfaringen gjerne troen på våre egne evner. Bandura (1997) kaller informasjon som er relevant for en persons evner for *evneinformasjon*.

Tidligere suksess er et eksempel på slik evneinformasjon, men dens effekt på mestringsforventning medieres av annen informasjon som for eksempel mengden støtte man fikk av andre, værforhold, dagsform og aktivitetens vanskelighetsgrad. Slik informasjon inngår i vurderinger av årsaken til den sterke prestasjonen (Weiner, 1986), og jeg har av den grunn kalt den for *årsaksinformasjon* i dette kapitlet. Som nevnt ovenfor kan årsaken til en suksess for eksempel tilskrives egenskaper ved oss selv (en indre faktor) eller flaks (en ytre faktor). Selv om en tidligere mestringsopplevelse som tilskrives flaks sannsynligvis forkastes når vi skal vurdere vårt evnenivå, kan den likevel føre til en forventning om å mestre aktiviteten ved en senere anledning dersom man oppfatter årsaken som en stabil faktor, en som sannsynligvis vil fortsette å gjøre seg gjeldende og påvirke utfallet. Både svake og sterke prestasjoner årsaksforklares på denne måten, slik at ytre faktorer også kan påvirke vår mestringsforventning negativt. Et tidligere nederlag vi tilskriver en stabil ytre faktor kan føre til at vi tviler på at senere suksess er mulig.

Alle disse vurderingene er subjektive. Mens én manns mestringsforventning kan komme styrket ut av en erfaring, kan samme erfaring forkastes av en annen fordi de tolker situasjonen forskjellig. I tillegg har mennesker forskjellige idéer om hva evner *er* som også virker inn på disse vurderingene. Mens noen forestiller seg evner som medfødte, statiske størrelser, tenker andre seg at evner er formbare og dermed kan utvikles. Har man en idé om at evner kan

utvikles, trenger ikke tidligere nederlag påvirke mestringsforventning negativt, ettersom evner som ikke innehas på vurderingstidspunktet kan tilegnes og utvikles på et senere tidspunkt.

Mennesker med høy mestringsforventning setter seg høyere mål, er mer utholdende og presterer bedre enn mennesker med lavere mestringsforventning. Ofte har mestringsforventning like stor påvirkning som faktiske evner på prestasjoner.

## 3 | Læreres mestringsforventninger

### 3.1 Introduksjon

Det var RAND-forskere som på midten av 70-tallet først inkluderte to punkter ment å måle læreres mestringsforventninger i sitt spørreskjema (Armor et al., 1976; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy og Hoy, 1998). Den engelskspråklige betegnelsen er *teacher self-efficacy (TSE)* eller den kortere varianten *teacher efficacy (TE)*. Forskerne var inspirert av psykologen Rotters (1966) sosiale læringsteori og forsto *teacher efficacy* som lærernes idéer om sin grad av kontroll over - eller i det minste innflytelse på - elevens prestasjon og motivasjon. RAND corporations beslutning fikk interessante resultater og markerer starten på flere tiår med spennende forskning på læreres mestringsforventninger (Tschannen-Moran et al., 1998).

Forskerne på feltet har imidlertid benyttet vidt forskjellige måter å måle disse forventningene på, og de mangler felles begrepsforståelser blant annet som et resultat av at de har forskjellige teoretiske utgangspunkt. De bruker heller ikke nødvendigvis de samme begrepene når de refererer til mestringsforventning og mer eller mindre beslektede konsepter. Neste kapittel omhandler denne konseptualiseringsproblematikken. I nyere tid oppsummerer blant andre Wyatt (2014) forskningen under paraplybegrepet *teacher self-efficacy (TSE) beliefs*. Når jeg i dette kapittelet bruker begrepet 'læreres mestringsforventninger' refererer det til beslektede konsepter som i større eller mindre grad er relatert til Banduras *self-efficacy* (1986, 1997), blant annet *teacher efficacy beliefs*, *teacher self-efficacy beliefs* og *teachers' sense of efficacy*. Oversiktsartiklene til Tschannen-Moran og hennes kolleger (1998), Wheatley (2005), Klassen, Tze, Betts og Gordon (2011) og Wyatt (2014) har gitt struktur på presentasjonen som følger.

### 3.2 Konseptuell forvirring

Oversiktsartikler som sammenfatter forskning på læreres mestringsforventninger (f.eks. Tschannen-Moran et al., 1998; Klassen et al., 2011) viser at fenomenet tradisjonelt er målt kvantitativt, og at det er målt på vidt forskjellige måter.



### 3.2.1 Forskningens røtter

Det var Rotters (1966) idéer om kontrollplassering som inspirerte RAND-forskerne til å inkludere to punkter i sitt spørreskjema for å måle læreres mestringsforventninger. Punkt 1 var relatert til lærerens opplevde kontroll sammenlignet med kontrollen de forestilte seg at elevenes hjemmemiljø hadde over elevers motivasjon og prestasjon, mens punkt 2 målte lærernes oppfatning av sine *personlige evner*. Lærernes svar på disse to spørsmålene forestilte RAND-forskerne seg at reflekterte deres mestringsforventning, definert som «the extent to which the teacher believes he or she has the capacity to produce an effect on the learning of students» (Armor et al., 1976, s. 34).

### 3.2.2 Konseptualisering

Mange har benyttet og utvidet RAND corporations topunkt-instrument. Blant dem er Gibson og Dembos (1984) instrument *Teacher Efficacy Scale* som måler *personal teaching efficacy* (PTE), læreres vurdering av sine egne evner, og *general teaching efficacy* (GTE), læreres idéer om hvorvidt lærere generelt har muligheter til å påvirke elevens læring (en intern kontrollplassering) eller om elevens læring i større grad er under eksterne faktorerers kontroll (ekstern kontrollplassering). Gibson og Dembo var av den oppfatning at GTE-dimensjonen tilsvarer Banduras *outcome expectations* (Tschannen-Moran et al., 1998, s. 212).

Bandura (1997, s. 20) hevder imidlertid at GTE overhodet ikke måler mestringsforventning. En person kan tro at et resultat har en indre kontrollplassering, altså at det forårsakes av individets handlinger, uten å forvente at man selv er i stand til å utføre de handlingene som er nødvendig for å oppnå resultatet, forklarer han. Mens Rotter (1966) skiller mellom intern og ekstern kontrollplassering, skiller Bandura altså mellom forventninger til ens evne til å utføre handlinger på den ene siden, og forventninger om handlingenes konsekvenser på den andre siden. Som forklart i kapittel 2.3.1 består Banduras *outcome expectations* blant annet - men ikke utelukkende - av ens mestringsforventning. For eksempel kan en lærers forventninger om å kunne motivere sine elever for skolearbeid også påvirkes av både forventninger om

hvor hjelpelige hennes mer erfarne kolleger vil være i tiden fremover, og om hvordan holdninger til skole og læring i elevenes hjemmemiljø vil påvirke elevenes motivasjon.

Gibson og Dembos måleinstrument (1984) har blitt kritisert av mange flere enn Bandura selv (bl.a. Tschannen-Moran et al., 1998; Wheatley, 2005), for ikke å måle læreres *mestringsforventninger* og dermed bidra til den rådende forvirringen. Til tross for kritikken har forskningen fortsatt å være preget av tvetydighet. I to tiår var mye av forskningen basert på Rotters (1966) idéer til tross for at den gikk under merkelappen *teacher efficacy* (Wyatt, 2016). Når jeg i oppgavens første kapittel skriver at forskning tyder på at mestringsforventning påvirker både lærernes atferd og elevenes prestasjoner, er dette sammenhenger som er oppdaget ved bruk av vidt forskjellige målinger og definisjoner av læreres mestringsforventninger. Det gjør det vanskelig å tolke resultatene av forskningen.

Imidlertid mener Wheatley (2005) og Wyatt (2014) at kritikken ikke har vært dekkende for de mange problemene knyttet til forvirringen. Blant annet hevder Wyatt (2014) at forskere svært ofte definerer *læreres mestringsforventninger* som deres forventninger om å klare å oppnå et resultat, stikk i strid med Banduras definisjon av *self-efficacy expectations*. Det er forskjell på å forvente å klare å oppnå et resultat på den ene siden og å forvente å mestre handlingene som er nødvendige for å oppnå resultatet på den andre siden, når man tenker seg at også andre faktorer påvirker oppnåelse av gitt resultat. Det kommer naturligvis an på ens definisjon av *resultater*. Vroom (1964; se kapittel 2.3.3) skiller mellom *handling* og *resultat* på den måten av førstnevnte er under individets kontroll (f.eks. å sende et manuskript til et forlag), mens sistnevnte ikke er fullstendig underlagt individets kontroll (f.eks. å gi ut en bok, som jo avhenger av forlagets vurdering av manuskriptet *i tillegg til* at en sender dem et manuskript). Det kan virke som forskerne har forskjellige forståelser av disse begrepene, som isåfall kan forklare noe av forvirringen. Forskningen trenger bedre samsvar mellom måling og teori (Henson, 2002, s. 148), for vanskelighetene med å konseptualisere læreres mestringsforventninger fører til at de blir vanskelige å måle. Kort oppsummert er det fortsatt uenighet om det aller mest grunnleggende: Hva læreres mestringsforventninger *er* (Wyatt, 2014).

### 3.2.3 Lite kvalitativ forskning

I tillegg til at de kvantitative målemetodene lider under betydelig forvirring og uenighet, er det også en svakhet at fenomenet i liten grad er utforsket ved hjelp av kvalitative metoder (Labone, 2004, s. 346; Wheatley, 2005, ss. 759-760). Det meste av forskningen som forelå i 1998 var kvantitative målinger av lærernes mestringsforventninger (Tschannen-Moran et al., 1998, s. 203). Det ble anbefalt å benytte andre metoder, og den anbefalingen har i noen grad blitt tatt til følge, men kvantitative målinger av læreres mestringsforventninger er fremdeles sentrale (Klassen et al., 2011). Ifølge Wyatt (2014) er det dessuten ofte *situasjonen rundt* lærernes mestringsforventning kritikerne oppfordrer til mer forskning på. Det gjelder blant andre Henson (2002, s. 147). Wyatt selv mener imidlertid at vi bør utforske selve forventningene i større grad enn det som er gjort.

### 3.2.4 Løsninger

#### *Spørsmålsformuleringer*

For å unngå problemene knyttet til konseptualisering og målemetoder som har preget forskningen så langt, er forskere oppfordret til å bruke formuleringer som reflekterer læreres forventninger om hva de kan få til, mer spesifikt ved å bruke ordet *can* (Klassen et al., 2011, s. 26), som etter mitt skjønn må kunne oversettes til det norske ordet «klarer». For eksempel, I hvor stor grad klarer du å finne relevante eksempler for å forklare et poeng? Spørsmålsformuleringene brukt i TALIS-undersøkelsen (OECD, 2014) og i studien som er rapportert i denne oppgaven, ligner på dette eksempelet og er dermed i overensstemmelse med anbefalingen.

Man bør også unngå å formulere spørsmål på en slik måte at det i stor grad er opp til lærerne selv å tolke dem (Wheatley, 2005; Wyatt, 2014). Når en lærer svarer på spørsmålet «klarer du å gi gode tilbakemeldinger?» uten å spesifisere konteksten, vet en ikke om læreren i det hele tatt forestiller seg noen bestemt kontekst eller hvilken kontekst hun eventuelt tenker på, og en vet ikke om oppgitt mestringsforventning gjelder for *alle* eller *noen* fag. Vage spørsmål er et problem i spørreundersøkelser der oppfølgingsspørsmål er fraværende. Intervjuundersøkelser

kan i større grad unngå dette problemet. Man bør også spesifisere konteksten når man måler læreres mestringsforventninger for å unngå overgeneralisering. (Wyatt, 2014, s. 179)

### *Konseptualisering*

Tschannen-Moran et al. (1998) mener dessuten at lærere ikke knytter noen forventninger til hvordan de vil mestre arbeidsoppgavene sine uten å ta i betraktning egenskaper ved oppgaven og dens kontekst. Det er i relasjon til oppgavens krav at lærerne kan vurdere sine styrker og svakheter. Deres modell inkluderer to faktorer som skiller seg fra faktorene instrumentene frem til 1998 hadde målt. Ifølge disse forskerne oppstår læreres mestringsforventning til en bestemt undervisningsoppgave som et resultat av to interagerende komponenter: (1) En analyse av undervisningsoppgaven og dens kontekst som går ut på å identifisere faktorer som støtter og hindrer læring (for eksempel at man har tilgang på mange effektive verktøy, men at elevene uttrykker lav interesse for faget) og vurdere disse faktorenes relative kraft; og (2) en vurdering av de egenskaper ved seg selv (kunnskap, ferdigheter, personlighetstrekk) man mener utgjør ens styrker og svakheter i den bestemte konteksten for å løse den bestemte oppgaven.

Hvilke egenskaper man anser for å være styrker og svakheter avhenger av konteksten og oppgaven. En egenskap som er en styrke i én kontekst kan være en svakhet eller nøytral egenskap i en annen (Tschannen-Moran et al., 1998, s. 228). For eksempel kan inngående kunnskap om EUs lovgivning være en styrke dersom man skal undervise i samfunnsfag i den videregående skolen, men det er ikke nødvendigvis en styrke dersom man skal undervise på barnetrinnet. Slik jeg forstår modellen mener Tschannen-Moran et al. (1998) at det ikke er fornuftig å isolere en lærers forventninger om å mestre de handlingene som er nødvendige for å klare en undervisningsoppgave, for en oppgave befinner seg alltid i en kontekst, og i en kontekst eksisterer en rekke faktorer som man kan forvente at vil være til hinder eller til hjelp.

Wheatley (2005, s. 759) er også av den oppfatning at det som i forskning på læreres mestringsforventninger blir kalt '*teachers' efficacy beliefs*' er komplekse vurderinger som inkluderer mestringsforventninger men også består av andre faktorer, blant annet lærernes

mål med sin undervisning, idéer om undervisningsmetoder, og idéer om elever og lærere. I likhet med Tschannen-Moran et al. (1998) mener han at disse komponentene er sammenvevd. Av den grunn foreslår han at vi bruker et romsligere begrep enn mestringsforventning (*efficacy belief*) når vi innlemmer faktorer som etter Banduras (1997) definisjon ikke er en del av en mestringsforventning. Uten disse andre faktorene er ikke en mestringsforventning mulig å tolke, mener han.

### *Spesifisitet*

Forskning på læreres mestringsforventninger må ta hensyn til at mestringsforventninger er knyttet til bestemte handlinger i bestemte kontekster. Det har imidlertid vist seg vanskelig å finne et spesifisitetsnivå som er akkurat passe (Klassen et al., 2011). For smalt fokus fører til at interessante funn ikke lar seg generalisere til andre situasjoner, mens et fokus som er for vidt på den annen side har svakere prediktiv kraft. Et eksempel på et smalt fokus er en studie hvis formål er å undersøke mulige sammenhenger mellom en lærers mestringsforventning knyttet til å forklare evolusjonsteori for fjerdeklassinger på den ene siden, og hennes fjerdeklassingers forståelse av evolusjonsteori på den andre siden. Det er ikke vanskelig å forestille seg at denne spesifikke mestringsforventningen vil ha en sterkere prediktiv kraft på elevenes forståelse av evolusjonsteori enn hva den samme lærerens mer generelle mestringsforventninger knyttet til å undervise for fjerdeklassinger vil ha. På samme tid vil de interessante sammenhengene man potensielt oppdager mellom den spesifikke mestringsforventningen og elevenes forståelse av evolusjonsteori ikke nødvendigvis indikere at læreres mestringsforventninger (på et mer generelt nivå) har en positiv sammenheng med elevers læring (på et generelt nivå), eller at denne sammenhengen også gjelder for språklærere og samfunnsfaglærere.

Det er ingen enighet om hvilket spesifisitetsnivå som er optimalt, men de siste par tiårene har det vært vanligere å spesifisere konteksten og oppgaven i større grad enn tidligere. Med hensyn til de fordeler og ulemper som er knyttet til forskjellige grader av spesifisitet, anbefaler Klassen et al. (2011, s. 24) at forskere fortsetter å måle og utforske både læreres generelle mestringsforventninger knyttet til undervisningsoppgaver som er relevante for de fleste undervisningssituasjoner, og læreres mer spesifikke mestringsforventninger.

Tschannen-Moran et al. (1998, s. 241) foreslår at kvalitativ forskning kan benyttes til å avdekke hvordan lærere selv tenker om og definerer forskjellige undervisningsoppgaver, og at denne innsikten kan hjelpe forskerne til å bestemme hvilket spesifisitetsnivå målingene bør ha.

### *3.2.5 Norsk forskning på læreres mestringsforventninger*

Som nevnt er det aller meste av forskningen på læreres mestringsforventninger fokusert på å måle forventningene kvantitativt for så å avdekke sammenhenger mellom mestringsforventning og andre variabler. Systematiske litteratursøk tyder på at det er tilfellet i Norge også, hvor læreres mestringsforventninger i liten eller ingen grad er utforsket utover å bli målt kvantitativt og satt i sammenheng med andre variabler. Forskjellige måleinstrumenter er benyttet, noen utviklet av norske forskere selv (Bjerke & Eriksen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Street, Malmberg & Stylianides, 2017) og brukt i modifisert form av andre (Andreassen & Reichenberg, 2018) - de fleste i Bandura-tradisjonen.

Formålet med den norske forskningen har i hovedsak vært å oppdage sammenhenger mellom mestringsforventning og andre variabler, og den har blant annet funnet en positiv sammenheng mellom læreres praksiserfaring og mestringsforventning (Andreassen & Reichenberg, 2018), en sammenheng mellom læreres opplevde IT-kompetanse på den ene siden, og deres mestringsforventning til å skape god disiplin i et teknologirikt moderne klasserom på den andre siden (Elstad & Christophersen, 2017), en sterk positiv sammenheng mellom læreres holdninger til digitale ferdigheter på den ene siden og deres mestringsforventning til å påvirke elevers bruk av IT for å lære (Elstad & Christophersen, 2017) og lærernes egen bruk av IT (Hatlevik, 2017) på den andre siden, samt en signifikant negativ sammenheng mellom mestringsforventning og utbrenthet (Høigaard, Giske & Sundsli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

## **3.3 Kvalitativ forskning**

Selv om læreres mestringsforventninger oftest er undersøkt i rene kvantitative studier, har det de siste årene blitt stadig vanligere å benytte kvalitative metoder (Wyatt, 2014). Nå skal jeg

presentere to studier som har bidratt med spennende innsikt i læreres tankeverden. I kapittel 6 vil jeg drøfte hvordan resultatene fra denne undersøkelsen forholder seg til studiene som presenteres her.

Inspirert av resultatene fra TALIS-undersøkelsen fra 2013 (OECD, 2014), som viste at norske lærere i snitt rapporterte betydelig lavere mestringsforventning til motivering av elever enn sine danske kolleger, intervjuet Risjord (2016) norske og danske lærere blant annet for å få rede på lærernes egne forklaringer på de oppsiktsvekkende resultatene. Resultatene ble presentert for lærerne, hvorpå de norske lærerne fikk spørsmål om hva de mente kunne være grunnen til at de norske deltakerne i TALIS-undersøkelsen rapporterte lav mestringsforventning til motivering av elever. De danske lærerne ble på sin side oppfordret til å reflektere rundt hvorfor de danske deltakerne hadde oppgitt høy mestringsforventning til samme oppgave. Blant alle årsaksfaktorene de norske lærerne pekte på, var det faktorene Risjord sorterer i kategorien «press ovenfra» som ble nevnt flest ganger (2016, s. 53). Press ovenfra refererer blant annet til politikeres innblanding i arbeidsmetoder, arbeidstider og klassestørrelser. Studien bidrar med en interessant og - så vidt jeg vet - lite benyttet angrepsvinkel i forskning på læreres mestringsforventninger.

I en «mixed-methods» studie som undersøkte praksiserfaringers påvirkning på lærerstudenters mestringsforventning, identifiserte Atay (2007) de faktorene som virket å påvirke forventningene under en langvarig praksisperiode. Mens lærerstudentenes nivå av mestringsforventning ble målt kvantitativt før og etter praksisperioden, supplerte Atay de kvantitative målingene med fokusgruppeintervjuer. Studiens kvalitative komponent bidro med innsikt i *hvordan* studentenes mestringsforventning ble påvirket av praksiserfaringene. Fokusgruppeintervjuene avdekket blant annet at studenter som fikk positive tilbakemeldinger på sine evner fra sin praksislærer generelt skåret høyt på mestringsforventning, og at opplevelsen av å ha liten handlefrihet på grunn av sterke føringer fra praksisskolens ledelse og reglement påvirket lærerstudentenes mestringsforventning negativt.

## 4 | Metode

### 4.1 Om studien

Studien er et bidrag til mer kvalitativ forskning på læreres mestringsforventninger og er således i tråd med sentrale TSE-forskeres anbefalinger (Klassen et al., 2011; Labone, 2004; Wheatley, 2005). Fokus er på tankene som former lærernes forventninger. Fire læreres tanker er samlet inn i løpet av 60-90 minutter lange kvalitative forskningsintervjuer med hver lærer, etter Kvale og Brinkmanns (2015) fremstilling av intervjuformen, i løpet av våren 2018. Intervjudataene er analysert induktivt.

#### 4.1.1 Forskningsdesign

Forskningen har hatt en overdordnet plan som har sørget for at datainnsamlingen og dataanalysen henger logisk sammen. Studien har en fenomenologisk inspirert tilnærming, og jeg har valgt metoder i tråd med den. Tilnærmingen er inspirert av fenomenologi ved at jeg søker å forstå læreres mestringsforventning ut fra lærernes egne perspektiver og beskrive dette fenomenet slik *de* opplever det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Denne tilnærmingen reflekterer at det er lærernes *tanker om sin virkelighet* - hvordan de tenker om og opplever sine erfaringer og sin mestringsevne - studien undersøker. Fenomenet under lupen er ingen objektiv sannhet jeg forsøker å forstå *via* lærernes tanker; det *er* lærernes tanker.

Tilnærmingen henger også sammen med en idé om at fenomenet vanskelig lar seg undersøke kvantitativt. Kvalitative metoder realisert gjennom intervjuer vurderes som nødvendige for å samle inn lærernes tanker i tilstrekkelig dybde, og kvalitative forskningsintervjuer slik Kvale og Brinkmann (2015) fremstiller dem vurderes som en spesielt egnet intervjuform ved at den legger til rette for og oppfordrer intervjupersonene til å gi rike og frie beskrivelser med egne ord. Formålet med intervjuene var å frembringe spontane svar fra de intervjuede lærerne for å komme så nær fenomenet som mulig. Tankene som er mest interessante for denne studien - og for all forskning på opphavet til og kvaliteten på mestringsforventning - er etter min mening tankene lærerne allerede *har* gjort seg eller *ville ha* gjort seg uavhengig av



intervjusituasjonen. Dataanalysen er hovedsakelig induktiv ved at teoretisk forståelse og teoretiske begreper ble forsøkt lagt til side for å la lærernes egne perspektiver komme til overflaten i så stor grad som mulig. Teknikkene jeg har brukt i analysen - koding, meningsfortetting og kategorisering - reflekterer min epistemologiske antakelse om sannhet: At sannhet eksisterer og kan hentes ut av dataene, og at formålet med forskning må være å nå frem til, eller i hvert fall komme nærmere, sannheten. Denne antakelsen kalles gjerne tradisjonell og står i motsetning til en mer moderne oppfatning av sannhet som sosialt konstruert (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg skal nå gå nærmere inn på metodene for datainnsamling og -analyse.

#### *4.1.2 Kvalitative forskningsintervjuer*

Kvale og Brinkmann (2015, ss. 47-50) gir en veiledning i kvalitative forskningsintervjuer med utgangspunkt i noen utvalgte fenomenologisk inspirerte begreper. Veiledningen har fungert nærmest som en oppskrift for meg i mitt første forsøk på å innhente data gjennom denne intervjuformen. Jeg vil nå i korte trekk gjengi de punktene jeg mener har relevans for intervjuer som har som formål å frembringe spontane og fylldige svar, og som har fungert som prinsipper for meg i utformingen av intervjuguiden og i intervjuprosessen.

Det kvalitative forskningsintervjuet - som til dels er inspirert av fenomenologien - er semi-strukturert, og det er uformelt og dagligdags i formen. Forskeren benytter seg av en intervjuguide med temaer hun ønsker at intervjuene skal styre innom, gjerne med forslag til spørsmål. Det er et mål å innhente fylldige beskrivelser av spesifikke situasjoner og handlinger slik at det ikke bare er den intervjuedes generelle meninger om temaet som kommer til overflaten. Når beskrivelsene er så nøyaktige som mulige og omhandler spesifikke situasjoner og handlinger, kan variasjon i intervjupersonenes beskrivelser komme til syne. Hovedoppgaven til forskeren er å spørre intervjupersonen hvorfor han handler som han gjør, og hvorfor han opplever slik han gjør.

Fleksibilitet er et nøkkelord i det kvalitative forskningsintervjuet. Intervjuguiden skal forskeren forholde seg fleksibel til, for formålet er å frembringe «så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig av viktige temaer i den intervjuedes

livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Det er grunnen til at intervjuguiden ikke bør inneholde en forhåndsbestemt liste over spørsmålsformuleringer, og forskeren bør av samme grunn unngå å operere med forhåndsbestemte, statiske analysekategorier. Likevel er intervjuene fokusert på noen bestemte temaer, derav betegnelsen *semi-strukturert*. Forskeren bør strebe etter å forholde seg åpen for det uventede, slik at hun lar intervjuet avvike noe fra planen slik intervjuguidens løse form tilrettelegger for. Hun må også være åpen for motsetninger i intervjupersonens svar. Flertydighet kan være et symptom på kommunikasjonsproblematikk, men det kan også gjenspeile opplevde motsetninger i intervjupersonens virkelighet. Virkeligheten er eller fremstår ikke nødvendigvis uten motsetninger, og det må forskeren la komme til overflaten fremfor å forsøke å tvinge frem logisk konsistente svar og tolkninger.

Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om temaene til at hun kan oppfatte de fine nyansene i intervjupersonens beskrivelser av sine opplevelser og erfaringer, og hun må kunne tolke kroppsspråk for å kunne oppfatte det usagte. Det er *meningen* i intervjupersonens ytringer som er av interesse, og denne må forskeren evne å tolke fortløpende for å kunne stille fruktbare oppfølgings- eller oppklarende spørsmål.

## 4.2 Datainnsamling

### 4.2.1 Utvalg og rekruttering

Kriterier for deltakelse i studien var godkjent lærerutdanning og undervisningserfaring fra enten grunnskolen eller den videregående skolen. Alle lærerne i studien oppfyller kriteriene. Jeg tok kontakt med lærerne via skolens ledelse på e-post, med kort info om studien og spørsmål om ledelsen kunne videresende e-posten til alle lærerne ved skolen eller de av lærerne de trodde kunne ha tid og lyst til å delta. Et infoskriv med mer utfyllende informasjon ble sendt med som vedlegg (vedlegg 3).

Jeg tok kontakt med ledelsen fremfor å kontakte lærerne direkte. Siden ledelsen trolig har alle ansatte læreres e-postadresser lett tilgjengelig i e-postklienten, tenkte jeg at det ville kreve færre ressurser å kontakte lærerne på den måten. Dessuten forestilte jeg meg at ledelsen

kunne ha innvendinger mot deltakelse og ønsket ikke å gå bak ryggen deres. Det viste seg at det *var* mange innvendinger mot deltakelse, slik at forespørselen min flere ganger ble avslått og stoppet før den nådde lærerne ved den aktuelle skolen. Ettersom utvalget er lite, bød denne tilnærmingen imidlertid på et problem med hensyn til deltakernes anonymitet. Denne utfordringen drøftes i kapittel 4.5.

Mange av slo forespørselen og enda flere unnlot å svare. Derfor måtte jeg sende forespørselen til samtlige offentlige skoler i Oslo før målet om fire intervjupersoner var nådd, et antall intervjuer jeg mente jeg ville kunne gjennomføre og transkribere innenfor rammene av masterprosjektet. Av praktiske årsaker kontaktet jeg i første omgang bare offentlige skoler i Oslo, og det ble ikke behov for å kontakte flere skoler. De fire lærerne som var villige til å stille opp kommuniserte jeg deretter direkte med for å avtale tidspunkt og sted for intervjuene. Lærerne i studien jobber alle i Osloskolen, og de har godkjent lærerutdanning og undervisningserfaring. Det er tre menn og én kvinne i utvalget. Kvinnen jobber på en ungdomsskole nord i Oslo, og de tre mennene jobber alle på forskjellige trinn på skoler øst i Oslo, én på barnetrinnet, én på ungdomstrinnet, og én på videregående skole. (Alle lærerne har fått fiktive mannsnavn i denne rapporten. Mer om det i kapittel 4.5.)

#### *4.2.2 Intervjuguide*

I tråd med veiledningen beskrevet i kapittel 4.1.2 utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 1) med bestemte emner jeg ville at intervjuet skulle dekke, sammen med forslag til spørsmål jeg kunne stille til hvert emne. Jeg hentet inspirasjon fra Kvale og Brinkmanns oversikt over og eksempler på spørsmålstyper (2015, ss. 166-167). Ettersom jeg ikke har tidligere erfaring med å gjøre intervjuer, mente jeg at det var nødvendig å formulere noen spørsmål på forhånd fremfor å måtte ta dem på sparket i intervjusituasjonen. Spørsmålene jeg laget i forkant av intervjuene var farget av litteraturen jeg hadde fordypet meg i, så jeg sørget for at spørsmålslisten var såpass kort at jeg ville bli nødt til å ta utgangspunkt i det intervjupersonene selv brakte på bane for å holde samtalen igang.

Aller først ville jeg få lærerne til å fortelle om arbeidet med å motivere elever for skolearbeid på et generelt grunnlag. Tanken var at innledende spørsmål om motivasjon og motivering på

et generelt nivå ville lede oppmerksomheten deres til relevante minner, slik at de på den måten ble «satt i riktig modus», og at det ville bli lettere for dem å svare på spørsmål av betydning når de først hadde kommet igang og blitt vant til å snakke med meg. Jeg vil nå gå gjennom intervjuguiden med utgangspunkt i temaene den inneholder.

Etter de innledende spørsmålene ville jeg måle lærernes mestringsforventning til forskjellige undervisningsoppgaver relatert til motivering av elever, inspirert av TALIS-undersøkelsen fra 2013. Jeg inkluderte de tre relevante oppgavene fra indeksen *evnen til å skape engasjement blant elevene* (Caspersen et al., 2014, s. 127) og la til en fjerde oppgave som jeg fra min egen praksiserfaring mente at manglet fra listen (nr. 4): 1) å få elevene til å tro på at de kan lykkes med skolearbeidet; 2) å hjelpe elevene til å verdsette læring; 3) å motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet; og 4) å motivere elever som synes skolearbeidet er for vanskelig. Spørsmålsformuleringen «i hvor stor grad klarer du å oppnå følgende i din undervisning?» etterfulgt av de fire oppgavene, er lik den brukt i TALIS-undersøkelsen, og lærerne ble også i denne studien bedt om å velge blant svaralternativene «ikke i det hele tatt», «til en viss grad», «i ganske stor grad» og «i stor grad». Disse spørsmålene ville jeg som nevnt stille innledningsvis for å kunne ta utgangspunkt i lærernes svar videre i intervjuet.

Videre skulle intervjuene fokusere på den (eller én hvis flere) av oppgavene læreren kom til å oppgi lavest mestringsforventning til. Ettersom formålet med undersøkelsen er å få rede på tankene som ligger til grunn for en bestemt mestringsforventning, var det nødvendig å avgrense fokusområdet. Personlig ser jeg størst potensiell nytteverdi i å få innsikt i hva *lav* mestringsforventning kan skyldes. Så fremt man anser lav mestringsforventning for å være et problem, kan økt forståelse for problemet være av avgjørende betydning for eventuelle politiske tiltak. I denne studien var imidlertid det viktigste å kunne forankre lærernes tanker til en bestemt mestringsforventning. Jeg ville gjenta lærerens svar og spørre hvorfor han svarte som han gjorde. «Du sier du til *en viss grad* klarer [oppgave]. Hvorfor mener du det?» Dette introduksjonsspørsmålet hadde jeg tro på at ville bringe lærernes egne perspektiver frem i lyset, og jeg ville følge opp dimensjonene i lærernes svar med inngående spørsmål knyttet til innholdet i svarene videre i intervjuet. Samtidig var det også noen tanker jeg *forventet* at lærerne har gjort seg, basert på litteraturen jeg hadde lest, som jeg ville fange

opp. Jeg ville få rede på lærerens erfaringer med oppgaven og meningen han tillegger disse erfaringene, og jeg ønsket å få vite hvilke egenskaper og/eller ferdigheter læreren tenker seg at oppgaven krever av ham. Jeg laget noen forslag til spørsmål jeg mente kunne løfte frem disse tankene. Spørsmålene står under punkt B i intervjuguiden. Dersom læreren mente at én ferdighet eller egenskap var helt nødvendig for å klare oppgaven, ville jeg stille noen spørsmål om den. I alle fall ville jeg fokusere på én av ferdighetene eller egenskapene læreren mente at oppgaven krever av ham, for å utforske hans mestringsforventning, erfaringer og opplevelser knyttet til den. Disse spørsmålene står under punkt C i intervjuguiden.

Avslutningsvis ville jeg spørre lærerne kort om deres tanker rundt evner på et generelt grunnlag, mer spesifikt om deres tanker rundt muligheten for å utvikle evner (punkt D).

Felles for de fleste av spørsmålene i intervjuguiden er at de har som formål å grave dypere i lærernes tanker, og de er av den grunn formulert på en slik måte at de inviterer til frie beskrivelser med bruk av egne ord fremfor begreper introdusert av meg.

Første utkast av intervjuguiden inneholdt mange svake spørsmål på den måten at de lett kunne misforstås. Det oppdaget jeg da jeg testet dem på samboeren min som selv er utdannet lærer og har noe undervisningserfaring. Testintervjuet var til uvurderlig hjelp. Det ble også tydelig for meg at spørsmålene var unødvendig lange og kompliserte, slik at jeg ville sløse bort mye av den verdifulle intervjutiden på å stille spørsmål, stikk i strid med Kvale og Brinkmanns anbefaling om at intervjuerens spørsmål bør være korte og enkle (2015, s. 165).

### *4.2.3 Gjennomføring*

Intervjuene ble gjennomført i løpet av våren 2018 i gruppe-, møte- og klasserom der vi kunne snakke i fred uten andre tilstede. Jeg åpnet hvert intervju med kort informasjon om studien, og om hva deltakelse i studien innebar. Lærerne fikk informasjon om hvordan personopplysninger ville behandles, kontaktinfo til behandlingsansvarlig ved Universitetet i Oslo og en samtykkeerklæring som de signerte. Alle fire hadde fått beskjed om at intervjuet ville tas opp med lydopptaker, og ingen hadde innvendinger til det verken før, under eller etter intervjuene. De virket å glemme eller ignorere lydopptakeren under intervjuet. Formålet med studien avdekket jeg for lærerne først til slutt, men lærerne hadde på forhånd fått vite tema for intervjuene, og noen av spørsmålene kan nok ha avslørt at det var tankene bak deres

mestringsforventning jeg var interessert i å få innsikt i og forstå. Jeg gjorde ingen systematisk innhenting av bakgrunnsinformasjon om lærerne siden sammenhenger mellom lærernes tanker på den ene siden, og deres kjønn, alder, utdanningsnivå eller andre faktorer på den andre siden faller utenfor formålet med studien og jeg derfor ikke ville bruke tid på det; jeg ville bruke all tid på å samle inn lærernes tanker.

Intervjuguiden anga rekkefølgen på de overordnede temaene jeg ønsket å styre intervjuene innom, og planen ble i hovedsak fulgt. Det viste seg å være overraskende krevende å følge oppmerksomt med for å tolke meningen i lærernes ytringer og komme på gode oppfølgingsspørsmål, og *samtidig* sørge for at intervjuet kom inn på de forhåndsbestemte temaene, *uten* at flyten i samtalen og lærernes tankerekker ble forstyrret. Mange spørsmål meldte seg naturlig som respons på det intervjupersonen sa og førte til hyppige avsporinger, slik at intervjuguiden med temaliste og forslag til spørsmål derfor var til stor nytte. Uten den kunne det nok fort ha hendt at vi ikke hadde rukket å komme inn på alle temaene selv om jeg gikk langt over avtalt tid i de tre første intervjuene. Jeg hadde ikke kapasitet til å ta notater i tillegg til å delta aktivt i og lede samtalene, men jeg satte kryss over spørsmålene jeg følte jeg hadde fått gode svar på og ringet rundt temaer jeg ville ta opp igjen senere.

Jeg hadde som prinsipp at jeg så ofte som mulig skulle stille åpne spørsmål som inviterte lærerne til å beskrive sine erfaringer og tanker i detalj med egne ord, for så å utforske videre det lærerne selv brakte på bane med inngående og spesifiserende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167) som “hvorfør mener du det?”, «hva tenkte du da?», «hvordan skjedde det?» og «kan du fortelle mer om det?”. Jeg ba lærerne fortelle om konkrete hendelser i håp om at fortellingene ville inneholde interessante tanker som de ikke nødvendigvis var bevisst at de hadde gjort seg, og som jeg ikke nødvendigvis hadde kommet på å spørre direkte om. Jeg forsøkte på den måten også å redusere min innvirkning på måten lærerne satte ord på tankene sine.

For ytterligere å redusere min innvirkning forsøkte jeg å skape en tolerant og avslappet atmosfære. Jeg unngikk derfor kritiske spørsmål, brukte et forståelig «hverdagsspråk» og uttrykket genuin interesse for det de sa gjennom kroppsspråk og relevante

oppfølgingsspørsmål. Når jeg var i tvil om hva lærerne mente stilte jeg oppklarende spørsmål, men jeg unnlot å påpeke uoverensstemmelser i svarene deres med mindre de tilsynelatende skyldtes dårlig kommunikasjon. Lærerne var svært meddelsomme, og jeg satt igjen med et inntrykk av at de syntes samtalene var både hyggelige og givende.

Jeg er enig med Kvale og Brinkmann om at det er ideelt å fortolke meningen i intervjupersonens utsagn allerede under intervjuet og få avklart disse meningsfortolkningene sammen med intervjupersonen umiddelbart (2015, s. 165). Det var naturligvis ikke mulig å inkludere fortolkende spørsmål i intervjuguiden ettersom jeg ikke kunne vite på forhånd hva lærerne ville komme til å si, men en gjennomlytting og -lesing av hhv. taleopptak og transkripsjoner viser at en stor andel av spørsmålene jeg stilte likevel var fortolkende. Jeg gjengir to korte utdrag fra intervjuene som eksemplifiserer dette:

**Elin:** Så grunnen til at du mener du i mindre grad er i stand til å motivere denne elevgruppen er at du mener du ikke får muligheten til å gi dem mange nok mestringsopplevelser, og at det skyldes systemets føringer?

**Trond:** Ja. Pensum, system, læreplaner.

**Geir:** Så må du klare å fortelle dem noe som de synes er spennende. Eller som de klarer å se som relevant for seg, da. Og da må du klare å på en måte finne ut av hva det er for noe. Og det er ikke alltid så lett, da.

**Elin:** Og da må du kjenne elevene?

**Geir:** Da må du kjenne elevene.

**Elin:** Så det handler altså om å tilpasse opplegget slik at det oppleves relevant og interessant av elevene?

**Geir:** Ja. Ja, det er jo det det handler om.

Etter hvert intervju lyttet jeg gjennom lydopptaket og reflekterte over hvordan læreren virket å forstå og respondere på spørsmålene. Jeg noterte meg hvilke feilsteg jeg hadde gjort, forslag til endringer for neste intervju, samt mine generelle inntrykk av atmosfæren under intervjuet

og av lærernes mestringsforventning. Disse notatene kom til nytte i analysearbeidet som jeg gjør rede for i neste kapittel.

## 4.3 Analyse

### 4.3.1 Transkribering

Transkribering av muntlig tekst er en komplisert prosess som krever mer eller mindre fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Av den grunn presenteres prosessen her, sammen med analysestrategien og analyseteknikkene benyttet i studien.

Jeg ville imidlertid unngå å sette igang med analysen for alvor allerede på dette stadiet, og isteden bruke transkriberingsprosessen til å bli bedre kjent med dataene og gi meg selv et godt fundament for det videre analysearbeidet. Omformuleringer innebærer nødvendigvis fortolkning, så jeg valgte å gjøre en ordrett transkripsjon av intervjuene. Tonefall inkluderte jeg som hovedregel ikke i transkripsjonene, men jeg noterte meg iblant hvilket generelt inntrykk jeg fikk av lærerens tanker basert på tonefall i kombinasjon med annen informasjon. Latter, tenkepauser og ytringer som «hm», «eh», «nja» og «tja», inkluderte jeg i transkripsjonene ettersom disse elementene også kan være meningsbærende. Det var praktiske årsaker som gjorde at jeg ikke inkluderte tonefall. Jeg antok at det ville bli for tidkrevende å beskrive tonefall med ord når jeg mangler et tilstrekkelig presist og fyldig begrepsapparat til å beskrive nyansene i tonefall. Latter, pauser og ord kan på den annen side lettere oversettes til skriftlig tekst.

Det er ikke gitt når en setning slutter og en annen starter i muntlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Det ble tydelig for meg hvor mye mindre sammenhengende og lineær muntlig tekst er sammenlignet med skriftlig tekst. Intervjupersonene hoppet fra én tanke til en annen, ofte før de var ferdige med å sette ord på den første, og det var min oppgave å avgjøre når en tankerekke ble avsluttet og eventuelt gjenopptatt. Til gjengjeld slår ordene i muntlig tekst følge med tonefall, pauser, latter og annen informasjon som kompenserer for den løse strukturen. Jeg brukte fargekoder i transkripsjonene for å signalisere hvilke tekstpassasjer som hang sammen. Den muntlige tekstens ikke-lineære natur bød med andre ord på



utfordringer, som nok er den viktigste grunnen til at transkriberingen tok lang tid. Jeg brukte i overkant av 30 intensive arbeidstimer på transkriberingen som resulterte i omlag 70 sider med transkripsjon.

Et genuint ønske om å forstå den opprinnelige meningen i lærernes svar, i kombinasjon med en respekt for det skjeve maktforholdet i relasjonen mellom lærerne som intervjues og meg som intervjuer dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52), ligger til grunn for at jeg forsøkte å transkribere lærerens ytringer så nøyaktig jeg kunne. Denne respekten for *opprinnelig mening* gjør seg gjeldende i analysearbeidet også. Jeg skal nå legge frem analysestrategien jeg har fulgt og de analyseteknikkene jeg har benyttet meg av i analysearbeidet.

### 4.3.2 Analysestrategi

Som beskrevet i kapittel 4.1 ville jeg nærme meg fenomenet uten noen som helst forutinntatte idéer å teste. Analysen kan dermed betegnes som en induktiv form for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Selv om jeg styrte intervjuene inn på temaer jeg forventet at lærerne hadde gjort seg tanker om basert på den litteraturen om mestringsforventning jeg hadde lest i forkant av undersøkelsen, har ikke undersøkelsen som formål å teste om noen bestemte tanker ligger til grunn for lærernes mestringsforventning. Isteden har den som formål å identifisere og beskrive *essensen* i de tankene lærerne gir uttrykk for at former deres mestringsforventning. Intervjudataene har på den måten fått hovedrollen i analysen. Temaene i intervjuguiden, som jeg inkluderte spørsmål om i hvert intervju, utgjør derfor heller ikke forhåndsdefinerte kategorier for analysen. Isteden kan min analytiske tilnærming karakteriseres som personsentrert (Thagaard, 2013, s. 157) og deskriptiv (Thagaard, 2013, s. 161). Fremfor å analysere informasjon fra alle lærerne om forhåndsbestemte temaer med forankring *utenfor* materialet, retter jeg oppmerksomheten først og fremst mot personene: Det er tankene som former hver enkelt intervjupersons mestringsforventning som er av interesse i denne studien, og disse utgjør unike sammensetninger av tanker som kunne gått tapt i en mer temaorientert tilnærming. Av den grunn ville jeg først fokusere på sammenhengene *innad i* hver sammensetning, før jeg til slutt så etter sammenhenger *mellom* dem. Jeg kommer tilbake til hvordan jeg gikk frem for å oppdage sammenhenger mellom lærernes tanker i neste kapittel.

Mens intervjuene samlet inn lærernes tanker slik de kom pakket inn i mer eller mindre sammenhengende svar på mer eller mindre fruktbare intervju spørsmål, var formålet med analysen å pakke *ut* disse svarene for å kunne identifisere tankene som virker å forme lærernes mestringsforventning; bryte disse tankene ned for å identifisere essensen - eller meningen - i dem; for så til slutt å sortere tankene i typer etter felles meningsinnhold. Analyseteknikkene jeg benyttet meg av i dette arbeidet var koding, meningsfortetting og kategorisering. Jeg skal i det følgende gjøre rede for hvordan jeg brukte teknikkene.

### 4.3.3 Analyseteknikker

Første steg i analysen var å pakke ut lærernes svar for å identifisere de mange tankene som var bakt inn i dem. Jeg brukte fargekoding allerede i transkriberingsprosessen for å signalisere hvilke tankerekker som virket å henge sammen i lærernes lengre svar. Kodingen i denne *egentlige* analysen er gjort med ord. Aller først skumleste jeg tekstene og delte den inn - med sirkler og streker - i mindre deler som fremsto i denne første lesningen som selvsagte enheter. Det var meningen i teksten slik den fremsto for meg umiddelbart som bestemte grensene mellom enhetene. Disse enhetene inneholdt som regel lærerens svar på ett hovedspørsmål og på hovedspørsmålet tilhørende oppfølgings-, spesifiserende-, fortolkende- og andre underspørsmål, for eksempel hovedspørsmålet «kan du huske å ha lyktes med oppgaven?» og underspørsmålene «kan du fortelle om en konkret hendelse?» og «hva tenker du om det?». Lærernes svar på disse spørsmålsgruppene ble iblant avbrutt av digresjoner før vi kom tilbake til svarene igjen. Digresjonen, hvis jeg ikke tolket den som et svar på noen av spørsmålene i den aktuelle spørsmålsgruppen, utgjorde en enhet for seg selv eller ble innlemmet i andre enheter. Grunnlaget til dette arbeidet ble lagt under transkriberingen, med fargekoder som viste hvilke adskilte tekstbiter som tilhørte samme tankerekke. Nå hadde jeg identifisert de *naturlige* meningsenhetene (Giorgi, 1975, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

Neste steg var å redusere meningsenhetene ned til sin essens. Denne teknikken kalles gjerne meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015) og går ut på å korte ned tekstpassasjer uten å forringe den opprinnelige meningen. Jeg fulgte ingen fastlagt prosedyre her annet enn et

prinsipp om å omformulere hovedtemaet eller hovedpoenget i enheten med så få og presise ord jeg klarte. Tabell 4.1 nedenfor viser et eksempel på meningsfortetting. På den måten ligner prosessen på koding - en teknikk jeg brukte i neste steg av analysen - men mens målet med denne formen for meningsfortetting i hovedsak var å oppnå en forståelse av meningen i lærernes utsagn og av sammenhengene mellom utsagnene til hver lærer, var målet med den senere kodingen å sortere disse tankene i *typer* av tanker.

Tabell 4.1: *Meningsfortetting*

Enhet	Essens
<p><b>Kan du bli bedre, tror du?</b> Ja. Ja, det tror jeg.</p> <p><b>Hvorfor mener du det?</b> Tja, jeg vet ikke helt jeg, jeg har vel generelt liksom en sånn "det går sikkert bra"-holdning til livet. Men, nei, jeg vet ikke, jeg. Det er veldig få ting jeg har prøvd å bli bedre på som jeg ikke har klart å bli bedre på. Så jeg kan ikke se noen grunn til at dette skal være noe annerledes, på en måte.</p>	<p>Geir tror han kan bli bedre fordi han prøver å bli bedre og hittil har klart det han prøver på.</p>

Først nå, i tredje steg av analysen, benyttet jeg meg av koder i form av nøkkelord. Kodene var korte og reflekterte meningen i materialet som meningskondenseringen i første steg hadde tvunget meg til å oppfatte. Kodingen var dermed datastyrt, ettersom jeg utviklet kodene basert på tolkninger av intervjudataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). I tabell 4.2 vises et eksempel på hvordan jeg kodet en enhet. Hver enhet kunne få én eller flere koder.

Tabell 4.2: *Koding*

Enhet	Essens	Kode
<p><i>Kan du bli bedre, tror du?</i> Ja. Ja, det tror jeg. <i>Hvorfor mener du det?</i> Tja, jeg vet ikke helt jeg, jeg har vel generelt liksom en sånn "det går sikkert bra"-holdning til livet. Men, nei, jeg vet ikke, jeg. Det er veldig få ting jeg har prøvd å bli bedre på som jeg ikke har klart å bli bedre på. Så jeg kan ikke se noen grunn til at dette skal være noe annerledes, på en måte.</p>	<p>Geir tror han kan bli bedre fordi han prøver å bli bedre og hittil har klart det han prøver på.</p>	<p>Utviklingspotensial</p>

Målet med dette steget var kategorisering. Etter at hver enhet hadde blitt tildelt koder, vurderte jeg for hver enhet hvilken av dens koder som var mest sentral og sorterte så enhetene med felles sentral kode sammen. For eksempel hadde en enhet fått kodene *begrensning*, *system* og *tidsnød*. Læreren hadde svart at han mente han kunne ha klart oppgaven han ble spurt om dersom han hadde hatt mer undervisningstid per elev. Jeg tolket svaret dithen at det som var mest sentralt var at læreren pekte på en faktor som begrenset hans handlingsrom, slik at den mest sentrale koden var *begrensning*. I etterkant så jeg imidlertid behovet for å gjøre flere av kodene smalere, blant dem koden *begrensning*, for å ivareta variasjonen i lærernes svar. Derfor laget jeg mer finmaskede koder, for eksempel *begrensning:system* og *begrensning:elever*. Disse utgjorde hver sin underkategori av *begrensninger*. Tanker sortert sammen dannet typer av tanker. Tabell 4.3 viser et eksempel på hvordan jeg sorterte tekstsegmenter med vidt forskjellig innhold sammen i kategorier etter felles meningsinnhold. Presentasjonen av resultatene i kapittel 5 reflekterer denne todelte prosessen, med et fokus på felles underliggende hovedtema på den ene siden (som lærernes felles tanker er sortert etter i kapittel 5.5) og et fokus på variasjonen i lærernes unike sammensetning av tanker på den andre siden (kapittel 5.1-5.4).

Tabell 4.3: *Kategorisering*

Essens	Type tanke
Trond mener at elevgruppen sårt trenger mestringsopplevelser, noe han hadde klart å gi dem om han hadde fått full frihet til å tilpasse vanskelighetsgraden på skolearbeidet.	Begrensning:system
Geir mener at han hadde klart å motivere elevene med svak interesse hvis han ikke måtte bruke mye av undervisningstiden på å ruste elevene til eksamen.	

## 4.4 Studiens kvalitet

### 4.4.1 Reliabilitet

Pålitelige resultater forutsetter en systematisk datainnsamling og -analyse med bevissthet rundt og hensyn til at det i intervjuforskning er mange elementer som fortolkes av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Tradisjonelt er det et mål at forskningen skal frembringe de samme resultatene om den blir gjennomført av forskjellige forskere eller på forskjellige tidspunkter, så lenge det samme undersøkelsesopplegget benyttes. Det lar seg sjelden gjøre i samfunnsforskning ettersom mange fenomener er i stadig endring. Slik er det også i denne studien, ettersom det er lærernes *tanker* som utforskes. Om jeg hadde intervjuet lærerne på nytt på et senere tidspunkt kan det tenkes at de hadde svart annerledes. Variasjonen i data bør imidlertid reflektere virkeligheten, ikke fremgangsmåtene for å fange og beskrive den.

Når det er fortolkningselementer i alle av intervjuundersøkelsens faser (Kvale & Brinkmann, 2015) - i intervjusituasjonen, transkriberingen, analysen og rapporteringen - er det desto viktigere at forskeren gjør sitt perspektiv og sine fremgangsmåter kjent. I intervjusituasjonen tolket jeg lærernes utsagn fortløpende, og disse fortolkningene påvirket valg av spørsmål videre i intervjuet. Hadde jeg tolket lærernes svar annerledes kunne dermed annen informasjon ha kommet til overflaten og blitt en del av datamaterialet i studien. Ikke bare utsagn fortolkes, men også det usagte. For eksempel er det ikke gitt når en pause signaliserer at læreren trenger tenketid og har mer å si, eller om den signaliserer at læreren ikke har flere

tanker om temaet. Også i analysen, transkriberingsprosessen og i rapporteringen av studiens funn inngår fortolkninger i stor grad. Dette er drøftet tidligere i kapitlet. For å styrke reliabiliteten til datamaterialet har jeg redegjort i detalj for forskningsprosessen i dette kapitlet og både innhentet og analysert dataene på en systematisk måte. En datastyrt analyse som nok er mindre farget av fortolkninger enn en teoristyrt analyse ville ha vært, er også et forsøk på å styrke studiens reliabilitet. Analysens mål er i hovedsak å identifisere og beskrive den opprinnelige meningen i lærernes utsagn, altså den meningen lærerne tilsynelatende kommuniserte, uten mer fortolkning enn ytterst nødvendig. Først senere, i kapittel 6, drøfter jeg hvordan resultatene kan forstås og forklares i lys av teori og tidligere forskning. Ved å være transparent om mine perspektiver og fremgangsmåter gir jeg også leseren mulighet til å kvalitetssikre studiens validitet.

#### *4.4.2 Validitet*

Validitet handler om gyldighet; om studien undersøker det den er ment å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien hevder jeg å utforske læreres mestringsforventninger knyttet til motivering av elever. Da er det relevant å ta stilling til hvorvidt det er disse forventningene - og ikke andre tanker - datainnsamlingen faktisk fanger. Forskning på læreres mestringsforventninger har tradisjonelt benyttet kvantitative målemetoder, og det er uenighet om hvordan fenomenet bør konseptualiseres (Klassen et al., 2011; se kapittel 3.2.2). I denne studien lar jeg i hovedsak lærernes egne tanker komme til overflaten i kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015), med utgangspunkt i ett av lærernes svar på fire spørsmål med svaralternativer. Tre av fire spørsmål er hentet fra én av delskalaene i OECDs TALIS-undersøkelse (2014), en undersøkelse som har det til felles med denne studien at den legger Banduras (1997) teori om mestringsforventning til grunn. Det siste av de fire spørsmålene har tilsvarende form og innhold. Dermed hevder ikke denne studien bare å utforske læreres mestringsforventninger knyttet til motivering av elever, men å utforske disse forventningene i tråd med Banduras konseptualisering. Da er det interessant å vurdere hvorvidt det er tilfellet.

Spørsmålene er formulert slik at de spør lærerne om de *klarer* en arbeidsoppgave relatert til motivering av elever. En slik formulering, med sin fremtidsorientering og fokus på lærerens

idéer om egen kompetanse ved å bruke ordet «klarere» (Wyatt, 2018, s. 100) korresponderer med Banduras konsept. Det kan imidlertid diskuteres om disse spørsmålene ivaretar spesifisiteten som er nødvendig for å fange mestringsforventninger, fordi mestringsforventninger er forventninger om mestring av spesifikke handlinger i spesifikke situasjoner. Om man ikke spesifiserer konteksten, kan man ende opp med å fange noe helt annet, for eksempel idéer om mer generelle personlighetstrekk (Henson, 2002). Lærerne i denne undersøkelsen spørres ikke om de generelt klarer å motivere elevene sine for skolearbeid, men om de klarer å motivere elever *som har svak interesse for skolearbeidet*, *elever som synes skolearbeidet er for vanskelig* osv. På den måten spesifiseres oppgaven i noen grad, men på den annen side er det mye som ikke er spesifisert, slik som hvilket skolefag skolearbeidet faller inn under, hvor mange elever det er i klassen, elevenes alder, elevenes tilgang på Internett, innholdet i skolearbeidet, og relasjonen mellom elevene og læreren. For å styrke begrepsvaliditeten i undersøkelsen har jeg i løpet av intervjuene spesifisert de innledende spørsmålene med spørsmål som «hvilke ferdigheter krever denne oppgaven?» og «kan du huske en konkret hendelse?» med videre spesifiserende og inngående oppfølgingsspørsmål som dermed knytter seg til spesifikke handlinger og situasjoner. Av den grunn mener jeg at studien måler det den er ment å måle; læreres mestringsforventninger. I kapittel 6.1 argumenterer jeg imidlertid for at denne forventningen er sammensatt av flere komponenter som bør spesifiseres for å ivareta interessant variasjon.

En potensiell feilkilde er at spørsmål ment å måle læreres mestringsforventninger ofte er formulert så vagt at det i stor grad er opp til lærerne å tolke dem (Wyatt, 2014, s. 177). Om lærere tolker spørsmålene forskjellig går det utover legitimiteten i svarene de avgir. For å forhindre at spørsmålene ble misforstått av lærerne gjorde jeg på forhånd et pilotintervju med min lærerutdannede samboer. På bakgrunn av denne testen omformulerte jeg noen spørsmål som virket å være tvetydige. En fordel med kvalitative forskningsintervjuer er imidlertid at man har mulighet til å rette opp i feiltolkninger og gi mer informasjon ved behov underveis i intervjusituasjonen, slik at lærerne tolker spørsmålene slik de er ment å tolkes og avgir relevante svar. Dersom man utnytter denne muligheten kan man unngå at spørsmålene feiltolkes av intervjupersonene. Jeg benyttet meg i stor grad av fortolkende spørsmål under intervjuene, slik at lærerne underveis kunne bekrefte eller avkrefte mine fortolkninger.

### 4.4.3 Generalisering

En begrensning ved denne undersøkelsen er at resultatene nok ikke kan generaliseres til å gjelde verken for alle lærere i Norge eller for alle lærere i Osloskolen. Utvalget var ment å være tilfeldig valgt, men som nevnt i kapittel 4.2.1 tok jeg kontakt med lærerne via ledelsen på de aktuelle skolene. Noen av lederne vet jeg at videresendte forespørselen min til lærerne ved skolen fordi jeg senere fikk e-post direkte fra lærere som var villig til å stille til intervju. Andre ledere avsto høflig forespørselen min, mens majoriteten unnlot å svare. Av den grunn vet jeg ikke hvor mange lærere det var som mottok forespørselen. Etersom jeg kontaktet samtlige offentlige skoler i Oslo, dreier det seg potensielt om flere hundre lærere. Mitt utvalg på fire lærere kan dermed tyde på at svarprosenten er svært lav. I e-posten jeg sendte ut ble det dessuten informert om temaet for intervjuene, hvilket kan bety at lærerne i utvalget har gjort seg spesielt mange tanker om temaet eller har hatt andre grunner for å delta som gjør at de skiller seg ut fra populasjonen.

Manglende generaliserbarhet til tross, undersøkelsen har til hensikt å bidra til kunnskapsutvikling om norske læreres mestringsforventninger knyttet til motivering av elever, ved å gi en dypere (om enn smalere) forståelse for fenomenet enn kvantitative undersøkelser kan gi. Med en fenomenologisk inspirert tilnærming som lar lærerne få rom til å beskrive sine opplevelser med egne ord og være med på å bestemme hvilke aspekter ved dem som er av betydning, bidrar undersøkelsen med et interessant og lite brukt perspektiv på fenomenet.

## 4.5 Etiske vurderinger

### *Informert samtykke, konsekvenser og konfidensialitet*

Det er en hel rekke etiske utfordringer knyttet til intervjuforskning. Særlig utfordrende er det å offentliggjøre beskrivelser av intervjupersonens privatliv. I planleggingsfasen av en intervjuundersøkelse som tar hensyn til slike etiske problemer må forskeren derfor innhente deltakernes informerte samtykke til deltakelse i studien, vurdere konsekvenser av deltakelse og sikre ivaretagelse av konfidensialitet. (Kvale & Brinkmann, 2015)



Lærerne fikk informasjon om studien da de ble spurt om å delta, og de samtykket skriftlig til deltakelse i studien før intervjuet. Samtykkeskrivet (vedlegg 3) inneholdt kontaktinformasjon til behandlingsansvarlig ved Universitetet i Oslo, informasjon om behandling av personopplysninger og informasjon om at intervjuet ville bli tatt opp med lydopptaker. Jeg ga muntlig beskjed når jeg startet lydopptaket. I tillegg tydeliggjorde dokumentet at deltakelse var frivillig, og at deltakerne hadde mulighet til å trekke seg også etter intervjuet. De signerte samtykkeerklæringene beholdt jeg, men lærerne fikk et infoskriv med samme informasjon som de kunne beholde hvis de ønsket det. Jeg informerte også lærerne om at intervjudataene skulle analyseres og presenteres i en masteroppgave. Lydopptakene slettet jeg med det samme de var transkribert, og de hadde ligget lagret på to krypterte diskere frem til de ble slettet. På de samme krypterte diskene lagret jeg transkripsjonene, slik at ingen uvedkommende skulle få tilgang til dem.

Når lærerne var godt informert, hadde samtykket til deltakelse, og det var lagt til rette for at lærernes privatliv var godt beskyttet slik at de kunne snakke fortrolig med meg, vurderte jeg det slik at deltakelse i studien ikke ville få negative konsekvenser for noen av lærerne. Intervjuundersøkelser kan påvirke deltakernes selvbilde, og en intervjusituasjon kan dessuten oppleves ubehagelig (Kvale & Brinkmann, 2015). På grunn av studiens formål og intervjuformens natur var det imidlertid lærernes egne tanker om sine egne opplevelser jeg i hovedsak utforsket, og jeg stilte spørsmål som inviterte til frie beskrivelser i første omgang og utdypinger, klargjøringer og fortolkninger av beskrivelsene i neste omgang. Jeg unnlot å stille kritiske spørsmål og påpeke uoverensstemmelser. Av den grunn mente jeg at intervjusituasjonen ville bli hyggelig, og at deltakernes selvbilde ikke var truet. Prosjektet ble godkjent av personvernombudet for forskning (NSD) innen datainnsamlingen startet. Se vedlegg 2.

### *Fortolkning og gjengivelse*

Også i fortolkning og gjengivelse av intervjuer er det mange etiske hensyn å ta. Deltakerne skal føle seg trygge på at deres integritet og konfidensialitet ivaretas også i rapporten. Det er en asymmetrisk maktrelasjon mellom lærerne som intervjues og meg som intervjuer dem. Jeg har monopol på å fortolke deres utsagn og rapportere hva de mener (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 52). I en personsentrert tilnærming som denne er det spesielt viktig å ta hensyn til deltakernes integritet, fordi rapporten er basert på deres beskrivelser av deres verden (Thagaard, 2013, s. 178). Måten jeg gjengir resultatene på kan påvirke leserens syn på intervjupersonen, og rapporten er nødvendigvis preget av mine interesser. Anonymiteten jeg har vært opptatt av å ivareta og vil snakke om i neste avsnitt er således både et gode og et onde. På den ene siden er det viktig å ivareta intervjupersonenes anonymitet for at de skal kunne svare oppriktig på intervju spørsmålene uten å være bekymret for at uvedkommende kan få innsyn i svarene, men på den annen side hindrer anonymiteten motsigelser mot mine fortolkninger og gjengivelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Asymmetrien i maktrelasjonen har jeg forsøkt å redusere ved å stille fortolkende spørsmål under intervjuene slik at lærerne har fått mulighet til å bekrefte eller avkrefte mine fortolkninger, være transparent med hensyn til mine perspektiver og min fremgangsmåte, og la lærernes egne perspektiver komme til syne i stor grad i rapporten, blant annet som et resultat av at formålet med analysen er å identifisere og beskrive den opprinnelige meningen i lærernes utsagn. Subjektiviteten i fortolkning og gjengivelse utfordrer for øvrig også studiens validitet. Denne problemstillingen diskuteres i kapittel 4.4.2.

Ikke bare deltakernes integritet, men også deres anonymitet må ivaretas. God beskyttelse av rådata som beskrevet ovenfor er ett viktig ledd. I en studie som denne der deltakernes beretninger publiseres i en masteroppgave og dermed gjøres offentlig tilgjengelig, er det også viktig å sørge for at identifiserbar informasjon ikke offentliggjøres med mindre deltakerne har samtykket til det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Etersom jeg var satt i kontakt med utvalget gjennom ledelsen på lærernes arbeidsplass ville jeg unngå at rektor, kolleger eller andre ansatte ved skolene kunne komme til å gjenkjenne sine kolleger i rapporten. Av den grunn gjorde jeg flere grep for å tilsløre lærernes identitet. Alle fikk fiktive mannsnavn og ble referert til med maskuline pronomen i rapporten til tross for at det var en kvinne i utvalget. Deltakerne er dermed aldri navngitt. Jeg unngikk også å nevne lærernes undervisningsfag, utdanningsnivå, alder, konkrete hendelser i detalj eller annen identifiserende bakgrunnsinformasjon.

## 5 | Resultater

Studiens mål er å få rede på tankene som ligger til grunn for lærernes mestringsforventning. I tråd med intervjuguiden fokuserte jeg hvert intervju på den oppgaven lærerne oppga lavest mestringsforventning til, basert på den innledende målingen. I kapitlene 4.2.1 og 4.4.2 gjør jeg rede for dette måleinstrumentet. Analysen er basert på en antakelse om at spørsmålet måler lærernes mestringsforventninger, og tankene som presenteres i dette kapitlet antas dermed å ligge til grunn for disse forventningene.

Analysen viser at lærernes unike tanker som kommer til uttrykk gjennom intervjuene lar seg sortere i noen overordnede, felles temaer. Jeg vil nå presentere den unike sammensetning av tanker som virker å forme hver enkelt lærers forventning, før jeg illustrerer de overordnede temaene med eksempler fra flere av lærerne. Sitatene er ikke gjengitt ordrett, men omformulert av meg for å bedre lesbarheten, og de er omsluttet av anførselstegn for å tydeliggjøre skillet mellom dem og mine egne formuleringer. Når et ord er skrevet i kursiv signaliserer det at lærerne la ekstra trykk på ordet. Omformuleringene er ellers forsiktige og skal ikke ha endret den opprinnelige meningen.

### 5.1 Geir

Geir mener han «til en viss grad» klarer å motivere elever som har svak interesse for skolearbeid. I det følgende vil jeg presentere tankene som tilsynelatende ligger til grunn for hans mestringsforventning. Tabell 5.1 viser Geirs rapporterte mestringsforventning til de andre undervisningsoppgavene han ble bedt om å ta stilling til. Som tidligere nevnt valgte jeg å fokusere intervjuene på den oppgaven lærerne rapporterte lavest mestringsforventning til. Etersom Geir valgte samme svaralternativ på flere spørsmål falt valget tilfeldig på evnen til å motivere elever med svak interesse for skolearbeid. Han har to undervisningsfag. I fag 1 deltar de fleste av elevene aktivt i undervisningen, noe han tolker som et uttrykk for faginteresse, blant annet basert på det faktum at fag 1 er et valgfag, mens fag 2 er et obligatorisk fellesfag. I fag 2 derimot sliter Geir med å motivere elevene for skolearbeid. Han fokuserer derfor på fag 2 i intervjuet.

Tabell 5.1: Geirs svar på alle spørsmål om mestringsforventning med svaralternativer

Evne/forventning	Ikke i det hele tatt	Til en viss grad	I ganske stor grad	I stor grad
I hvor stor grad klarer du å få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet		x		
I hvor stor grad klarer du å hjelpe elevene til å verdsette læring				x
I hvor stor grad klarer du å motivere elever som har svak interesse for skolearbeid		x		
I hvor stor grad klarer du å motivere elever som synes skolearbeidet er for vanskelig		x		

### 5.1.1 Han mestrer ikke den nødvendige ferdigheten

Lærere kommer til kort om de ikke i første omgang klarer å fange oppmerksomheten til elevene med svak interesse for skolearbeid, mener Geir. «Hvis du ikke klarer det, så har det ikke noe å si hva annet du er god på.» Han forteller at han i starten av karrieren følte at dét var noe han mestret godt, ettersom elevene stort sett lyttet til ham og deltok aktivt i undervisningen. Etter hvert som tiden gikk ble det imidlertid stadig vanskeligere for ham å fange og holde på elevenes oppmerksomhet. Han tolker denne erfaringen dithen at han neppe var spesielt god på dette i starten heller, men isteden fikk avgjørende drahjelp av å være ny for elevene. «Jeg tenker at det ikke har så mye med måten jeg var på akkurat da, jeg tror det har mer å gjøre med at de ikke hadde møtt meg før [...] men når du har den samme klassen i 5 måneder i strekk er du ikke et nytt og spennende innslag lenger.»

Geir har inntrykk av at han er langt fra å være alene om å synes det er vanskelig å vinne kampen om elevenes oppmerksomhet. Han nevner at et hyppig tema på personalrommet er frustrasjon over hvor tilgjengelig smarttelefonen er og mulige løsninger på det problemet.

Samtidig har han sett kolleger gå stille og rolig inn i klasserom og få samtlige elever med seg fra første stund, selv med lav stemme og uten bruk av andre virkemidler. Han forteller at praksislæreren hans under lærerutdanningen hadde den evnen, og at det ga ham håp om at han selv kunne klare det. Når jeg spør ham om han fortsatt har tro på at han kan bli like god som praksislæreren, svarer han: «Altså, han var en erfaren lærer. Hadde holdt på i 40 år, ikke sant. Jeg tror jo at man blir flinkere når man har holdt på en stund». Han forklarer videre at han tror han kan bli bedre til å motivere denne elevgruppen generelt, og til å fange elevers oppmerksomhet spesielt, fordi han sjelden har forsøkt å bli bedre på noe uten å klare det, hvilket han tilskriver stor innsats og høy utholdenhet. På samme tid vurderer han ikke de andre lærerne som *flinkere* enn seg selv, nødvendigvis. Han sier at hvorvidt lærere lykkes nok har svært mye å gjøre med hvilket fag og hvilken elevgruppe de har. Hans fag 2 tror han at elever flest i utgangspunktet har et negativt forhold til.

På spørsmål om han kan fortelle om vellykkede og mislykkede forsøk på å fange elevenes oppmerksomhet, forteller han i detalj om én konkret suksess, mens han snakker om nederlag på et generelt nivå: «Eh, ja, det er jo timer hvor jeg kan stå og si at vi skal gå gjennom en oppgave på tavla, og eh, det er *ingen* som følger med [...] og jeg har jo hatt timer der jeg har 22 elever i klassen og har skrevet 16 anmerkninger for bruk av telefon.» Jeg fikk inntrykk av at nederlagene skjer såpass ofte i dette faget at det ble vanskelig for ham å velge kun ett eksempel.

### *5.1.2 Han taper kampen om elevenes oppmerksomhet mot sterkere konkurrenter*

Geir peker på andre fristelser som konkurrerer om elevenes oppmerksomhet som en hovedårsak til at han mener han kun til en viss grad klarer å motivere elever med svak interesse for skolearbeid. Disse fristelsene er sterke også for elever som har en sterk faglig interesse, men han forstår det slik at den relative tiltrekningskraften er langt sterkere for elevene med svak faglig interesse. I fag 2 hender det ofte at han må bruke inntil ti minutter i starten av timen bare på å få elevene til å lukke PC-skjermene og legge ned mobiltelefonene. «Jeg tror at i en situasjon hvor jeg har noe som elevene synes det er spennende å høre om, da er jeg flink, da får jeg det til kjempebra [...] men spesielt i fag hvor de uansett ikke er så

motivert så er det *vel*dig vanskelig å klare å motivere dem til å legge bort telefonen, da. Av fri vilje.»

### 5.1.3 Elevene ser ikke nytteverdien av faget eller skolearbeidet

Hos elever med svak interesse for skolearbeid kan andre motiver kompensere, mener han. Han identifiserer flere slike motiver: Ønske om å være flink; ønske om å oppnå god karakter; og ønske om å tilegne seg kunnskap for å kunne anvende den i en praktisk kontekst i det virkelige liv.

Han forteller at han forsøker å få elevene til å forstå at de selv er nødt til å ta en del av ansvaret for å lære slik at de kan nå disse målene, og at ansvar for læring innebærer å stille forberedt til og delta aktivt i undervisningen. Noen få elever i fag 2 har og motiveres av denne ansvarsfølelsen, har han inntrykk av, men han er usikker på om det er et resultat av hans innflytelse. Han beskriver det som en nærmest automatisk *aha-oplevelse*. Når han forsøker å gi de andre elevene denne ansvarsfølelsen, misforstår de stort sett motivene hans og oppfatter ham som urimelig, sier han. De tolker det som kjeft og klaging istedenfor å forstå at han bare ønsker det beste for dem og derfor forsøker å hjelpe dem til å nå sitt potensial. Han opplever det altså slik at selv elever som *har* motiver for å lære fagstoffet ikke ser nytteverdien av skolearbeidet. Når en elev mangler indre motivasjon og samtidig enten andre motiver eller en forståelse for at de selv har ansvar for å investere den innsatsen som kreves for å nå sine mål, blir det vanskelig for ham å nå frem til dem, mener han.

Én gang klarte han imidlertid å nå frem med budskapet sitt. Han tok en alvorsprat med hele klassen for å stramme dem opp litt, slik han har gjort flere ganger tidligere, men denne gangen fikk den for første gang ønsket effekt. «Jeg fikk *mye* mer respons enn jeg noen gang har fått før i de timene. Altså, de var.. Elever som *aldri* rekker opp hånden begynte å gjøre det.» Han er fortsatt overrasket over hvor mye engasjement han klarte å vekke i elevene denne dagen og er usikker på hvorfor de var mer mottakelige enn ellers. Han tror det kan ha hatt noe å gjøre med at han tok alvorspraten indirekte med alle elevene *via* én elev som han mente ville takle det fint. Det kan ha forhindret at de gikk i forsvarsposisjon. Han henvendte seg til den utvalgte eleven under hele praten, men snakket såpass generelt at budskapet gjaldt

hele klassen. Dramatikken denne tilnærmingen skapte mener han at sannsynligvis også hjalp ham med å fange elevenes oppmerksomhet i første omgang, slik at elevene faktisk lyttet til ham fremfor å være distraheret av andre fristelser.

#### 5.1.4 «Systemet» gir ham ikke frie tøyler

Mange elever ser etter Geirs mening altså ikke nytteverdien av *skolearbeidet* selv når de ser at *faget* er relevant i det virkelige liv og vil kunne komme dem til nytte. Men mange elever mangler også den erkjennelsen. Geir mener han hadde lyktes med å gi alle sammen forståelsen for dette i større grad dersom han kunne legge opp undervisningen slik han selv mener er best for sine elever, men at han begrenses av «systemet» i form av læreplaner og sentralt utformede eksamener.

Innenfor rammene av hva Geir har mulighet til å gjøre som lærer i fag 2, mener han at han ikke har gode muligheter til å hjelpe elevene sine til å se nytteverdien av skolearbeidet i dette faget; «rammen» er for liten og for rigid.

«Altså, hadde jeg hatt mulighet til å si at, okay, nå bruker vi en måned på å gjøre bare dette prosjektet her, så tror jeg det hadde hjulpet. Da kunne det ha vært spennende for elevene med svak interesse også. Men jeg synes det er vanskelig å få til, fordi det er jo ikke tid. Det er liksom vanskelig å finne den balansen mellom å prøve å gjøre det spennende og å komme seg gjennom pensum sånn at de er klare for eksamen, da [...] Altså, egentlig føler jeg jo at min oppgave bør være å *lære* dem noe, men i praksis så er min oppgave å gjøre dem klare for *eksamen*.»

Geir nevner flere ferdigheter han mener læreren bør mestre for å kunne motivere elever med svak interesse for skolearbeid, blant dem å kunne koble fagstoffet til noe elevene interesserer seg for utenfor skolen. Disse ferdighetene føler han at han egentlig mestrer godt, men samtidig mener han at læreplanene og eksamensoppgavene i fag 2 ikke spiller på lag. Han må bruke mesteparten av tiden han har til rådighet på å gjøre elevene klare for eksamen ved å følge læreplanen og gi dem trening i å løse «typiske eksamensoppgaver», og når verken læreplanmål eller eksamensoppgaver er forenelig med interessant undervisning, utgjør de betydelige hindre. Under optimale forhold mener Geir at han nok kunne klart å motivere selv

elever med svak interesse for skolearbeid, men forholdene er langt fra optimale når han i tillegg til å måtte fokusere nærmest fullstendig på å dekke kompetansemål og forberede elevene på eksamensoppgaver, har mange elever og lite tid til rådighet, både til undervisningsplanlegging og oppfølging av enkeltelever.

Selv om han gir uttrykk for mye frustrasjon over systemets føringer, forteller han også at han har gjort noen grep som har overraskende god effekt, og at det lønner seg å notere seg hva som har fungert både for en selv og for kolleger, og å bruke og finpusse disse teknikkene videre. Han regner også med at tidsnød blir et mindre problem etter hvert som han blir en mer erfaren lærer. Geir regner seg fremdeles som nybegynner selv om han har undervist i noen år.

#### *5.1.5 Elevenes negativitet dyrker ytterligere negativitet*

Geirs evne til å motivere elever med svak interesse for skolearbeid hindres også av elevenes negative innstilling til faget ved at elevene rett og slett ikke har lyst til å gjøre mer enn nødvendig. Som nevnt mener han at han svært sjelden får mulighet til å gå utover læreplanen for å gjøre undervisningen mer spennende og relevant for disse elevene, på grunn av de nevnte føringene «systemet» legger for undervisningen, men selv når han prioriterer det han kaller «friere undervisning» risikerer han at halve klassen stiller seg negative fordi de synes faget generelt er uinteressant. «Sånn at hvis man prøver å gjøre ting som er litt utenfor, så blir de ikke med på det», sier han og kaller det for en ond sirkel. Han forteller også at hans egen entusiasme for faget lider under systemets føringer, men at han forsøker å late som i håp om at det skal smitte over på elevene.

#### *5.1.6 Geirs tanker oppsummert*

Geir rapporterer relativt lav mestringsforventning knyttet til å motivere elever som har svak interesse for skolearbeidet. Han har mye erfaring med å mislykkes med dette og gir uttrykk for å vurdere oppgaven som vanskelig. Det er i hovedsak elevenes negative holdning til skolefaget som virker å ligge til grunn for den vurderingen. Elevene har ikke bare svak interesse for skolearbeidet, men en såpass negativ holdning til skolefaget generelt at Geir sliter med å få dem med på aktiviteter som han tror kunne ha vekket faginteresse hos dem.



Selv om han virker å vurdere oppgaven som vanskelig, mener han at han ville hatt langt bedre muligheter til å lykkes med den hvis han hadde mer makt over sin egen undervisning.

## 5.2 Trond

Tabell 5.2 viser hvilke svaralternativer Trond valgte på spørsmålene om mestringsforventning. I likhet med Geir oppgir han høyest mestringsforventning til å klare å hjelpe elevene til å verdsette læring. Lavest mestringsforventning er knyttet til å motivere elever som synes skolearbeidet er for vanskelig («til en viss grad»). Sistnevnte elevgruppe er vårt fokus i intervjuet og den han refererer til med uttrykket «svake elever». I det følgende vil jeg oppsummere og beskrive tankene som ligger til grunn for Tronds mestringsforventning.

Tabell 5.2: Tronds svar på alle spørsmål om mestringsforventning med svaralternativer

Evne/forventning	Ikke i det hele tatt	Til en viss grad	I ganske stor grad	I stor grad
I hvor stor grad klarer du å få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet			x	
I hvor stor grad klarer du å hjelpe elevene til å verdsette læring				x
I hvor stor grad klarer du å motivere elever som har svak interesse for skolearbeid			x	
I hvor stor grad klarer du å motivere elever som synes skolearbeidet er for vanskelig		x		

### 5.2.1 «Systemet» lar ham ikke tilpasse vanskelighetsgrad

Det første Trond svarer når jeg spør hvorfor han mener han til en viss grad klarer å motivere denne elevgruppen, er at «det er et systemproblem». Mer spesifikt peker han på «hvordan

Osloskolen ledes» generelt, og på læreplaner spesielt. Han sier det blir vanskelig å gi disse elevene mestringsopplevelser når de samme regler og krav gjelder for dem som for de andre elevene. Hvis han derimot hadde fått tilpasse undervisning og prøver slik han mener er best for elevenes læring - etter elevenes ferdighetsnivå - tror han at han ville klart det. Han mener det er helt nødvendig for de svakeste elevene å få møte utfordringer som er akkurat passe store, men at det er typisk at det ikke er tilfellet. «Disse elevene har i motsetning til andre ikke fått den gleden og den retten de har til å få arbeidsoppgaver som er tilpasset dem.»

Dessuten mener han at elever som ikke har grunnleggende leseferdigheter på plass, demotiveres av å måtte arbeide med flere fag på samme tid *før* de har mestret å lese og forstå tekst. Hadde de derimot fått tilstrekkelig leseopplæring først, ville de ha gjort det bedre i alle de andre fagene og ikke minst klart å demonstrere den kompetansen de har. Han gir uttrykk for å være oppgitt over at det ikke er opp til lærerne å bestemme rekkefølgen på ferdighetene som skal øves opp og kunnskapen som skal tilegnes. Dessuten har han tredve elever i klassen. Han er helt sikker på at han ville klart å motivere også elevene som synes skolearbeidet er for vanskelig dersom han hadde mer tid å bruke på hver elev.

Også medelever og foreldre utgjør hindre, forteller Trond. Han har for eksempel forsøkt å gi «de svake» mestringsopplevelser ved å gi dem mer forberedelsestid før prøver enn han gir de andre barna. På den måten tilpasser han vanskelighetsgraden samtidig som han følger læreplanen og forbereder alle elevene på eksamensoppgavene de skal måle sin kompetanse mot. Men da har han mottatt klager som går på at behandlingen er urettferdig og at prøvespørsmålene kan deles til de andre barna over telefon osv., slik at de har mulighet til å jukse. Trond mener på sin side at læring bør prioriteres over demonstrasjon av evne, og dessuten at alle barna kan lære - kanskje til og med bedre - av å få oppgavene på forhånd, om det så skulle hende at de ble delt.

### *5.2.2 Elevene har iboende begrensninger*

Mens systemet holder Trond i stramme tøyler, mener han at det også er grenser for lærerens påvirkning på disse elevenes motivasjon og læring. Det er typisk at elevene som synes skolearbeidet er for vanskelig i ett fag også sliter i de andre fagene, sier han. Når de da har

mange fag på samme tid, og alle lærerne ønsker at elevene skal bli bedre i nettopp *sitt* fag, samarbeider de i praksis om å slite ut elevene.

«Hvis jeg sørger for å tilrettelegge for disse elevene slik at de er supermotivert for mine fag, så tar jeg mye av den totale energien de har, sånn at de har mindre igjen til de andre fagene. Og da er vi like langt. Fordi, ikke sant, de har tjuefem timer i uken, kanskje fem forskjellige lærere, i ti forskjellige fag, og alle lærerne er like ivrige på at elevene skal bli bedre i fagene de har. Det i seg selv fører til at jeg ikke kan lykkes.» Det at elevene har så mange fag på samme tid mener han er et problem også fordi elevene har forskjellige interesser og styrker. Ikke alle er teoretikere, sier han. Når han samtidig mangler full frihet til å skreddersy undervisningen til elevenes «forskjelligheter», er det grenser for Tronds påvirkning på elevenes motivasjon.

### *5.2.3 Elevgruppen er spesielt opptatt av karakterer*

Om han stiller lavere krav til elever som sliter, for eksempel ved å gi dem lærebøker tilpasset læreplan på lavere nivå eller be dem fokusere på noen utvalgte mål i læreplanen, må han samtidig fortelle dem at de ikke kan forvente å få noen god karakter i faget. Ofte har de da ikke mulighet til å få høyere karakter enn laveste bestått, karakteren 2. Når disse elevene i lang tid har fått for store utfordringer i skolen og dermed opplevd lite mestring, synes de ikke skole og læring er gøy i det hele tatt, forklarer han. Så disse elevene er ekstra opptatt av karakterer. De mangler interessefaktoren. Da blir de ikke motivert når de må jobbe hardt uten å kunne oppnå en god karakter. Grunnen til at de ikke kan få høyere karakter er at de måles etter samme målestokk som de andre elevene. De får bl.a. samme eksamensoppgaver.

### *5.2.4 Han har imidlertid kompensierende ferdigheter*

Trond tenker seg altså at det er to store hindre som begrenser hans muligheter til å motivere elever som synes skolearbeidet er for vanskelig: «Systemet» med rigide krav i kombinasjon med tidsnød, og elevene med sine forskjellige evner og interesser. Disse begrensningene gir han skylden for at han ofte opplever ikke å klare å motivere denne elevgruppen. De utgjør grenser for hans påvirkningsmuligheter. Han kan imidlertid kompensere for disse

begrensningene til en viss grad, mener han, fordi han har noen avgjørende egenskaper og ferdigheter.

Spesielt viktig er det at læreren klarer å opprette trygge og nære relasjoner til disse barna, sier han. Denne ferdigheten mener Trond at han har. Han forteller at flere foreldre har satt stor pris på og takket ham for at han investert mye tid i relasjonen til barna deres. Også skolens ledelse har bitt seg merke i at han er god på dette og uttrykket et ønske om at han i større grad arbeider med nyankomne elever for å inkludere og ivareta dem. Han har flere erfaringer med å lykkes enn med å mislykkes, sier han. Elevene han er kontaktlærer for opplever han alltid å få god kontakt med, og han klarer det stort sett med andre elever også. Denne ferdigheten kompensere for begrensningene ifølge Trond ved at hans relasjon til disse elevene motiverer dem til å delta i undervisningen og gjøre skolearbeid for å få ros av og glede ham, og for ikke å skuffe ham, selv når de mangler faginteresse og tro på egen mestringsevne og -muligheter. Han forteller imidlertid om én elev han aldri klarte å knytte bånd til, selv om han gikk frem som han alltid gjør. Han tror det kan skyldes at denne eleven, i motsetning til de andre han bruker spesielt mye tid på å bli kjent med, ikke hadde svake forutsetninger, men isteden «kastet bort evnene sine». Det reflekterer Trond seg frem til at kan ha påvirket hans følelser for eleven. Ingen av de andre lærerne heller skal ha klart å skape en god relasjon til ham, forteller han. «Så det er ingen andre lærere som får det til noe bedre enn meg.» En annen viktig ferdighet han peker på er å klare å tilpasse vanskelighetsgraden. Om han ikke ble hindret av pensum, læreplaner og eksamen hadde han klart det fint, mener han. Han mener også det er en viktig egenskap å kunne ha en genuin tro på at elevene kan bli bedre, på at de kan utvikle seg.

### *5.2.5 Han har erfaring med å lykkes halvveis*

Ikke bare har han erfaring som tilsier at han har ferdighetene som trengs, han har også erfaring med å klare å motivere denne elevgruppen i noen grad. Disse erfaringene peker han på som en grunn til at han mener han til en viss grad klarer å motivere dem. Men han understreker at motivasjonen fremdeles er svak, selv med positiv påvirkning fra ham. «Det er fortsatt ikke høyt, bare så det er sagt. Bare høyere enn det *var*.» Han har også mye erfaring med å mislykkes med oppgaven. «De som opplever mestring opplever at de er gode på noe,

som at de er en del av laget, og de blir motivert. Mens disse elevene er jo aldri det. Og det hjelper ikke hva jeg gjør.»

### 5.2.6 Tronds tanker oppsummert

Trond oppgir relativt lav mestringsforventning knyttet til å motivere elever som synes skolearbeidet er for vanskelig. Hadde han hatt mer makt over sin egen undervisning og mer tid å bruke på hver elev, føler han seg sikker på at han ville ha klart oppgaven bedre. Det er i hovedsak politikere og skolemyndigheters føringer for undervisningen han peker på som hindre. Med begrenset handlefrihet er det grenser for hvor mye han får gjort for disse elevene, mener Trond. Han mener denne elevgruppen trenger mestringsopplevelser mer enn noe annet, og at de kan oppleve mestring hvis vanskelighetsgraden på skolearbeidet tilpasses deres ferdighetsnivå. «Systemet» gjør det imidlertid vanskelig for ham å tilpasse vanskelighetsgraden. Selv om han føler seg hindret av et begrenset handlingsrom, mener han at han klarer å utnytte mulighetene som finnes for å motivere disse elevene på andre måter. Det er ikke bare læring og mestring som motiverer, forklarer han, men også blant annet ønsker om ros og skryt fra en lærer de har en god relasjon til. Han har ofte opplevd å lykkes *i noen grad* med oppgaven på den måten at han har hatt en liten positiv påvirkning på elevenes motivasjon, men han har også mye erfaring med å mislykkes.

## 5.3 Martin

Martin mener det er en sammenheng mellom manglende mestringsopplevelser fra skolen og en negativ holdning til læring. Å hjelpe elever med særskilte opplæringsbehov til å verdsette læring<sup>1</sup> har han lavest forventning om å klare («til en viss grad»). Han fokuserer i intervjuet på denne elevgruppen, som han har mest erfaring med. I det følgende vil jeg presentere tankene jeg tolker som grunnlaget for hans mestringsforventning. Tabell 5.3 nedenfor viser hvilke svaralternativer Martin valgte på de øvrige spørsmålene om mestringsforventning.

---

<sup>1</sup> Martin spesifiserte oppgaven på eget initiativ til å dreie seg om elever med særskilte opplæringsbehov.

Tabell 5.3: Martins svar på alle spørsmål om mestringsforventning med svaralternativer

Evne/forventning	Ikke i det hele tatt	Til en viss grad	I ganske stor grad	I stor grad
I hvor stor grad klarer du å få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet			x	
I hvor stor grad klarer du å hjelpe [elever med særskilte opplæringsbehov] til å verdsette læring		x		
I hvor stor grad klarer du å motivere elever som har svak interesse for skolearbeid			x	
I hvor stor grad klarer du å motivere elever som synes skolearbeidet er for vanskelig				x

### 5.3.1 «Det at jeg ikke lykkes, betyr ikke at jeg ikke er god»

Martin presiserer tidlig at hans lave forventninger om å lykkes med å hjelpe denne elevgruppen til å verdsette læring ikke skyldes begrensninger i ham selv. «Det at jeg ikke lykkes med noe betyr ikke at jeg ikke er god til det», forklarer han. Begrensningene ligger isteden i elevene og i tiden han har til rådighet per elev. Spørsmålet *I hvor stor grad klarer du å hjelpe elevene til å verdsette læring?* tolker han dithen at det spør om hans muligheter til å lykkes, gitt de evnene han har og de forholdene han arbeider under.

For å kunne hjelpe elever med store faglige og sosiale utfordringer til å verdsette læring, mener Martin at man som lærer må kunne identifisere de hindre som finnes i enhver situasjon, for eksempel en elevs tanker og følelser rundt foreldrenes skilsmisse som stjeler oppmerksomhet fra undervisningen. Han forteller at mange av elevene hans har diagnoser, blant dem ADHD, og at han mangler nødvendig kompetanse til å håndtere slike hindre. Der kommer BUP og andre eksterne apparater inn i bildet. Han som lærer må altså vite hvilken

problematferd han er nødt til å akseptere og være tålmodig med, og hvilken atferd han alene eller sammen med det eksterne hjelpeapparatet har mulighet til å endre. Dette mestrer han fint, mener han, til tross for at han stadig vekk opplever å mistolke situasjoner og overse hindre. Han føler at han stort sett klarer å reparere skadene i de tilfellene han ikke har klart å forebygge dem. «Men noen ganger så snur det ikke før om en time, noen ganger snur det ikke før i morgen, og noen ganger snur det ikke før neste år.» Han har også fått høre at han har håndtert enkeltsituasjoner feil, men forklarer at «det hender jo det at det skjer ting mellom elever som man ikke fanger opp, og så velger man feil metoder når man går videre fordi man ikke har *sett* at det er et problem der». Han gir uttrykk for å mene at det er å forvente at lærere for denne elevgruppen vil feile iblant, uten at det vitner om svake evner. Det å feile er en del av jobben, sier han, og man kommer styrket ut av det. «Det at vi innimellom feiler gjør jo at vi i større grad snapper opp hva som er riktig måte å gjøre ting på.»

Ikke bare må Martin identifisere hindre for læring i enhver situasjon og forstå hvilke av dem han må innrette seg etter og hvilke han kan få bukt med, men han må også klare å se mulighetene han har til å håndtere dem og utnytte disse mulighetene, forklarer han. Man må også kunne ta fornuftige valg når det gjelder ressursbruk. Når elevene har både sosiale, faglige og familiære problemer, må læreren «ta tak i det som er mulig å ta tak i, og ikke kreve ting som det ikke har noe for seg å kreve», sier han. Ikke minst må han være tålmodig når den faglige utviklingen likevel tar lang tid. Etter flere års erfaring er han god på dette, mener han. Han mestrer å opprette gode relasjoner til elevene sine, slik at han kjenner deres interesser og behov og klarer å tyde deres dagsform. Han har dessuten gode muligheter til å tilpasse undervisningsopplegget etter elevene på en skole som legger til rette for kreative lærere og praktisk undervisning, og han synes han samarbeider godt med kollegene sine.

### *5.3.2 Han har mye erfaring med å feile og null erfaring med å lykkes*

Til tross for at Martin mener han har ferdighetene som trengs, har han overhodet ingen erfaring med å lykkes når det gjelder å hjelpe denne elevgruppen til å verdsette læring. Han mener han lykkes med å motivere dem for skolearbeid, men at det aldri er læringen som motiverer. Når jeg ber ham fortelle om mislykkede forsøk på å hjelpe denne elevgruppen til å verdsette læring, kommer han raskt på flere eksempler, et av dem fra så sent som dagen før

intervjuet. Han forteller at han har klart å lage undervisningsopplegg som fenger elevene, men at det virker som aktivitetene kun har underholdningsverdi for dem der og da. Når elevene tilsynelatende glemmer kunnskap de tilegner seg allerede innen neste økt, til tross for at han forklarer dem hvorfor og hvordan den kan komme dem til nytte, tolker han dette som et tegn på at de ikke er interessert i å *lære*. Samtidig reflekterer han seg fram til at kulturen i klassen kan være en medvirkende faktor. «For å ta noen av elevene i forsvar så er det kanskje litt kultur som spiller inn her, da, på den måten at det er helt greit å holde tilbake kunnskap. Det er ingen karakterstrebere her.» Imidlertid mener han at disse holdningene jo henger sammen med at elevene ikke verdsetter læring.

Som nevnt mener Martin at det er begrensninger utenfor ham selv som er skyld i at han ikke lykkes. Han peker på begrensninger i elevenes forutsetninger og i tiden han har til rådighet i lærerrollen. Disse begrensningene gjør det å hjelpe disse elevene til å verdsette læring til en vanskelig oppgave, synes han. De neste underkapitlene omhandler disse begrensningene.

### *5.3.3 Elevene er for umodne til å verdsette læring*

Martin mener at det å verdsette læring «går på elevene» mer enn det står og faller på hans evner. Og han tror det ligger langt frem i tid for mange av elevene i den elevgruppen han fokuserer på i intervjuet. Han forstår å *verdsette læring* som å se en sammenheng mellom det de lærer nå på den ene siden, og det de skal gjøre allerede om et par år eller langt fram i tid på den andre siden, og å se at de små faglige utbyttene de får nå dermed har en nytteverdi for dem i framtiden. «Det går ikke gjennom [...] Det er vanskelig å få elevene til å se at det er nyttig å kunne mer enn bare akkurat det lille de har behov for i sin lille verden.»

### *5.3.4 Han rekker ikke å skape faginteresse*

«Elevene har så mye med seg. Det er så mye at vi kommer ikke frem dit vi må være for å skape læringslyst, da. Det er så mye annet som opptar tiden.» I hovedsak er det elevenes svake forutsetninger i kombinasjon med tidsnød som setter grenser for Martins påvirkning på deres lærelyst, mener han. Han rekker rett og slett ikke å skape faginteresse i tillegg til å håndtere de særskilte behovene disse elevene har. «Det er veldig mange som har lav



mestringsfølelse i forhold til fag som påvirker lyst til å lære. For de er vant til at de ikke er spesielt bra.» For disse elevene er sjelden interessert i å lære helt av seg selv, føyer han til. De trenger mye ytre påvirkning for å ville det.

I løpet av tiden han har til rådighet klarer han stort sett å få elevene til å endre holdning, fra å mislike skolen til å sette pris på den som sosial arena, men han rekker ikke å få dem til å verdsette læring eller vekke en interesse for skolefagene, mener han. «Motivasjonen er nok på et såpass lavt nivå at om vi i det hele tatt får dem på et nivå der de åpner læreboka, er det en suksesshistorie.» For mange av disse elevene er det også nettopp tid - blant annet til å snakke ut om vonde følelser og tanker og få hjelp til å roe seg ned når de er oppspilte - som er den beste eller eneste måten å jobbe rundt hindrene for læring på. Siden Martin har andre elever i klassen som også krever og har rett på hans oppmerksomhet, kan han sjelden bruke så mye tid som han mener er nødvendig på hver elev, med det som resultat at læringen forblir forhindret. «Hadde jeg brukt mer tid, hadde jeg valgt å la det bli problemer et annet sted.»

### *5.3.5 Martins tanker oppsummert*

Martin uttrykker en lav forventning om å klare å hjelpe elever med særskilte opplæringsbehov til å verdsette læring. Han virker å oppleve *seg selv* som kompetent, men *oppgaven* som såpass vanskelig at man ikke kan forvente at han lykkes med den. Mye av undervisningstiden blir brukt til å håndtere særskilte utfordringer som følger med å ha denne elevgruppen, slik at det blir lite tid igjen til å hjelpe elevene til å verdsette læring. Selv når han *har* tid til å fokusere på denne undervisningsoppgaven, når han ikke frem til elevene. Martin mener det skyldes at elevene er for umodne til å forstå at kunnskap og ferdigheter de ikke har behov for nå likevel kan komme dem til nytte på et senere tidspunkt. Han mener han aldri har klart å hjelpe en elev i denne elevgruppen til å verdsette selve læringen. Han kan motivere dem til å møte opp på skolen og til en viss grad motivere dem for skolearbeid, men det er aldri selve læringen som motiverer dem, mener Martin.

## 5.4 Magnus

Magnus' svar på de innledende spørsmålene om mestringsforventning er presentert i Tabell 5.4. Tabellen viser at Magnus har relativt høy forventning om å klare den oppgaven intervjuet fokuserer på - å få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet. I tråd med prinsippet jeg fulgte i alle intervjuene, var det tankene bak Magnus' laveste mestringsforventning jeg utforsket. Dette kapitlet presenterer dermed tankene som ligger til grunn for hans forventning om å klare å få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet «i ganske stor grad».

Tabell 5.4: Magnus' svar på alle spørsmål om mestringsforventning med svaralternativer

Evne/forventning	Ikke i det hele tatt	Til en viss grad	I ganske stor grad	I stor grad
I hvor stor grad klarer du å få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet			x	
I hvor stor grad klarer du å hjelpe elevene til å verdsette læring				x
I hvor stor grad klarer du å motivere elever som har svak interesse for skolearbeid				x
I hvor stor grad klarer du å motivere elever som synes skolearbeidet er for vanskelig				x

### 5.4.1 Han har ferdigheten som kreves

Magnus mener at han klarer å innta elevenes perspektiv når han planlegger og gjennomfører undervisning, en helt essensiell ferdighet for å kunne hjelpe dem til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet. Han må kjenne til elevenes ferdighetsnivå, personlighet og atferdsmønster, slik at han kan lage undervisningsopplegg som er passe utfordrende for dem, og slik at han kan oppfatte tegn til at elevene tviler på egen mestring. Iblant kan disse tegnene

være vanskelige å oppfatte. En elev som til stadighet står over undervisningen, for eksempel på grunn av sykdom eller gjenglemt utstyr, kan være redd for å mislykkes uten at det blir kommunisert eksplisitt. Magnus må derfor klare å lese elevene. «Du må på en måte klare å sette deg inn i elevens sko og spørre deg hvordan hun har det. Hvis du klarer den så tror jeg du er godt på vei.»

Det er en tendens at elever blir usikre når de står overfor en aktivitet eller et tema som er ukjent, forteller Magnus. Når det er stort kultur mangfold i klassen har han som mål at undervisningen skal reflektere mangfoldet, slik at ingen får noe fortrinn ved å være mer kjent med temaene og aktivitetene enn andre. I tillegg til variasjon i aktiviteter og tema mener han at det er viktig å skape et klassemiljø hvor det er uproblematisk og nærmest forventet å feile. På den måten forsøker han å forhindre at elevenes motivasjon lider under en frykt for å feile.

Til tross for at Magnus mener han har klart å skape trygge klassemiljø og sørger for variert undervisning, merker han at tvil på egen mestring har en negativ påvirkning på elevenes motivasjon. De som føler seg usikre om om de vil lykkes har større behov for lærerens støtte. De er ikke like motivert for å gjøre en innsats som de andre elevene. Han bruker derfor mye tid på å forsøke å få elevene til å tro at de kan mestre aktivitetene han setter dem til. Når en elev gir uttrykk for å tvile på egne evner, forklarer og viser han henne hvordan aktiviteten kan brytes ned til mindre, håndterlige operasjoner; forteller henne at det tar tid å bli god, og at selv de beste kan slite i begynnelsen; gir god veiledning; og berømmer enhver framgang. Disse metodene har han erfart at er effektive. Han gir flere konkrete eksempler på å ha fått det til, der han mener han klarte å se elevens problem og løse det. Senest noen dager før intervjuet hadde han en elev som kviet seg for å delta i en aktivitet hun tvilte på at hun kunne mestre. Magnus brøt oppgaven ned til enkle operasjoner og modellerte dem grundig i et roligere tempo enn ellers. Han beroliget henne ved å være tilstede og vie henne sin fulle oppmerksomhet, og han forsikret henne om at han ville komme henne til unnsetning om det skulle oppstå en farlig situasjon. Eleven klarte første operasjon, og hun trengte ikke mer støtte enn de øvrige elevene i klassen etter denne mestringsopplevelsen.

Magnus forteller at han har fått skryt for sin evne til å ta andres perspektiv og være løsningsorientert. Denne tilbakemeldingen har han fått både fra elever og fra sin praksisveileder under utdanningen.

#### *5.4.2 Likevel gjør han iblant feil*

Magnus mener altså at han har ferdigheten som kreves for å hjelpe elevene sine til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet. Han har likevel gjort mange feil, forteller han. Det har for eksempel hendt at han har utsatt å iverksette nødvendige tiltak slik at situasjonen har forverret seg, og iblant har han rett og slett ikke vært oppmerksom nok til å få med seg elevers usikkerhet. Sist, men ikke minst, peker han på tidsnød som et betydelig hinder. Bare det å sjonglere klassefokus og individfokus er en vanskelig oppgave med tiden han har til rådighet, sier han. I tillegg ligger elevene i hver gruppe på vidt forskjellig ferdighetsnivå, slik at han verken makter å forberede ett felles undervisningsopplegg som passer for alle eller rekker å gi ekstra oppfølging til elevene skolearbeidet viser seg å være for utfordrende for. Han har hatt en tendens til å vie uforholdsmessig mye tid på de som sliter mest, men har nylig endret praksis fordi han synes de sterkeste i faget har like stor rett på en nivåtilpasset undervisning. Det betyr at ressursbegrensningene hindrer Magnus i å gi de elevene som har liten tro på at de kan lykkes, og som etter hans skjønn har ekstra stort behov for det, ikke får den støtten de behøver. Han opplever imidlertid oftere å lykkes enn å mislykkes.

#### *5.4.3 Noen ganger er det imidlertid ingenting han kan gjøre*

Når Magnus ikke klarer å hjelpe elevene sine til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet, skylder han ofte på seg selv eller på tidsnød. Samtidig vedgår han at det er grenser for hans makt, uansett hvor mye tid han har til rådighet og hvor velprøvde og fornuftige metoder han benytter seg av. Han forteller at det er noen elever han overhode ikke når frem til. Disse elevene virker å være spesielt redde for å feile, mener han. Selv om han klarer å motivere dem til å møte opp og delta i undervisningen, nekter de å prøve seg på oppgaver de er usikre på om de vil mestre. Noen av disse elevene vet han at har slik unngåelsesatferd også i andre fag. Det er også typisk at det er de samme elevene som vegrer seg for å bli med på ukjente og tilsynelatende krevende aktiviteter. Han forteller om én slik situasjon og avslutter med å si

«jeg håper jo nesten at hun har hatt noen vonde opplevelser med denne aktiviteten tidligere, som kan være årsaken til at jeg ikke når frem». Det at de likevel møter opp og deltar i den øvrige undervisningen tilskriver han sitt vedvarende arbeid med å skape et trygt klassemiljø med gode verdier, som også disse elevene virker å ha inkorporert til en viss grad.

#### *5.4.4 Han tror han blir flinkere med mer undervisningserfaring*

Med mer erfaring tror Magnus at han vil få et utvidet repertoar av effektive teknikker som vil gjøre ham bedre rustet til å hjelpe samtlige elever til å tro at de kan mestre skolearbeidet. Det er målet. Generelt tenker han at han kan bli bedre på nesten «hva det måtte være», bare han legger ned tilstrekkelig innsats. Jo lenger man jobber, desto flere forskjellige typer problemer møter man på og får mulighet til å finne løsninger på, som man kan overføre til både like og lignende utfordringer i framtiden, sier han. Ikke minst har man fått lytte til og lære av kollegers erfaringer. Og når man har løst én utfordring, kan løsningen ofte være overførbar til nye problemer av annen art.

#### *5.4.5 Magnus' tanker oppsummert*

Magnus rapporterer relativt høy forventning om å klare å få elevene sine til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet. Selv om han peker på noen forhold i situasjonen som gjør oppgaven vanskelig til tider - blant annet at elevenes forskjellige ferdighetsnivå gjør det vanskelig for ham å vie nok tid og oppmerksomhet til elevene som tviler på sine egne evner - opplever han sjelden å mislykkes og tror han vil klare oppgaven enda bedre etter hvert som han får mer praksiserfaring og lærer av sine mer erfarne kolleger.

## **5.5 Felles tanker**

«Oppgaven» og «oppgavene» refererer i dette kapittelet til de oppgavene målingen tyder på at lærerne har lavest mestringsforventning til. Disse oppgavene og lærernes tanker rundt dem var hovedtema i intervjuene, og det står forklart hvilke oppgaver dette gjelder i første avsnitt i hvert av de foregående underkapitlene (5.1 - 5.4).

### 5.5.1 Gode evner kommer til kort

Alle lærerne i denne studien har det til felles at de mener evnene deres hindres. Geir, Trond og Martin mener de hindres i så stor grad at de ofte kommer til kort, gode forutsetninger til tross. Geir har mye erfaring med å mislykkes og gir uttrykk for å vurdere oppgaven som vanskelig fordi elevene etter hans skjønn har negative holdninger til undervisningsfaget og derfor spesielt lett lar seg friste av smarttelefoner, PC og andre distraksjoner. Selv om han oppfatter oppgaven som vanskelig, mener han at han ville hatt langt bedre muligheter til å klare den hvis han hadde større handlefrihet. Trond gir i motsetning til Geir ikke uttrykk for å vurdere oppgaven som vanskelig. Han mener dessuten at han har evnene som trengs for å lykkes med den. I likhet med Geir peker han imidlertid også på manglende handlefrihet som et betydelig hinder.

Også Martin gir uttrykk for å ha sterk tro på sine evner, til tross for at han fullstendig mangler erfaring med å lykkes med oppgaven. Det er egenskaper ved *elevene* han peker på som hovedårsaken til at han hittil ikke har lyktes. Undervisningsoppgaven intervjuet dreier seg om er å hjelpe elever til å verdsette læring, og Martin spesifiserer denne oppgaven på eget initiativ til å handle om elever med særskilte opplæringsbehov, en elevgruppe han har mye erfaring med. Han mener at han har den kunnskapen og de ferdighetene som er nødvendige for å klare oppgaven, men at elevenes umodenhet står i veien. Elevene er rett og slett for umodne til å verdsette læring. Av den grunn har han lave forventninger om å mestre de handlingene og aktivitetene som han gir uttrykk for å mene at er tilstrekkelig for å løse oppgaven - som f.eks. å bruke argumenter til å overtale elevene om at læringen undervisningen legger opp vil komme dem til nytte senere i livet - men denne forventningen virker ikke å påvirke oppfatningen han har av sine egne evner. Han uttrykker tvert imot en sterk tro på dem. Det kan virke som at han vurderer oppgaven som såpass vanskelig at det nesten er å forvente at han mislykkes.

Magnus, som oppgir høyest mestringsforventning av alle lærerne i studien, er også av den oppfatning at evnene hans hindres, men i motsetning til de andre opplever han likevel sjelden å mislykkes. Det er bare tidsnød han peker på som et betydelig hinder. Oppgaven han bes ta stilling til er å få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet. Når elevene i en gitt

gruppe ligger på ulike ferdighetsnivåer uten at han har kapasitet til å lage undervisningsopplegg som er skreddersydd for hvert ferdighetsnivå, blir undervisningsaktivitetene for krevende for noen elever, forklarer han. Magnus mener kapasiteten hans ikke rekker til å gi disse elevene den støtten de behøver, i tillegg til å lede hele klassen og sørge for at også de sterkeste i faget får nivåtilpasset undervisning. Når han likevel lykkes langt oftere enn han mislykkes, mener han det skyldes at han har hatt en tendens til å prioritere nettopp elevene som sliter mest. Magnus mener også at han hindrer seg selv iblant, ved å være uoppmerksom eller unnlate å handle slik han egentlig vet at er best. I likhet med Geir og Martin mener han dessuten at elevenes personligheter gjør oppgaven krevende. Det er noen elever han ikke virker å nå frem til uansett hvor hardt han forsøker. For Magnus kan det virke som disse elevene er spesielt redde for å feile.

Lærerne i denne studien har altså til felles at de vurderer sine evner som sterke, men hindret av forskjellige faktorer. Sterk tro på egne evner er ikke nødvendigvis ensbetydende med en høy mestringsforventning. For eksempel skyldes Martins lave mestringsforventning at han vurderer oppgavens vanskelighetsgrad som nær umulig. Nå skal jeg gå nærmere inn på de hindrene lærerne identifiserer.

### *5.5.2 Hindrene*

Det er i hovedsak ytre faktorer lærerne peker på som betydelige hindre. De nevner vidt forskjellige faktorer som jeg har sortert i grove kategorier i tabell 5.5.

Tabell 5.5: Ytre faktorer lærerne peker på som begrensninger

	Geir	Trond	Martin	Magnus
«Systemet»	<p>Han har ikke frie tøyler til å legge opp undervisningen som han vil. Eksamensoppgaver og læreplanmål er lite spennende for elevene og har liten relevans for livet utenfor skolen</p> <p>For stor arbeidsmengde i forhold til arbeidstiden (tidsnød)</p>	<p>Han har ikke tilstrekkelig makt over sin undervisning til å kunne tilpasse vanskelighetsgraden på skolearbeidet til de svakeste elevene. Han får blant annet ikke bestemme rekkefølge og tempo på undervisningen, f.eks. slik at en svak leser får grundig leseopplæring innen hun følger ordinær undervisning i andre fag.</p> <p>De svake elevene må ta like mange fag som de andre elevene. Dette sliter dem ut, slik at lærerne i effekt deler på den totale energien barnet har.</p>	<p>For stor arbeidsmengde i forhold til arbeidstiden (tidsnød)</p>	<p>For stor arbeidsmengde i forhold til arbeidstiden (tidsnød)</p>



Elevene	Elevene har en negativ holdning til faget  Elevene ser ikke nytteverdien av skolearbeidet	Elevene har forskjellige evner og personligheter som han ikke rår over	Elevene er for umodne til å verdsette læring  Elevene har store, sammensatte problemer som han ikke har kompetanse til å hjelpe dem med	Elevene har forskjellige personligheter som resulterer i forskjellige atferdsmønstre, behov og utfordringer som han ikke nødvendigvis kan påvirke
Annet	Fristelser (som smarttelefon) er lett tilgjengelige			

### *To hovedkategorier av begrensende faktorer*

Tabellen viser at faktorene kan sorteres i to hovedkategorier, slik at forklaringene som gjentar seg er at lærernes evner hindres av 1) et rigid skolesystem som holder dem i stramme tøylar mens det gir dem en for stor arbeidsmengde i forhold til disponibel arbeidstid, og 2) av egenskaper ved elevene, noen utenfor lærernes kontroll. Bare Geir nevner en faktor som ikke lar seg sortere inn i en av disse to kategoriene, nemlig andre fristelsers tilgjengelighet (deriblant smarttelefon og PC).

### *Ressursmangel*

Mens Geir, Martin og Magnus mener at de hadde hatt bedre muligheter for å lykkes med oppgaven om de hadde hatt mer tid til rådighet, forteller Trond at han hindres av at også elevenes arbeidsmengde er for stor i forhold til deres kapasitet. Oppgaven Trond har lave forventninger om å klare er å motivere elever som synes skolearbeidet er for vanskelig, en elevgruppe Trond tror har mindre energi og motivasjon enn de andre elevene. Når lærerne deres likevel forsøker å motivere dem til å yte sitt aller beste i sine fag, samarbeider de om å slite ut elevene, mener han. Felles for disse faktorene er at de dreier seg om ressursmangel - i form av tid, energi eller motivasjon.

### *Liten makt over egen undervisning*

Geir og Trond er enige om at de hadde hatt bedre muligheter til å lykkes med oppgaven dersom de hadde mer makt over sin egen undervisning. For Geir som har lav forventning om å klare å motivere elever som har svak interesse for skolearbeid, er det frustrerende å måtte bruke mye av undervisningstiden på å forberede elevene til en sentralt utformet eksamen som etter hans skjønn har et innhold som oppleves kjedelig og irrelevant av elevene. Han tror han ville ha lyktes langt bedre med oppgaven hvis han kunne legge opp undervisningen slik han mener er best for elevene sine, men det får han ikke tid til. Trond på sin side mener at myndighetene hindrer ham i å motivere «de svake elevene» når de bestemmer når, hvordan og etter hvilken målestokk elevene hans skal vurderes. Hadde det vært opp til ham å ta disse beslutningene, kunne han lettere tilpasset vanskelighetsgraden på skolearbeidet uten at elevene gikk glipp av muligheten til å få gode karakterer. Da kunne han for eksempel sørget for å gi en svak leser tilstrekkelig leseopplæring innen eleven blir vurdert i fag som krever nettopp gode leseferdigheter.

### *Elevenes iboende begrensninger*

Alle de fire lærerne mener at de også hindres av elevene i større eller mindre grad. Ikke alle er teoretikere, sier Trond, som mener at elevenes interesser og evner kan forklare hvorfor han ikke klarer å motivere dem. Det er altså ikke nødvendigvis slik at han hadde klart å motivere *alle* elevene sine, uansett hvor mye han hadde fått tilpasse vanskelighetsgraden på skolearbeidet. Geir og Martin mener at elevene ikke evner å se nytteverdien av faget. Geir mener det i hvert fall til dels skyldes en svak læreplan og dårlige eksamensoppgaver, mens Martin tror det skyldes umodenhet. Geir tror som nevnt tidligere at han kunne ha gjort undervisningen mer spennende og relevant enn læreplanen og eksamensoppgavene legger opp til, men at tiden ikke strekker til. I tillegg mener han at elevenes negative holdning til undervisningsfaget hans fører til at han ikke får dem med på mer spennende undervisning de gangene han likevel prioriterer å bruke tid på det. Siden de misliker faget vil de ikke gjøre mer enn det absolutte minimum, som er å dekke læreplanmålene og forberede seg til eksamen, sier han. Magnus tror at noen barn har en større frykt for å mislykkes enn andre, noe som kan forklare hvorfor det er noen han tilsynelatende ikke *kan* nå fram til, og Martin

forklarer at noen barn har utfordringer som han mangler nødvendig kompetanse for å kunne hankses med.

### *5.5.3 Mulighetene*

#### *Tre av fire vurderer oppgaven som mulig*

Noen av hindrene kan lærerne kompensere for til en viss grad, mener de. Geir, Trond og Magnus har tro på at oppgaven er mulig å klare til tross for hindrene, mens Martin opplever oppgaven som nær umulig. Det må gjentas at Martin fokuserer på elever med særskilte opplæringsbehov, den elevgruppen han har mest erfaring med å jobbe med, og at oppgaven han har svært lave forventninger om å klare er å få disse elevene til å verdsette læring. Han mener han klarer å motivere dem for skolearbeid på andre måter, men at det aldri er *læringen* som motiverer. Blant begrensningene han nevner er det at noen elever har utfordringer som ligger utenfor hans kompetanseområde, og det at tiden ikke rekker til å hjelpe denne elevgruppen til å verdsette læring i tillegg til å håndtere de mange særskilte problemene som oppstår. Men selv om man ser vekk fra elevene som trenger ekstern hjelp, og selv når tiden engang strekker til, står elevenes umodenhet i veien. De er ikke modne nok til å forstå at kunnskap og ferdigheter de ikke har behov for *nå*, «i sin lille verden», kan komme dem til nytte på et senere tidspunkt, sier han. Med unntak av Martin vurderer altså lærerne oppgavene som mulige. De har da også opplevd å lykkes med oppgaven, i motsetning til Martin som fullstendig mangler mestringsopplevelser.

#### *De har noe makt over undervisningen*

Geir mener han kan redusere kraften til svake læreplanmål og eksamensoppgaver ved å lage undervisningsopplegg som i større grad er i tråd med elevenes interesser og livet utenfor skolen. Denne muligheten mener han at begrenses av at jobben med å ruste elevene til eksamen krever en stor del av arbeidstiden hans, og dessuten av at elevene har en negativ innstilling til faget. Likevel er dette en mulighet han fokuserer på i intervjuet, og som han sier han bruker tid og energi på å forsøke å utnytte.

Trond forteller at han kan motivere elever som synes skolearbeidet er for vanskelig ved å tilpasse vanskelighetsgraden på skolearbeidet slik at elevene får utfordringer som er akkurat

passer store for dem. På den måten får også de mestringsopplevelser, noe mange av disse elevene mangler og alle sårt trenger. Han kan la elevene konsentrere seg om færre læreplanmål enn de andre elevene, eller han kan gi dem enklere prøver enn de andre barna får, men han må da samtidig gjøre dem oppmerksom på at de ikke vil ha samme mulighet som de andre barna til å få gode karakterer i faget. Som nevnt tidligere tror han at karakterer er spesielt motiverende for denne elevgruppen, så disse tiltakene er sjelden effektive, mener han. Trond forteller imidlertid at han har, og har brukt, andre måter å tilpasse vanskelighetsgraden på. I stedet for å sette lavere mål for dem eller gi dem oppgaver med enklere innhold, kan han gi disse elevene lengre forberedelses- eller gjennomføringstid, for eksempel. På den måten vurderes de på samme tidspunkt og etter samme kriterier som sine medelever, men de får et lite forsprang. Han nevner også forskjellsbehandling av elevene når det gjelder bruk av hjelpemidler under prøver som en mulighet.

Også Magnus, som har relativt høy forventning om å klare å få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet, og som i motsetning til Geir og Trond ikke uttrykker at han begrenses av læreplaner og eksamener, mener at det ligger mange muligheter i den friheten han har til å designe undervisningen. Han forteller at han tilpasser vanskelighetsgraden på aktivitetene til elevene som tviler på om de kan mestre dem, uten å sette lavere mål for dem eller gi dem oppgaver med enklere innhold, i likhet med Trond. Komplekse oppgaver bryter han ned til mindre operasjoner, og han gir ekstra mye veiledning til elevene som har behov for det. På den måten forsøker han å gi alle elevene mestringsopplevelser, noe han mener styrker deres tro på at de kan lykkes.

#### *Noen begrensninger kan argumenteres «i stykker»*

Magnus bruker også argumentasjon i arbeidet med å få elevene til å tro at de kan lykkes med oppgavene han setter dem til. Når elevene har gjennomført én av de mindre operasjonene minner han dem på at hele oppgaven består av slike mindre operasjoner, og at de har all grunn til å tro at de kan klare dem alle nå som de har mestret første del. Han sier at han også forteller elevene om egne og andres erfaringer som viser dem at det er mulig å bli ordentlig god på noe man synes er vanskelig, bare man trener riktig på ferdigheten og legger ned tilstrekkelig med innsats.

Også Geir har opplevd at det ligger mye kraft i gode argumenter. Han forsyner elevene med andre gode grunner til å ta skolefagene på alvor og jobbe med skolarbeidet, men ofte uten hell, forteller han. Geir mener det har å gjøre med at elevene misforstår motivene hans. Alvorspraten han håper vil motivere dem til å yte sitt beste for å nå sitt potensial, opplever han at ofte blir tolket som urimelig kjeft. En gang fikk imidlertid budskapet ønsket effekt. Han tror han lyktes denne gangen fordi han klarte å unngå at elevene feiltolket ham. På den måten sank budskapet inn.

Martin, som synes det er nær umulig å hjelpe sine elever til å verdsette læring, forteller at han likevel forsøker å påvirke elevenes holdning til læring med gode argumenter. Blant annet har han innledet undervisningstimer med å fortelle elevene når og hvordan kunnskap om temaene de skal ta for seg kan komme dem til nytte senere i livet. Disse forsøkene har vært fånyttede hittil, sier han, hvilket han tilskriver elevenes umodenhet.

*De kan gjøre seg selv, ikke bare undervisningen eller faget, mer interessant for elevene*

Ikke bare undervisningen kan gjøres mer interessant for elevene. Geir, Trond og Magnus mener at de har bedre muligheter til å lykkes med oppgavene om de selv blir mer interessante for sine elever. Geir mener at han er nødt til å kunne fange elevenes oppmerksomhet om han skal ha noen mulighet til å klare å motivere elevene med svak interesse for skolearbeid. Ettersom andre sterke fristelser, blant dem smarttelefon og PC, er lett tilgjengelige i dagens skole, kan han oppnå dette enten ved å gjøre undervisningen og seg selv mer interessant, eller ved å fjerne fristelsene. Han nevner at hans entusiasme for temaene og aktivitetene elevene skal arbeide med kan bidra til å fange og holde på elevenes oppmerksomhet. Slik svekker eller eliminerer han den relative tiltrekningskraften til disse fristelsene. Han og kollegene hans diskuterer ofte mulige løsninger i form av rent fysisk å ta fra elevene distraksjonene.

Ifølge Trond er det ikke bare mestringsopplevelser, gode karakterer og læring som motiverer elevene som synes skolearbeidet er for vanskelig. Han opplever det slik at barna motiveres av å glede ham, få ros av ham, og å ville unngå å skuffe ham, så fremt relasjonen er god.

Muligheten for å opprette gode relasjoner til barna er tilstede selv om han synes han ikke har tilstrekkelig makt over innholdet i og strukturen på *undervisningen*.

### *Lærernes evner kan utvikles*

Alle lærerne mener at evnene deres kan utvikles. Geir tror at han vil klare oppgaven bedre med mer erfaring. Det er ikke ofte han har forsøkt å bli bedre på noe uten å klare det, forteller han, og han mener det skyldes at han investerer nok innsats og er utholdende. Han tror også at han kan lære mye ved å notere ned det som fungerer, både for ham og for kolleger, for så å finpusse disse teknikkene videre. Også Trond mener at han kan bli bedre på oppgaven, men han sier også at han ikke nødvendigvis vil prioritere det. Han forteller at han allerede jobber mye gratis fordi arbeidsmengden er for stor, og at han har familie og barn som også krever mye av tiden hans. Martin tror at alle evner kan øves opp i noen grad, men at vi også er født med noen *talenter* som gjør at vi ikke nødvendigvis kan bli like flinke til alt. Han ble ikke spurt om han tror han kan bli bedre på oppgaven som var fokus i intervjuet, og han sa ingenting om det på eget initiativ. Magnus synes han allerede klarer oppgaven bra, men føyer til at han aldri får blitt utlært og alltid kan bli bedre. Jo lenger man jobber som lærer, desto flere typer utfordringer støter man på, mener han, og når man har lært hvilke løsninger som finnes på én type utfordring, kan man overføre denne lærdommen til andre typer. Han føler han har mye å lære på den måten, for det er helt sikkert mange problemer han ikke har vært borti ennå. På et generelt nivå mener han at evner kan trenes opp.

### *Noen begrensninger kan gå over*

Tidsnød, som Geir mener er et stort hinder for ham, forestiller han seg at vil bli et mindre problem etter hvert som han blir en mer erfaren lærer. Martin arbeider med elever som har sosiale og emosjonelle problemer i tillegg til lærevansker - problemer som forstyrrer både dem, Martin og klassen og dermed utgjør hindre for læring. Imidlertid har han erfart at den beste eller eneste måten å jobbe rundt disse hindrene på er å gi elevene tid, tid til å snakke ut om vonde tanker og følelser, og tid til å roe seg ned når de er oppspilte.

#### 5.5.4 Egne erfaringer veier tyngst

Det er først og fremst lærernes tidligere erfaringer med oppgaven som informerer deres forventning om å klare den. De tre lærerne som mener de «til en viss grad» klarer oppgaven har mye erfaring med å mislykkes, mens Magnus som oppgir å klare oppgaven «i ganske stor grad» har lite erfaring med å mislykkes. Trond har også mye erfaring med å lykkes, men bare halvveis på den måten at han har opplevd å ha en *svak* positiv effekt på elevenes motivasjon. Martin, som fullstendig mangler mestringsopplevelser, svarer likevel at han til en viss grad klarer oppgaven.

## 6 | Drøfting

Analysen i forrige kapittel var datastyrt, ved at teori om og tidligere forskning på mestringsforventninger ble forsøkt lagt til side for å la lærernes egne perspektiver komme til overflaten. Formålet med analysen var å identifisere og beskrive den opprinnelige meningen i lærernes utsagn. I dette kapitlet vil jeg imidlertid drøfte hvordan resultatene kan forstås og forklares i lys av relevant teori og forskning (presentert i hhv. kapittel 2 og kapittel 3). Når jeg skriver «oppgaven» og «oppgavene» refererer jeg til den undervisningsoppgaven målingen tyder på at lærerne har lavest mestringsforventning til, og som intervjuene dreide seg om. I første avsnitt av hvert kapittel som presenterer lærernes tanker (5.1-5.4) forklarer jeg hvilke oppgaver dette gjelder. Måleinstrumentet er beskrevet i kapittel 4.4.2.

### 6.1 Lærernes forventninger

Med hensyn til diskusjonene rundt hva læreres mestringsforventninger egentlig *er* og uenigheten om hvordan forventningene bør måles (Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran et al., 1998; Wyatt, 2014; se også kapittel 3) vil jeg først diskutere hva det er denne studien har hatt under lupen. Dataanalysen tyder på at interessant variasjon i datamaterialet kan gå tapt hvis man ikke er oppmerksom på at forventningen som måles og utforskes kan være sammensatt av forskjellige typer av underordnede forventninger. I det følgende vil jeg drøfte denne påstanden.

I Banduras (1997) teori er *outcome expectations* forventninger som formes eller gjør seg gjeldende når man vurderer å utføre en bestemt handling, som for eksempel å stupe fra et skip. Da forventer man hvilke konsekvenser denne handlingen kan få (f.eks. heder og ære eller sikker død) basert på en vurdering av hvordan man vil mestre den (f.eks. stilrent stup eller mageplask). Vurderingsprosessen til lærerne når de oppfordres til å ta stilling til i hvilken grad de klarer den oppgaven som er gitt av spørsmålsformuleringen, for eksempel å hjelpe elever til å verdsette læring, kan forstås som *outcome expectations* i revers: Lærerne tar utgangspunkt i et gitt mål (klare oppgaven) og forventer hvilke muligheter de har til å nå målet, blant annet basert på forventninger om hvordan de vil mestre handlingene som er



nødvendige for å nå målet, men også på forventninger om hvilke andre faktorer som vil eksistere i situasjonen og vurderinger av hvorvidt disse faktorene vil være til hinder eller til hjelp for dem.

Forventningene som kommer til uttrykk i lærernes svar virker å være forventninger om hvilke *muligheter* de har til å klare oppgaven, gitt deres forventede mestring i kombinasjon med kontekstuelle faktorerens påvirkning. Videre i dette kapitlet skiller jeg mellom *forventninger om mestring* av oppgaven på den ene siden, og *forventninger om muligheter* til å klare oppgaven på den andre siden.

Ifølge Tschannen-Moran et al. (1998) som setter et lignende skille i sin modell, er læreres mestringsforventninger basert på en vurdering av deres evner *i lys av* oppgavens krav, i kombinasjon med en vurdering av eksterne faktorer i konteksten oppgaven befinner seg i. Lærerne vurderer sine styrker (kunnskap, ferdigheter og personlighetstrekk som kommer til nytte i *denne* konteksten for å løse *denne* oppgaven) opp mot de egenskaper ved dem selv som de forestiller seg at vil utgjøre svakheter (igjen, i *denne* konteksten, for å løse *denne* oppgaven). De eksterne faktorenes potensielle påvirkning vurderes også. De kan oppfattes som hindre eller ressurser, avhengig av hvordan de forholder seg til lærernes styrker og svakheter i samme kontekst. Interaksjonen av disse komponentene mener Tschannen-Moran og hennes kolleger at fører til *mestringsforventning til oppgaven*, hva de kaller «self-efficacy for the teaching task at hand» (1998, s. 228). Slike vurderinger forutsetter analyser av oppgavens krav og kontekst. Som jeg kommer tilbake til senere, kan tankene til lærerne i denne studien tolkes slik at deres *forventninger om mestring* er et resultat av at de vurderer sine styrker og svakheter i lys av oppgavens krav, men ikke dens kontekst. De gjør seg mange tanker om oppgavens kontekst, men disse tankene påvirker tilsynelatende deres forventninger om hvilke *muligheter* de har til å klare oppgaven, ikke deres forventninger om hvordan de vil *mestre* den. Dette skillet vil bli tydeliggjort i løpet av drøftingen.

Tschannen-Moran et al. (1998) skiller mellom oppgaveanalyse og situasjonsanalyse. De mener at en oppgaveanalyse innebærer å vurdere hva oppgaven vil kreve av en lærer i den forventede undervisningssituasjonen, og blant faktorer de mener at en oppgaveanalyse tar i

betraktning er elevenes motivasjon og evner, tilgangen og kvaliteten på undervisningsmateriell og tilgangen på teknologi (s. 231). En analyse av situasjonen innebærer på den annen side å identifisere faktorer som *ikke* er en del av oppgaven, men som likevel kan påvirke lærerens arbeid med den. Av slike kontekstuelle faktorer nevner de skolens ledelse, støtte fra kolleger og det generelle miljøet på skolen.

Slik jeg forstår dem skiller de mellom faktorer som *nødvendigvis* er en del av en normal undervisningssituasjon (f.eks. elevers motivasjon), som man dermed må forstå som å være en naturlig del av undervisningsoppgavene lærerne blir bedt om å ta stilling til på den ene siden, og faktorer som er så skiftende (f.eks. skolepolitikk) eller så vage eller perifere (f.eks. støtte fra kolleger) at de *ikke* må forventes å være en del av oppgaven på den andre siden.

Sistnevnte er isteden til hinder eller til hjelp for læreren i sitt arbeid med oppgaven. Med andre ord, når lærere for eksempel blir spurt i hvilken grad de klarer å motivere elever som synes skolearbeidet er vanskelig, må man kunne forvente at de forstår «elever» som en gruppe med individer som blant annet har forskjellig motivasjon, og «skolearbeidet» som knyttet til skolefagene og innenfor rammene av den teknologien som er tilgjengelig i samfunnet og på skolen; altså at de forestiller seg undervisningsoppgaver og -situasjoner slik de nødvendigvis *må* fortone seg. Dette skillet, mellom (a) oppgaven og (b) kontekstuelle faktorer, bruker jeg videre i drøftingen.

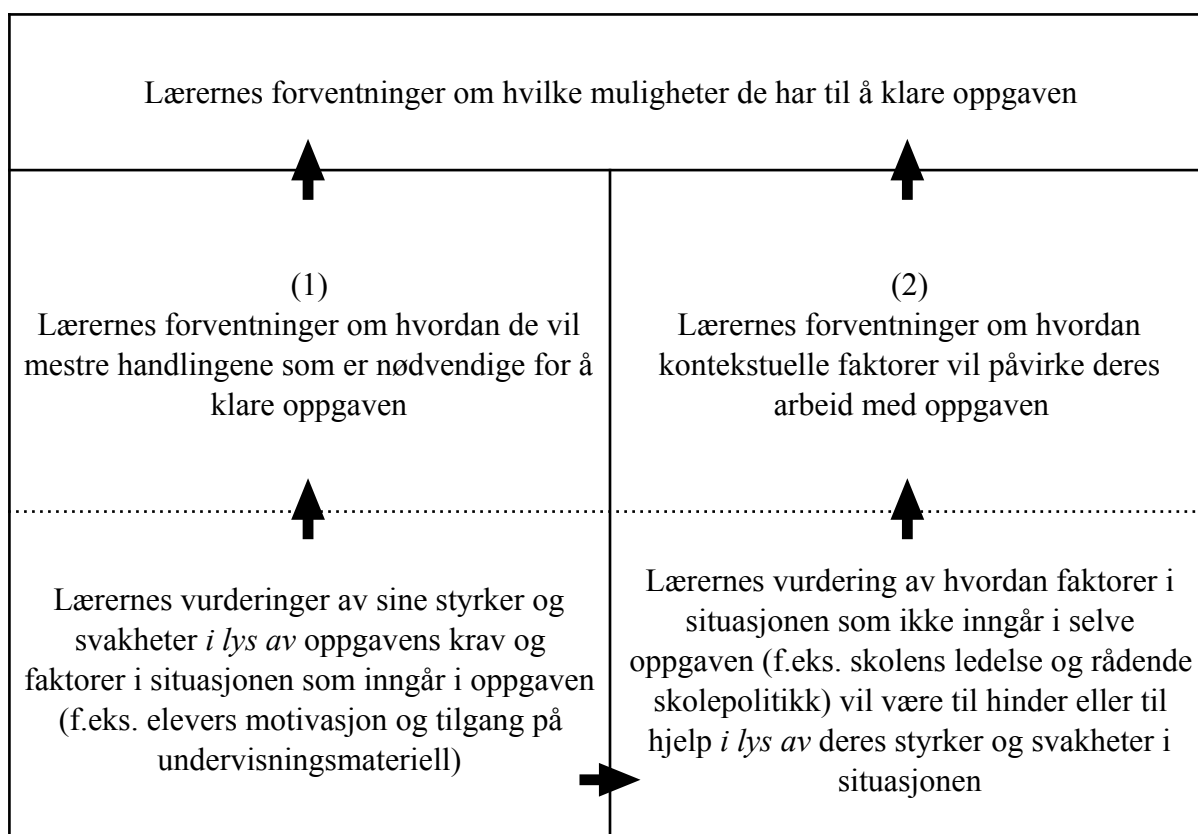
Mens Tschannen-Moran et al. (1998) mener at lærere vurderer sine evner i lys av oppgavens krav og kontekstuelle faktorer, basert på situasjons- og oppgaveanalyser som beskrevet ovenfor, og at denne vurderingen resulterer i en forventning de kaller *teacher efficacy* (s. 233), mener jeg det kan være hensiktsmessig å spesifisere denne forventningen, for å kunne oppdage viktig variasjon i lærernes tanker. Lærerne i denne studien oppgir i starten av intervjuet en bestemt forventning om å klare en bestemt oppgave (f.eks. at de «til en viss grad» klarer å motivere elever med svak interesse for skolearbeid). I løpet av intervjuene viser det seg imidlertid at lærere som innledningsvis oppgir lav mestringsforventning likevel virker å ha høye forventninger om å *mestre* handlingene de mener at oppgaven krever av dem, men opplever at deres *muligheter* til å utføre dem er hindret av kontekstuelle faktorer i betydelig grad. Både Geir (kapittel 5.1) og Trond (kapittel 5.2) gir for eksempel uttrykk for at

de holdes i stramme tøyler av politikere og skolemyndigheter, med det som resultat at de får liten frihet til å legge opp undervisningen slik de mener er best for å klare oppgaven.

Mens Geir virker å vurdere oppgaven som vanskelig, blant annet fordi elevene har en svært negativ holdning til undervisningsfaget hans, mener han at han ville hatt langt bedre muligheter til å lykkes med oppgaven dersom han hadde mer makt over sin egen undervisning. Om man sorterer Geirs forventning som 'lav mestringsforventning' uten videre spesifisering, risikerer man å gå glipp av en spennende nyanse: At Geir hadde hatt langt høyere forventninger om å klare oppgaven om det ikke var for en ekstern faktor som er et resultat av skiftende skolepolitikk og dermed ikke (nødvendigvis) inngår i selve oppgaven. Når skolepolitikk kan og bør forbedre skolesystemet og lærernes «kår», mener jeg at det er spesielt viktig å ivareta nyansene i lærernes svar som forteller oss hvor *de* mener at skoen trykker. Skillet jeg mener best beskriver variasjonen i svarene til lærerne i denne studien er vist i figur 6.1.

Forventningen som kommer til uttrykk i lærernes svar på spørsmålet «i hvor stor grad klarer du å oppnå følgende i din undervisning: [oppgave]?» mener jeg at kan dreie seg om lærernes *muligheter* til å klare oppgaven. Denne forventningen virker å være sammensatt av to interagerende forventninger:

- (1) Forventninger om hvordan de vil mestre de handlingene som er nødvendige for å klare oppgaven.
- (2) Forventninger om hvordan *kontekstuelle* faktorer (Tschannen-Moran et al., 1998, s. 231) er til hjelp eller hinder for lærerens arbeid med oppgaven og dermed hhv. styrker eller svekker lærerens muligheter til å klare oppgaven.



Figur 6.1: Lærernes forventninger om hvilke muligheter de har til å klare oppgaven

Det er ikke nødvendigvis gitt hvilke av faktorene i situasjonen det er som inngår i oppgaven, og hvilke det er som faller utenfor og dermed utgjør kontekstuelle faktorer. Politikere og skolemyndigheters føringer for undervisningen kan for eksempel av noen (kanskje spesielt erfarne lærere som har undervist gjennom flere skolereformer og dermed trolig opplever skolepolitikk som noe flyktig) betraktes som en kontekstuell faktor, mens det av andre betraktes som en selvsagt del av undervisningsoppgaven. En implikasjon av dette kan være at forskere bør be lærerne som deltar i kvalitative undersøkelser om å definere både oppgaven og konteksten, og at kvalitative undersøkelser av læreres mestringsforventninger er nødvendig for å oppdage kulturell variasjon - også over tid, på tvers av skolereformer. Siden det er stor variasjon i forskjellige lands skolesystemer, kan det være utfordrende å tolke variasjon på tvers av landegrenser med mindre man får innsikt i *lærernes opplevelse* av undervisningsoppgavene og deres kontekster.

Lærerne i denne studien identifiserer i hovedsak faktorer som de forventer at vil hindre dem i arbeidet med oppgaven. Bare Geir og Magnus nevner en potensiell *ressurs* når de forklarer hvordan de kan lære av sine mer erfarne kolleger. Lærernes svar tyder på at de vurderer kontekstuelle faktorer opp mot sine svakheter og styrker, slik Tschannen-Moran et al. (1998) foreslår, og at dette påvirker oppfatningen deres av om faktorene er hindre eller ressurser. Geir mener for eksempel at eksamensoppgavene typisk har et innhold som oppleves kjedelig og irrelevant av elever. Denne faktoren hindrer ham i hans arbeid med å motivere elever som har svak interesse for skolearbeidet på to måter: Den delen av undervisningen som brukes på å ruste elevene til eksamen bidrar ikke til å vekke faginteresse hos disse elevene, og dette arbeidet er dessuten såpass tidkrevende at det blir lite tid igjen til annet. Slik jeg forstår Geir mener han imidlertid at styrken på denne begrensningen avtar etter hvert som han blir mer erfaren, for med mer erfaring vil han bruke mindre tid på disse oppgavene og få mer tid til «friere undervisning». Han forventer med andre ord at han med mer erfaring vil ha noen egenskaper som utgjør styrker i denne situasjonen, og som vil kompensere for i hvert fall én av de «hindrende faktorene».

Tschannen-Moran et al. (1998) har lang erfaring med å forske på læreres mestringsforventninger og har hatt stor innflytelse på forskningen på feltet. Når jeg foreslår å spesifisere den forventningen disse forskerne refererer til som *teacher efficacy*, er det fordi jeg mener at man ellers risikerer å gå glipp av noen viktige nyanser i lærernes svar, slik undersøkelsen som er rapportert i denne oppgaven tyder på. Målingen i denne studien tyder på at tre av de fire lærerne som deltok har relativt lav mestringsforventning til oppgaven. Som jeg har drøftet i dette kapitlet virker imidlertid to av disse lærerne å ha langt høyere forventninger om å *mestre* oppgaven enn målingen indikerer, men lave forventninger til *mulighetene* de har til å klare oppgaven fordi de opplever å ha for liten handlefrihet i lærerrollen. Også den tredje læreren som svarer at han «til en viss grad» klarer oppgaven gir uttrykk for å ha lave forventninger til sine muligheter til å klare oppgaven, men denne forventningen virker å stamme fra en vurdering av selve oppgaven som så vanskelig at den nærmest er umulig å klare. Altså uttrykker han i motsetning til de andre svært lav forventning om å *mestre* oppgaven.

Uansett hvordan lærernes forventninger sorteres og hvilke navn de gis, mener jeg det har stor verdi å få innsikt i tankene som former dem. Med kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) har man dessuten gode muligheter til å samle inn tilstrekkelig rike beskrivelser av læreres opplevelser til at eventuelle ulike forventninger kommer til uttrykk, uansett hvilke begreper og modeller man går ut i felten med. Hittil har jeg drøftet selve forventningene lærerne knytter til oppgaven. I neste kapittel skal jeg fokusere på tankene som virker å ligge til grunn for forventningene deres.

## 6.2 Tankene bak lærernes forventninger

### 6.2.1 Lærernes mestringsforventninger

Målingen jeg gjorde i starten av hvert intervju tyder på at tre av lærerne i denne studien har relativt lav mestringsforventning (nummer to på en skala med fire svaralternativer, der nummer én uttrykker lavest og nummer fire uttrykker høyest mestringsforventning), mens den fjerde har relativt høy (nummer tre på skalaen) mestringsforventning til oppgaven.

I kapittel 6.1 foreslår jeg at man skiller mellom forventninger til ens *mestring* av oppgaven på den ene siden og ens *muligheter til å klare* oppgaven på den andre siden. Dette skillet er basert på Tschannen-Moran et al. (1998) sin kategorisering av forskjellige faktorer i undervisningssituasjonen, som enten (a) uløselige deler av selve oppgaven eller (b) kontekstuelle faktorer som kan være til hinder eller til hjelp i arbeidet med oppgaven, uten å inngå i den. For å unngå unødig repetisjon henviser jeg til kapittel 6.1 for en forklaring av hvordan jeg mener at skillet mellom de to forventningene henger sammen med lærernes subjektive oppfatning av faktorene i situasjonen. Disse oppfatningene ble ikke systematisk undersøkt i denne studien, og jeg kan dermed ikke knytte tankene som kommer frem av intervjuene til eventuelle underordnede forventninger. Drøftingen er strukturert etter temaene identifisert i analysearbeidet.

### 6.2.2 *Egne erfaringer veier tyngst*

For alle lærerne virker det å være deres egne erfaringer med oppgaven som i størst grad informerer deres forventninger om fremtidig mestring. 'Oppgaven' refererer her til både den sammensatte oppgaven det er å motivere elever, og til de konkrete aktivitetene og ferdighetene som lærerne bryter oppgaven ned til. Geir mener for eksempel at for å klare å motivere elever med svak interesse for skolearbeidet, er det helt nødvendig at han i første omgang klarer å fange disse elevenes oppmerksomhet. Å fange sine elevers oppmerksomhet forsøker han på i alle undervisningstimer uten at målet nødvendigvis er å motivere denne elevgruppen. Disse erfaringene påvirker hans forventning om å mestre både den konkrete ferdigheten og oppgaven, ettersom han er av den oppfatning at oppgaven krever at han mestrer ferdigheten.

Bandura (1997) spesifiserer fire kilder til «evneinformasjon». Dette er informasjon som kan hjelpe lærerne til å vurdere sine evner, avhengig av hvordan de tolker den. Kapittel 2 gjør grundig rede for kildene til evneinformasjon og hele prosessen fra selektering til tolkning. Når det kommer frem at lærerne i denne studien først og fremst ser til sine egne tidligere erfaringer når de forventer hvordan de vil mestre oppgaven i fremtidige situasjoner, er dette i tråd med Banduras teori som sier at det er nettopp slike egne, 'autentiske mestringserfaringer' som har størst innflytelse på en persons mestringsforventning. Lærerne har imidlertid også fått tilbakemeldinger på egne evner fra kolleger og skolens ledere, og de har fått kjennskap til hvordan kolleger mestrer de samme ferdighetene og aktivitetene ved å observere dem og lytte til deres beretninger. Denne informasjonen kommer dermed fra to av de andre kildene Bandura spesifiserer, hhv. verbal overtalelse og vikarierende erfaringer. Ingen av lærerne i denne studien nevner fysiologiske reaksjoner.

Noen aktiviteter krever flere forskjellige evner av en person (Bandura, 1997). I denne sammenhengen gjelder lærernes forventninger en såpass sammensatt oppgave som å motivere elever, og det er opp til lærerne selv å identifisere hvilke konkrete aktiviteter oppgaven består av, samt vurdere hvilke ferdigheter og andre egenskaper disse aktivitetene krever. Geir forstår oppgaven 'å motivere elever som har svak interesse for skolearbeid' som bestående av følgende komponenter: Han må lage undervisningsopplegg som oppleves interessant og

relevant av elevene, og han må klare å fange elevenes oppmerksomhet for at undervisningsopplegget skal kunne ha noen mulighet til å vekke faginteresse. Disse komponentene bryter han videre ned til mer konkrete aktiviteter og ferdigheter. Geir inkluderer også det Bandura (1997) kaller «generelle evner» i sin vurdering, som den eneste av lærerne i denne undersøkelsen. Han forventer at han vil mestre oppgaven bedre fremover fordi han har erfart å klare det han setter seg som mål, hvilket han tilskriver god innsats og utholdenhet.

Denne studien betrakter mestringsforventninger fra et kognitivt perspektiv. Teoriene presentert i kapittel 2 representerer alle et slik perspektiv, med en felles antakelse om at det er våre *vurderinger* av den informasjonen vi tar inn fra omgivelsene våre som påvirker våre følelser (Weiner, 1986), oppfatninger og forventninger (Bandura, 1997; Dweck, 2000) og i sin tur motivasjon (Vroom, 1964), målsetting (Locke & Latham, 1990) og handling. Sett fra dette perspektivet har innsikt i lærernes vurderinger og idéer derfor stor verdi. De komplekse tankeprosessene som gir opphav til mestringsforventning består av en hel rekke vurderinger, ifølge Bandura (1997). I forrige kapittel argumenterte jeg for at det hadde vært interessant å få rede på lærernes definisjoner av de oppgavene de oppgir sin mestringsforventning til. En annen vurdering som lærerne nok ikke setter ord på uoppfordret er deres vurdering av hva suksess i oppgaven innebærer, altså hva det vil si å *klare* eller *lykkes med* den. I denne undersøkelsen er ikke disse vurderingene hentet inn på en systematisk måte. Ifølge Tschannen-Moran et al. (1998, s. 231) sin modell påvirkes læreres mestringsforventning blant annet av deres idéer om hva god undervisning innebærer. Wheatley (2005, s. 759) foreslår i samsvar med dette at kvalitativ fortolkende forskning bør være et fokus for forskere på feltet for å få rede på lærernes fortolkninger og idéer. Innsikt i disse idéene kunne for eksempel ha kommet til å avdekke at Magnus opplever å ha mer erfaring med å lykkes med oppgaven enn Trond gjør, fordi de to har forskjellige idéer om hva det vil si å lykkes i denne sammenhengen. Mener Magnus for eksempel at han lykkes bare hvis han får *alle* elevene sine til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet, eller holder det at *halvparten* av dem uttrykker en slik tro på sine egne evner? Hvor sterk må denne troen være? Og hvordan vet Magnus om elevene har tro på at de kan lykkes med skolearbeidet?



### 6.2.3 Lærernes årsaksforklaringer av tidligere prestasjoner

Hvorvidt en prestasjon er svak eller sterk er altså én vurdering lærerne må foreta. Ifølge Weiner (1986) leter vi også etter å forklare årsaken til svake og uventede prestasjoner som vi opplever som viktige. I dette kapitlet vil jeg drøfte hvordan lærernes tolkninger av tidligere erfaringer kan forstås i lys av Weiners attribusjonsteori. Denne teorien er presentert i kapittel 2.2.2.

Alle de fire lærerne i denne studien vurderer sine evner som sterke, men tre av dem oppgir likevel lav mestringsforventning til oppgaven, i hovedsak fordi de mener de har mye erfaring med å mislykkes med den. Når disse tre likevel mener de har sterke evner, kan det forstås som et resultat av hvordan de tolker sine tidligere erfaringer, spesielt hvordan de «årsaksforklarer» dem (Weiner, 1986). Som forklart i kapittel 5.5.2 kan faktorene lærerne forstår som hindre for suksess, og dermed årsakene til tidligere svake prestasjoner, sorteres i to hovedgrupper: (1) egenskaper ved skolesystemet og (2) egenskaper ved elevene. Geir og Magnus peker imidlertid på én faktor hver som ikke lar seg sortere inn i disse to kategoriene, hhv. det at teknologi er så lett tilgjengelig og forstyrrer undervisningen ved å stjele elevenes oppmerksomhet, og egne feilsteg. Jeg vil senere i kapitlet gå nærmere inn på to av «systemfaktorene» i tillegg til de egenskapene ved elevene som lærerne nevner. Til slutt drøfter jeg hvordan lærernes idéer om selve konseptet evner kan påvirke deres mestringsforventning.

Vår subjektive oppfatning av evnene våre påvirkes naturligvis av hvorvidt vi tolker svake prestasjoner som forårsaket av oss selv eller av ytre faktorer (Bandura, 1997; Weiner, 1986). Distraherte elever kan for eksempel attribueres til forstyrrelser i naborommet.

Årsaksforklares hendelsen slik, vil den ikke nødvendigvis påvirke individets vurdering av sin evne til å engasjere elever. Lærerne i denne studien har det til felles at de i hovedsak oppfatter ytre faktorer som årsakene til at de tidligere har mislyktes med oppgaven, altså ikke egenskaper ved dem selv (f.eks. deres innsats eller personlighetstrekk). Lærernes sterke tro på sine egne evner kan altså henge sammen med hvordan de årsaksforklarer tidligere prestasjoner. Bare Magnus forteller at han en sjelden gang ikke klarer oppgaven fordi han er uoppmerksom eller utsetter å iverksette nødvendige tiltak så lenge at problemer eskalerer.

Når han likevel gir uttrykk for en sterk tro på sine egne evner, kan det forklares med at han opplever færre nederlag enn de andre lærerne.

De faktorene vi forstår som årsaker til tidligere prestasjoner oppfatter vi dessuten som mer eller mindre stabile (over tid) og som mer eller mindre kontrollerbare (Weiner, 1986). Disse vurderingene kan naturligvis påvirke våre mestringsforventninger. Dersom en faktor som læreren mener tidligere har vært skyld i en svak prestasjon oppfattes som stabil, med andre ord at den trolig også vil gjøre seg gjeldende i lignende situasjoner fremover, kan denne vurderingen påvirke lærerens mestringsforventning negativt. Nå vil jeg ta for meg noen av årsaksfaktorene lærerne identifiserer og drøfte hvordan lærerne virker å oppfatte faktorenes stabilitet og kontrollerbarhet.

### *Liten makt over egen undervisning*

Av egenskaper ved skolesystemet nevner lærerne blant annet at lærere har liten handlefrihet på grunn av sterke føringer fra politikere og skolemyndigheter. Disse føringene oppleves av Geir og Trond som betydelige hindre for dem i deres arbeid med oppgaven. Når begge to rapporterte lav mestringsforventning til oppgaven intervjuet dreide seg om, er det i tråd med forskning som tyder på at opplevelsen av å ha liten handlefrihet på grunn av innblanding eller sterk styring fra andre er forbundet med lavere mestringsforventning (Atay, 2007). Selv om de to lærerne ikke sier det eksplisitt, oppfatter de trolig disse «systemfaktorene» som utenfor deres kontroll, i hvert fall deres umiddelbare kontroll. Disse føringene fører dessuten til tidsnød, mener de. Alle de fire lærerne i denne studien forstår tidsnød som en av årsaksfaktorene til at de ikke alltid klarer oppgaven. Geir gjør det klart at han mener tidspress oppstår delvis på grunn av disse føringene, fordi oppgaver lærere er pålagt å gjøre oppleves som tidkrevende. Magnus fremhever på sin side at klasseledelse i seg selv fører til tidspress, fordi elevene i en gitt gruppe ligger på forskjellige ferdighetsnivåer og har forskjellige behov for oppfølging. Han derfor må sjonglere klasse- og individfokus. Trond deler denne oppfatningen. Han mener at det å ha tredve elever i klassen nødvendigvis gjør at han har liten tid til rådighet per elev. Martin, som har spesifisert oppgaven til å gjelde elever med særskilte opplæringsbehov, mener at de spesielle utfordringene som følger med å undervise denne elevgruppen legger beslag på mye av tiden han har til rådighet.

Med unntak av Geir kan det virke som lærerne oppfatter disse «systemfaktorene» som stabile. Det er ingenting i de andre lærernes svar som gir inntrykk av at de knytter disse faktorene til uvanlige undervisningssituasjoner eller uvanlige aktiviteter, eller av andre grunner forstår dem som noe flyktig eller tidsbegrenset. Geir på sin side, som i likhet med Trond forstår tidsnød som et resultat av at lærere pålegges mange oppgaver, forventer imidlertid at han vil bruke mindre tid på disse oppgavene etter hvert som han får mer praksiserfaring. Han sier eksplisitt at han forventer at tidsnød vil bli et mindre problem for ham senere.

I kapittel 3.3 presenterte jeg Risjords (2016) undersøkelse, som undersøkte norske og danske læreres årsaksforklaringer av resultatene fra TALIS-undersøkelsen fra 2013 (OECD, 2014). De norske lærerne foreslo at «press ovenfra», blant annet i form av politikeres føringer for undervisningen, kan forklare hvorfor norske lærere skåret betydelig lavere enn sine danske kolleger på mestringsforventning knyttet til motivering av elever. Faktorer i denne kategorien ble nevnt flest ganger av de norske lærerne (Risjord, 2016), hvilket kan indikere at Geir og Trond ikke er alene om å oppleve sin handlefrihet som begrenset.

#### *Elevenes iboende begrensninger*

Når det gjelder «elevfaktorene» gir både Martin og Magnus tydelig inntrykk av at de oppfatter dem som å være utenfor deres rekkevidde. Mens Martin mener at elevenes umodenhet står i veien for at han kan hjelpe dem til å verdsette læring, mener Magnus at forskjellige personlighetstrekk og atferdsmønstre kan forklare hvorfor det er noen elever han ikke når frem til, uansett hvor mye han forsøker å få dem til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet. Trond mener at elevenes forskjellige evner og interesser gjør at det er grenser for hans påvirkningsmuligheter på deres motivasjon, når han ikke har full frihet til å legge opp undervisningen slik han mener er best for disse elevene. Geir peker på elevenes negative innstilling til skolefaget som et betydelig hinder. Han gir inntrykk av at han synes det er svært vanskelig å endre elevenes holdninger til faget, men mener på samme tid at han hadde hatt bedre muligheter til å lykkes hvis han hadde mer makt over sin egen undervisning. Det kan tyde på at han i hvert fall ikke vurderer elevenes holdninger som fullstendig ukontrollerbare. Ifølge Weiner (1986) er årsaksdimensjonene *kontrollerbarhet* og *stabilitet* plassert et sted på

en skala mellom to ytterpunkter, hhv. kontrollerbar-ukontrollerbar og stabil-ustabil, slik at en faktor ikke må betraktes som enten kontrollerbar eller ukontrollerbar.

#### *6.2.4 Lærernes idéer om selve konseptet 'evner'*

Alle de fire lærerne i denne undersøkelsen mener at evner kan utvikles. En tro på at ferdigheter man ikke har eller mestrer så godt *nå* likevel kan tilegnes og trenes opp på et senere tidspunkt, påvirker naturligvis ens forventning om fremtidig mestring (Bandura, 1997). En som har en slik idé om at evner kan formes og utvikles, en *incremental theory*, kan sette seg høyere mål og vise bedre utholdenhet i møte med utfordringer, enn en som forestiller seg evner som noe stabilt, noe som ikke kan endres (Dweck, 2000). Kanskje kan Martins idé om hva evner *er*, og om muligheten for å utvikle dem, forklare hvorfor han oppgir en forventning om å klare oppgaven «til en viss grad» til tross for at han aldri har opplevd å lykkes med den.

#### *6.2.5 Konsekvenser av lærernes mestringsforventning*

##### *Målsetting og handlingsvalg*

Ifølge Vrooms forventningsteori (1964) er motivasjon et produkt av individets forventninger om muligheten det har til å utføre handlingen (forventning), forventninger om handlingens bidrag til å nå et ønsket resultat (instrumentalitet), og forventninger om hvilken verdi resultatet vil ha dersom det oppnås (valens). Teorien, som er presentert i kapittel 2.3.3, kan kaste lys over hvilke konsekvenser læreres mestringsforventning kan få for deres motivasjon til å handle på bestemte måter. Når vi står overfor flere handlingsalternativer, fremholder teorien at vi ikke er motivert for å velge alternativer som vi ikke forventer å greie, og at vi ikke er motivert for å velge alternativer vi ikke forventer at vil lede til et ønsket resultat. Om vi antar at alle de fire lærerne i denne undersøkelsen ønsker å klare oppgaven, fordi de vurderer motivasjon blant elever som verdifullt, har de motivasjon for å handle på bestemte måter i arbeidet sitt. Tre av lærerne i denne studien rapporterer lav mestringsforventning knyttet til motivering av elever, en viktig og sentral undervisningsoppgave. Denne forventningen kan hindre lærerne i å handle slik de mener er formålstjenlig.

I tillegg til å påvirke lærernes valg av helt konkrete handlingsalternativer i undervisningssituasjonen (f.eks. pusse bort det som står på tavla eller la det være, starte økte med argumentasjon for skolearbeidets nytteverdi eller innlede med en morsom vits osv.) kan mestringsforventning påvirke målene lærerne setter seg for undervisningen (Bandura, 1997, s. 39). I likhet med Vroom (1964) mener Locke og Latham (1990) at handling bestemmes blant annet av forventninger om hva man *tror* man kan oppnå og av hva man *ønsker* å oppnå. Men i motsetning til Vroom hevder de i sin målsettingsteori at vi mennesker kan sette oss mål som i større grad er basert på hva vi ønsker å oppnå enn på hva vi tror vi *kan* oppnå. Dette kan kanskje forklare hvorfor én av lærerne i denne studien, Martin, fortsetter å forsøke å hjelpe sine elever til å verdsette læring, til tross for at han aldri har opplevd å lykkes med det og har lav forventning om å klare det. Martins ønske om å hjelpe elevene sine kan med andre ord veie tyngre enn hans mestringsforventning når han setter seg mål med undervisningen.

#### *6.2.6 Gode evner kommer til kort*

De fire lærerne i denne studien attribuerer svake prestasjoner i hovedsak til ytre faktorer, spesifikt til egenskaper ved skolesystemet og til egenskaper ved elevene. Denne tendensen til å forstå nederlag som forårsaket av ytre faktorer kan forklare hvorfor alle lærerne uttrykker sterk tro på sine evner. Det gjelder også Geir, Trond og Martin som opplever det slik at de mislykkes oftere enn de lykkes med oppgaven. Fordi disse tre forklarer nederlagene som forårsaket av ytre faktorer, slik som for eksempel begrenset handlefrihet, tolker jeg det slik at de opplever at deres sterke evner kommer til kort.

I dette kapitlet har jeg drøftet hvordan lærernes forventninger, og tankene som ligger til grunn for dem, kan forstås og forklares i lys av studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning.

## 7 | Avslutning

Avslutningsvis vil jeg nå redegjøre for studiens hovedfunn, og med det forsøke å svare på problemstillingen. Deretter vil jeg reflektere rundt studiens begrensninger og resultatenes implikasjoner for videre forskning på læreres mestringsforventninger.

### 7.1 Oppsummering av hovedfunn

I tråd med studiens teoretiske rammeverk (kapittel 2) som vektlegger kognisjonens rolle i motivasjon og atferd, tyder studien på at lærernes *tolkninger* er sentrale i konstruksjonen av deres mestringsforventning. Tre av lærerne i studien - Geir, Trond og Martin - forteller at de har flere erfaringer med å mislykkes enn med å lykkes med undervisningsoppgaven intervjuet dreier seg om. Disse tre rapporterer også relativt lav mestringsforventning til oppgaven. Lærerne har forskjellige forklaringer på dette, men forklaringene har det til felles at de peker på ytre årsaksfaktorer, i hovedsak på egenskaper ved skolesystemet og egenskaper ved elevene. Med andre ord klandrer de ikke seg selv for at de mislykkes med oppgaven. Slike tolkninger kan være en forklaring på hvorfor de vurderer sine evner som sterke til tross for at de har mye erfaring med å mislykkes. Når de opplever det slik at de ofte mislykkes på grunn av slike ytre faktorer, kan en mulig forklaring på lærernes lave mestringsforventning være at de tolker faktorene som stabile og ukontrollerbare (Weiner, 1986). Med andre ord kan det være slik at de forventer at faktorene vil gjøre seg gjeldende i lignende situasjoner fremover, og at det ligger utenfor deres kontroll å forhindre eller eliminere dem.

Den fjerde læreren i studien - Magnus - skiller seg ut fra de andre på tre måter: Målingen tyder på at han har relativt høy mestringsforventning til undervisningsoppgaven sammenlignet med de andre lærerne, han opplever å mislykkes svært sjelden, og han er den eneste av lærerne som også klandrer seg selv til en viss grad for nederlagene. Også han peker på ytre årsaksfaktorer i form av tidspress og egenskaper ved elevene, men han oppfatter i tillegg sine egne feilsteg som én årsaksfaktor. Når Magnus i likhet med de tre andre lærerne uttrykker sterk tiltro til sine evner, kan det forklares med at han opplever å mislykkes sjeldnere enn de andre tre.

De ytre faktorene som gjentar seg i lærernes forklaringer kan sorteres i to kategorier: (1) Egenskaper ved skolesystemet og (2) egenskaper ved elevene. To av lærerne - Geir og Trond - mener de hindres i betydelig grad av politikere og skolemyndigheters føringer for undervisningen. De mener de ville ha mestret oppgaven langt bedre hvis de fikk mer frihet til å legge opp undervisningen slik de mener er best for sine elever. Alle lærerne forstår dessuten tidsnød som en av grunnene til at de mislykkes med den aktuelle undervisningsoppgaven. To av lærerne - Geir og Martin - opplever også elevenes personligheter som en betydelig begrensning. Det er hhv. elevenes holdninger til skolefaget og elevenes umodenhet disse to refererer til.

Jeg har drøftet muligheten for at de forventningene som kommer til uttrykk i intervjudataene er lærernes forventninger om *sine muligheter* til å klare oppgaven; en sammensatt forventning som inkluderer deres forventninger om å *mestre* de handlingene som er nødvendige for å klare oppgaven. Jeg har argumentert for at dette skillet - mellom forventninger om muligheter og forventninger om mestring - ivaretar nyansene i lærernes svar. Spesifiseres ikke disse forventningene, kan man risikere å overse interessant variasjon. Det er spesielt interessant at to av de tre lærerne som rapporterer lav mestringsforventning til oppgaven gir uttrykk for å ha høye forventninger om å *mestre* oppgaven, men lave forventninger om å få *muligheten* til å mestre den fordi de opplever å ha liten makt over sin egen undervisning.

## 7.2 Konklusjon og refleksjoner

Studiens formål har vært å få rede på hvilke tanker det er som ligger til grunn for lærernes mestringsforventning knyttet til motivering av elever. Disse tankene er forsøkt samlet inn «i sin reneste form» ved å oppfordre lærerne til å bruke egne ord i beskrivelser av opplevelsene sine. Studiens fenomenologisk-orienterte tilnærming lar lærernes egne perspektiver komme til overflaten i stor grad, og den bidrar slik med et relativt lite benyttet perspektiv på læreres mestringsforventninger. Problemstillingen studien søker å belyse er som følger: *Hvilke tanker ligger til grunn for læreres mestringsforventninger knyttet til motivering av elever?*

Tankene som er identifisert og beskrevet i denne studien antas å ligge til grunn for lærernes mestringsforventninger, ettersom de har kommet til uttrykk i lærernes utsagn med forankring i en bestemt forventning om å klare en bestemt undervisningsoppgave. Disse tankene kan imidlertid slå følge med andre tanker som undersøkelsen av forskjellige grunner ikke har fanget opp. Ettersom jeg ikke kan vite hva som eventuelt *ikke* er fanget opp, kan jeg ikke konkludere med at tankene som er identifisert og beskrevet i denne studien alene utgjør grunnlaget for lærernes mestringsforventninger. Studien kan imidlertid bidra med en innsikt i tankegrunnlaget i en lærers mestringsforventning. Muligheten for at lærerne har noen implisitte idéer som ikke fanges opp av denne undersøkelsen er foreslått flere ganger tidligere i teksten. Nå vil jeg helt til slutt samle disse forslagene og avslutte med noen refleksjoner om hva det ville vært interessant å studere videre.

Hensikten med å benytte kvalitative forskningsintervjuer som metode for datainnsamling var å invitere lærerne til å gi frie beskrivelser av sine opplevelser, for å kunne utforske videre det lærerne selv brakte på bane. Denne tilnærmingen har frembrakt interessante tanker som kanskje kunne ha gått tapt dersom jeg hadde tatt kontroll over intervjuenes retning og innhold i større grad. En ulempe med tilnærmingen er imidlertid at det i hovedsak bare var lærernes eksplisitte tanker som kom med i datasammensetningen. Med andre ord var det, med få unntak, bare tanker som lærerne selv satte ord på og «kom på» spontant i intervjusettingen som ble fanget opp og utforsket videre.

Et eksempel på en *implisitt* idé vi mennesker kan ha om virkeligheten er idéen om hvorvidt en persons evner er stabile trekk ved en person, eller om de kan utvikles (Dweck, 2000). Ifølge Bandura (1997, s. 119) påvirker de oppfatningene man har av selve konseptet 'evner' ens mestringsforventning. Lærernes idéer om evner er i noen grad undersøkt i denne studien. Alle lærerne ble enten spurt direkte om - eller nevnte på eget initiativ - hvorvidt de mener at evner kan utvikles. En annen implisitt idé som ble fanget opp i denne undersøkelsen er lærernes idéer om hvilke ferdigheter og egenskaper ved seg selv den aktuelle undervisningsoppgaven krever av dem.



Det er imidlertid ikke vanskelig å forestille seg at også andre relevante idéer kan oppleves som så selvsagte eller vanskelige å beskrive at man ikke gjør dem eksplisitte med mindre man oppfordres til det. Det går for eksempel ikke frem av denne studien hva lærerne legger i 'å lykkes' eller 'å mislykkes' med undervisningsoppgavene. Uten innsikt i disse idéene kan variasjon i data tolkes feil; kanskje reflekterer variasjonen forskjellige idéer om hva god undervisning er snarere enn forskjellige nivåer av mestringsforventning. Hvorvidt lærerne forstår begrenset handlefrihet som en selvsagt del av arbeidet til en lærer, eller om de opplever sterk politisk styring som mer flyktige forhold i *konteksten rundt* undervisningsoppgavene, kommer heller ikke frem av intervjudataene.

I kapittel 6.1 diskuterte jeg om målinger av læreres mestringsforventninger bør skille mellom forventninger om mestring av oppgaven på den ene siden, og forventninger om muligheter til å klare oppgaven på den andre siden. Forslaget baserer seg på en fortolkning av svarene til lærerne i denne studien som tyder på at lærere som oppgir lik mestringsforventning likevel har vidt forskjellige «underordnede» forventninger: Mens én av lærerne har lav forventning om å mestre handlingene som er nødvendige for å klare oppgaven, uttrykker de to andre relativt høy forventning om mestring. Når de likevel oppgir lav mestringsforventning skyldes det i hovedsak at de opplever å ha liten handlefrihet på grunn av politikeres og skolemyndigheters føringer for undervisningen. En implikasjon av dette, foreslo jeg, er at også disse implisitte idéene utforskes i videre forskning på læreres mestringsforventninger, for eksempel ved å oppfordre læreren til å definere den aktuelle undervisningsoppgaven, samt konteksten den befinner seg i.

Oppsummert er det mye som tyder på at det er behov for mer kvalitativ forskning på læreres mestringsforventninger, og at det kan være aktuelt å undersøke problemstillingene som er nevnt her i videre forskning. En begrensning ved denne studien er at funnene ikke kan generaliseres til en større populasjon på grunn av trekningen av og størrelsen på utvalget. Sammenhenger mellom lærernes nivå av mestringsforventning på den ene siden, og deres tankegrunnlag på den andre siden, har dessuten ikke vært gjenstand for systematisk analyse i denne studien. Det hadde vært interessant å få rede på hvilke sammenhenger som eventuelt ville ha gjort seg gjeldende i undersøkelser med større utvalg.

# Litteraturliste

- Andreassen, R. & Reichenberg, M. (2018). Svenske og norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring: Betydningen av lærernes praksiserfaring og andre lærer- og skolerelaterte variabler. *Nordic Studies in Education*, 38(3), 232-251. doi: 10.18261/issn.1891-5949-2018-03-04
- Armor, D., Conry-Oseguera, Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. (...) (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. (REPORT NO. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: Rand Corporation
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203-219, doi:10.1080/13664530701414720
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bjerke, A. H. & Eriksen, E. (2016). Measuring pre-service teachers' self-efficacy in tutoring children in primary mathematics: An instrument. *Research in Mathematics Education*, 18(1), 61-79. doi: 10.1080/14794802.2016.1141312
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N. & Carlsten, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere: Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. Oslo: NIFU
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Hove: Psychology Press
- Dweck, C. S. (2012). Implicit theories. I P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Red.) *Handbook of theories of social psychology* (Bind 2, s. 43-61). London: Sage Publications Ltd.
- Elstad, E. & Christophersen, K. (2017). Perceptions of digital competency among student teachers: Contributing to the development of student teachers' instructional self-efficacy in technology-rich classrooms. *Education Sciences*, 7(27) doi:10.3390/educsci7010027
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. doi:10.1037/0022-0663.76.4.569

- Hatlevik, O. E. (2017). Examining the relationship between teachers' self-efficacy, their digital competence, strategies to evaluate information, and use of ICT at school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 555-567.  
doi: 10.1080/00313831.2016.1172501
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150. doi:10.1207/S15326985EP3703\_1
- Høigaard, R., Giske, R. & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.  
doi: 10.1080/02619768.2011.633993
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. & Gordon, K. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. doi:10.1007/s10648-010-0141-8
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359. Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.013>
- Locke, E. A. & Latham, P. L. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD.
- Risjord, C. (2016). *Motivasjonsmestring hos norske lærere: En fenomenologisk studie*. (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet, Tromsø.  
Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11008/thesis.pdf?sequence=1>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.1037/h0092976>
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2007). Lærernes mestringsforventninger: Utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk*,

- 72(2), 52-71. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2007/spesialpedagogikk-2-2007.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Street, K. E. S., Malmberg, L. & Stylianides, G. J. (2017). Level, strength, and facet-specific self-efficacy in mathematics test performance. *ZDM Mathematics Education*, 49, 379-395. doi:10.1007/s11858-017-0833-0
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. doi:10.2307/1170754
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag
- Weiner, B. (2012). An attribution theory of motivation. I P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Red.) *Handbook of theories of social psychology* (Bind 1, s. 135-155). London: Sage Publications Ltd.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766. doi:10.1016/j.tate.2005.05.009
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research and Method in Education*, 37(2), 166–189.
- Wyatt, M. (2016). Are they becoming more reflective and/or efficacious? A conceptual model mapping how teachers' self-efficacy beliefs might grow. *Educational Review*, 68(1), 114-137. doi:10.1080/00131911.2015.1058754
- Wyatt, M. (2018). Language teachers' self-efficacy beliefs: A review of the literature (2005-2016). *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 92-120. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1177404.pdf>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide Intervjuguide

### 1. Informasjon om studien og deltakelse

### 2. Innledende spørsmål

I hvilke situasjoner har du behov for å påvirke elevens motivasjon? I hvor stor grad er elever motivert for skolearbeid i dine timer? Hvordan kan du vite at en elev er motivert for skolearbeid? Hvordan kan du vite at en elev *ikke* er motivert for skolearbeid?

### 3. Temakategorier med forslag til spørsmål

#### A. Mestringsforventning (TALIS)

I hvor stor grad klarer du å oppnå følgende i din undervisning?

- Få elevene til å tro at de kan lykkes med skolearbeidet

<i>Ikke i det hele tatt</i>		<i>Til en viss grad</i>		<i>I ganske stor grad</i>		<i>I stor grad</i>	
-----------------------------	--	-------------------------	--	---------------------------	--	--------------------	--

- Hjelp mine elever til å verdsette læring

<i>Ikke i det hele tatt</i>		<i>Til en viss grad</i>		<i>I ganske stor grad</i>		<i>I stor grad</i>	
-----------------------------	--	-------------------------	--	---------------------------	--	--------------------	--

- Motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet

<i>Ikke i det hele tatt</i>		<i>Til en viss grad</i>		<i>I ganske stor grad</i>		<i>I stor grad</i>	
-----------------------------	--	-------------------------	--	---------------------------	--	--------------------	--

- Motivere elever som synes skolearbeidet er for vanskelig

<i>Ikke i det hele tatt</i>		<i>Til en viss grad</i>		<i>I ganske stor grad</i>		<i>I stor grad</i>	
-----------------------------	--	-------------------------	--	---------------------------	--	--------------------	--

#### B. Oppgaven lærer har lavest mestringsforventning til

- Du sier du [...] klarer [oppgave]. Hvorfor mener du det?
- Hvilke ferdigheter eller egenskaper krever den oppgaven? Har du disse ferdighetene og/eller egenskapene? Er det noen som er nødvendige, som *må* være på plass?
- Kan du huske å ha mislyktes med den oppgaven? Kan du fortelle om en konkret hendelse? (Hva gjorde du? Hvor var du? Hvem var tilstede? Hva skjedde? Hva følte du? Hvordan reagerte du? Hvordan reagerte andre?) Hva mener du om det som skjedde?)
- Kan du huske å ha lyktes med den oppgaven? Kan du fortelle om en konkret hendelse? (Hva gjorde du? Hvor var du? Hvem var tilstede? Hva skjedde? Hva følte du? Hvordan reagerte du? Hvordan reagerte andre?) Hva mener du om det som skjedde?)
- Synes du det er en vanskelig oppgave? Hvorfor mener du det? (Har du et inntrykk av hvordan dine kolleger vurderer oppgaven?)
- Nå har du fortalt at du har lyktes og mislyktes. Hva skjer oftest? Hva tenker du om det?
- Hvorfor er det slik at du [...] klarer [oppgave], mener du?
- Kan du bli bedre? (Hvis ja, hvordan? Hvis nei, hvorfor ikke?)
- Kjenner du noen som er bedre enn deg? Hvorfor mener du det? Hva tenker du om det?
- Kjenner du noen du er bedre enn? Hvorfor mener du det? Hva tenker du om det?
- (Mener andre at du (ikke) klarer oppgaven? Hvem? Hvordan vet du det? Hva tenker du om det?)

#### C. Viktigste ferdighet eller egenskap lærer mener at oppgaven krever

- Hvorfor mener du at du (ikke) har denne egenskapen/ferdigheten?

- Kan du huske å ha mislyktes med dette? Kan du fortelle om en konkret hendelse? (Hva gjorde du? Hvor var du? Hvem var tilstede? Hva skjedde? Hva følte du? Hvordan reagerte du? Hvordan reagerte andre?) Hva mener du om det som skjedde?)
- Kan du huske å ha lyktes med dette? Kan du fortelle om en konkret hendelse? (Hva gjorde du? Hvor var du? Hvem var tilstede? Hva skjedde? Hva følte du? Hvordan reagerte du? Hvordan reagerte andre?) Hva mener du om det som skjedde?)
- Synes du [ferdigheten/aktiviteten] er vanskelig? Hvorfor mener du det? (Har du et inntrykk av hvordan dine kolleger vurderer [ferdigheten/aktiviteten]?)
- Nå har du fortalt at du har lyktes og mislyktes. Hva skjer oftest? Hva tenker du om det?
- Hvorfor er det slik at du (ikke) mestrer [ferdigheten/aktiviteten], mener du?
- Kan du bli bedre? (Hvis ja, hvordan? Hvis nei, hvorfor ikke?)
- Kjenner du noen som er bedre enn deg? Hvorfor mener du det? Hva tenker du om det?
- Kjenner du noen du er bedre enn? Hvorfor mener du det? Hva tenker du om det?
- (Mener andre at du (ikke) mestrer [ferdigheten/aktiviteten]? Hvem? Hvordan vet du det? Hva tenker du om det?)

#### D. Utvikling av evner på generelt nivå

- Hva er en evne?
- Kan evner utvikles?

## Vedlegg 2: NSD-kvittering



Mette-Birgitte Helleve  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 23.01.2018

Vår ref: 58345 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2018.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58345</i>	<i>Lærere om motivasjon</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Mette-Birgitte Helleve</i>
<i>Student</i>	<i>Elin Malmedal</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

### **Forskningsetiske retningslinjer**

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

### **Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet**

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endrings skjema.

### **Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet**

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### **Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt**

Ved prosjektslutt 31.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

## **Gjelder dette ditt prosjekt?**

### **Dersom du skal bruke databehandler**

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

### **Hvis utvalget har taushetsplikt**

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

### **Dersom du forsker på egen arbeidsplass**

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust



**Vedlegg 3: Samtykkeskriv**  
**(Informasjon om intervjuenes varighet ble endret etter første eller andre intervju, fra «30-45 minutter» til «omtrent 60 minutter»)**

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet** **“Lærere om motivasjon og motivering”**

### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Elin Malmedal. Jeg er masterstudent på mitt siste semester i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og arbeider nå med en masterstudie om motivasjon i skolen. I den forbindelse ønsker jeg å intervju lærere som har godkjent lærerutdanning og jobber i grunnskolen eller i videregående skole.

Prosjektets formål er å undersøke læreres idéer om, og erfaringer med, elevers motivasjon for skolearbeid.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Intervjuet registreres i form av notater og lydopptak, og det vil vare i omtrent 60 minutter. Vi blir sammen enige om tidspunkt og sted. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle kunnskap, praksis, holdninger og opplevelser relatert til elevers motivasjon for skolearbeid.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til personopplysningene. Personopplysningene og lydopptakene lagres kun lokalt på krypterte lagringsenheter, og deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31/5/18. Lydopptakene slettes så snart de er transkribert, mens de transkripsjonene og personopplysningene anonymiseres ved prosjektslutt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg blir anonymisert hvis du trekker deg.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål, ta kontakt med meg på e-post: [elinhma@student.uv.uio.no](mailto:elinhma@student.uv.uio.no) eller tlf: 98834680. Min veileder, Mette Birgitte Helleve, kan også kontaktes på e-post: [mette-birgitte.helleve@hioa.no](mailto:mette-birgitte.helleve@hioa.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)