



Høgskolen i Hedmark

LUNA

**Janne Bang**

**Bacheloroppgave**  
**Mestringsforventning - og barn med**  
**lærevansker**

Self-efficacy – and children with learning  
disabilities

Glus 1-7 2013

**2016**

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

---

## Norsk sammendrag

<b>Tittel:</b> Mestringsforventning - og barn med lærevansker	
<b>Forfatter:</b> Janne Bang	
<b>År:</b> 2016	<b>Sider:</b> 35
<b>Emneord:</b> Motivasjon, , mestringsforventning, anerkjennelse, vurdering	
<b>Sammendrag:</b> Elever med ulike former for lærevansker kan ofte ha en lav motivasjon for læring. Det bør være et mål for lærerne at disse elevene skal få et best mulig utbytte av sitt potensiale for læring slik at de kan gjennomføre grunnskolen, videregående utdanning og få et meningsfylt arbeidsliv. Denne oppgaven ser på hvordan læreren arbeider for å bidra til en økt motivasjon for læring hos disse elevene. Ved en kvalitativ undersøkelse har jeg intervjuet to spesialpedagoger og en kontaktlærer for å belyse denne problemstillingen. Viktige funn i min undersøkelse er at elevenes mestringsforventninger er vesentlige for deres motivasjon. Det samme er læringsfremmende tilbakemeldinger fra lærer og sosial interaksjon mellom elevene.	

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

**Title:** Self-efficacy – and children with learning disabilities

**Author:** Janne Bang

**Year:** 2016

**Pages:** 35

**Keyword:** Motivation, self-efficacy, recognition, assessment

**Summary:** Pupils with different challenges in regards to learning often suffer from low motivation in school. A goal for the teachers should be that these pupils' full potential for learning is applied, so that they may finish upper secondary education and achieve a meaningful, active work-life. This qualitative study explores how the teacher works to contribute to these pupils' motivation and learning, through interviews with two special education teachers and one regular teacher. Some important findings in this research were that the pupils' self-efficacy, feedback used as a tool for improvement ("feed-forward"), and social interactions with other pupils were significant factors for their motivation.

---

# Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>3</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>4</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALGT TEMA OG BESKRIVELSE AV FAGOMRÅDET .....	7
1.2 PROBLEMSTILLING.....	7
1.3 BEGREPSAVKLARING .....	8
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN .....	9
<b>2. TEORI</b> .....	<b>10</b>
2.1 TIDLIGERE FORSKNING .....	10
2.2 SOSIAL-KOGNITIV LÆRINGSTEORI.....	12
2.2.1 <i>Albert Bandura - Forventning om mestring</i> .....	12
2.2.2 <i>Lærers betydning</i> .....	14
2.3 ANERKJENNELSE OG ROS .....	15
2.4 FORMATIV VURDERING .....	16
<b>3. METODE</b> .....	<b>17</b>
3.1 FORSKNINGSDESIGN .....	17
3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU.....	17
3.3 INFORMANTENE .....	18
3.4 ETISKE HENSYN .....	18
3.5 VALIDITET .....	19
<b>4. ANALYSE</b> .....	<b>20</b>
4.1 MESTRING OG MOTIVASJON .....	20

---

4.1.1	<i>Tilpasning for motivasjon:</i> .....	20
4.1.2	<i>Relasjoner for motivasjon</i> .....	22
<b>5.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>26</b>
5.1	MESTRING OG MOTIVASJON .....	26
5.1.1	<i>Tilpasning for motivasjon</i> .....	26
5.1.2	<i>Relasjoner for motivasjon</i> .....	28
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON OG REFLEKSJON</b> .....	<b>31</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>32</b>
	<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>35</b>
	INTERVJUGUIDE .....	35

## Forord

I skolen i dag er det mange elever som sliter med å lære det som er forventet av dem. Mange av dem har ulike former for funksjonssvikt som forårsaker lærevansker enten faglig eller generelt. Disse elevene har ofte en lav motivasjon for å lære, men de bør være høyt motivert for å klare å gjennomføre skolegangen med best mulig resultat ut fra sine forutsetninger slik at de får et meningsfylt arbeidsliv senere.

Denne oppgaven har blitt til på grunnlaget av mitt brennende ønske om at disse elevene skal ha best mulig forutsetninger for å mestre skolehverdagen i grunnskolen, og få tro på egne evner og forvente å mestre oppgavene de står overfor. Det siste halve året har jeg forsøkt å sette meg inn i hvordan en lærer kan hjelpe disse elevene slik at de har en høy motivasjon for læring og skolearbeid og opplever mestring i det de gjør.

Jeg ønsker å takke mine informanter for at de har delt kunnskap og erfaring med meg rundt dette temaet i tillegg til mange andre temaer. De har gitt meg uvurderlig informasjon som har belyst viktige områder rundt motivasjon for læring.

Jeg vil også takke min veileder, Solveig Roth, for engasjement, støtte og veiledning både sent og tidlig. Dine bidrag har hjulpet meg til å snu og vende på nesten hele oppgaven slik at den har endt opp som den har gjort.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter, Julie og Nina, for ivrig deltagelse til felles veiledning og gjennomlesing av oppgavens stykker og deler.

Jeg håper du som leser denne oppgaven finner temaet like interessant som meg, og ønsker å hjelpe elever med lærevansker med deres motivasjon for læring slik at de kan oppleve mestring og få tro på egne evner.

Janne Bang

Kapp, 20. mai 2016

---

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valgt tema og beskrivelse av fagområdet

Elever med lærevansker kan ofte ha en lavere motivasjon for læring. Dette kan skyldes både individuelle forhold og forhold en som lærer kan påvirke. I mange tilfeller blir disse elevene tatt ut av klassen for individuell spesialpedagogisk undervisning enten alene eller i liten gruppe (Nordahl, 2012). Opplever disse elevene å mestre kravene i skolen i dag? Kan de føle at de er en segregert gruppe uten tilhørighet til resten av klassen? Føler de at de aldri blir like faglig sterke som de andre elevene? Og kan dette medføre en lavere motivasjon for læring?

I denne oppgaven vil jeg fokusere på hvordan man kan hjelpe elever med fagspesifikke eller generelle lærevansker med å øke deres motivasjon for læring. Jeg har valgt dette tema fordi elevene med lærevansker er en gruppe elever med ulike utfordringer i forhold til mestring i fag, læringsutbytte og også atferd. Dette er elever som har en eller annen form for funksjonssvikt som gjør at læringsprosesser går tyngre. Vanskene kan være av kognitiv art, for eksempel lese- eller skrivevansker, fagspesifikke vansker eller at de skårer svakt på evnetester og har behov for tilrettelegging generelt for skolearbeidet. Det er til vanlig pedagogisk-psykologisk tjeneste, PPT, som står for arbeidet med å fatte enkeltvedtak for disse elevene, og de har, når de ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, rett på spesialundervisning (Imsen, 2014).

Å kunne finne metoder for å hjelpe elever med lærevansker med motivasjonen slik at de kan få et så godt læringsutbytte som mulig synes jeg er verdt å utforske. Målet for lærerne, slik jeg ser det, er å motivere disse elevene for å utnytte maksimalt av deres potensiale for læring slik at de skal kunne gjennomføre grunnskolen, videregående opplæring og få et meningsfylt arbeidsliv. Derfor ønsker jeg å intervju spesialpedagoger og lærere som arbeider med disse elevene om hva de tenker vil hjelpe for å fremme elevenes motivasjon.

## 1.2 Problemstilling

Jeg har valgt følgende problemstilling: *Hvordan arbeider læreren for å bidra til økt motivasjon for læring hos elever med lærevansker?*

Jeg ønsker å presisere at oppgaven i hovedsak vil ta utgangspunkt i den sosial-kognitive teorien til Albert Bandura om forventning om mestring i analysene og drøftingen av problemstillingen. Dette for å kunne reflektere over om teoriene kan støtte opp om arbeidsmåter og forhold knyttet til relasjoner og læringsmiljø som kan hjelpe disse elevene med økt motivasjon og læringslyst.

### 1.3 Begrepsavklaring

I det følgende ønsker jeg å definere begreper som er mye benyttet i oppgaven. Begrepet motivasjon skilles ofte i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om at aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen holdes vedlike fordi den er interessant nok i seg selv (Imsen, 2014). Eleven synes med andre ord det er meningsfylt å holde på med den gjeldende aktiviteten. Ytre motivasjon vil derimot si at aktiviteten holdes vedlike ved at eleven ser en utsikt til å oppnå en belønning (Imsen, 2014).

Begrepet mestringsforventning, «self-efficacy», defineres av Bandura som en persons bedømmelse av hvor godt man er i stand til å planlegge og gjennomføre en aktivitet for å mestre en oppgave (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.87). I skolen refereres mestringsforventning til elevenes forventning om å klare en bestemt oppgave de står overfor, og ikke til om de er gode i et bestemt fag. Disse forventningene er vesentlige for hvilke aktiviteter en begir seg ut på, og på hvor mye innsats som legges i gjennomføringen (Imsen, 2014).

En vurdering er en form for verdifastsettelse på et produkt eller en arbeidsprosess. Vurdering kjennetegnes av to formål. Formativ vurdering blir gjennomført underveis i en prosess og har til formål å utvikle eller forbedre et produkt. Summativ vurdering brukes når man skal rapportere hva som er oppnådd, en sluttvurdering (Lillejord & Hopfenbeck, 2013).



---

## 1.4 Oppbygging av oppgaven

Opgaven innledes med et kapittel som beskriver bakgrunnen for valgt tema, samt problemstilling og avgrensning av oppgaven. Kapittel to består av relevant forskning og teori knyttet til temaet motivasjon for læring. Videre omhandler kapittel tre valg av forskningsmetode og min bakgrunnskunnskap. Kapittel fire presenterer resultater av egen forskning og analyse av denne. I femte kapittel blir resultatene av forskningen drøftet opp mot teori og tidligere forskning. Kapittel seks avslutter oppgaven med konklusjon og refleksjoner rundt problemstillingen.

## 2. Teori

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006, prinsipper for opplæringen, heter det at

Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan mestre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elevar med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike område. Når elevar arbeider saman med vaksne og med kvarandre, kan mangfaldet av evner og talent vere med på å styrkje læringa og utviklinga både for fellesskapet og for den einskilde. (Utdanningsdirektoratet, 2012)

Opplæringen skal med andre ord gi elevene utfordringer de kan strekke seg mot og mestre enten alene eller sammen med andre for å bidra til elevenes læring og utvikling. Mestring blir dermed et sentralt begrep i skolen. Hvordan elevene opplever skolen og opplever å mestre denne og hvordan læreren kan være til hjelp for å øke deres motivasjon for læring har derfor stor betydning.

### 2.1 Tidligere forskning

John Hattie (2009) kom frem til, gjennom sine metaanalyser, at det har stor betydning for elevenes prestasjoner hvordan læreren underviser, gir tilbakemeldinger og følger opp elevene sine. Dette er kraftfulle kilder til læring, hevder han. I analysen av samspillet mellom lærer og elev kom han frem til at særlig lærernes evne til å gi læringsfremmende tilbakemeldinger, og til å knytte tilbakemeldingene til alle trinnene i læringsprosessen, er spesielt viktig. ”Det er den faglig flinke, innsiktsfulle og entusiastiske lærerens samspill med elevene som i særlig grad skaper betingelser for læring i skolen,” hevder Hattie videre (sitert i Manger & Lillejord, 2013, s. 30).

Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2009) har skrevet en artikkel i tidsskriftet *Spesialpedagogikk* som omhandler elevenes opplevelse av skolen. Den er basert på en undersøkelse blant 739 elever på 4.,5.,6.,8. og 9. trinn i grunnskolen. Forfatterne påpeker at elevenes motivasjon for skolearbeid og atferd er bekymringsfullt.

---

Elevenes relasjoner til læreren fremstod som særlig sentralt for motivasjon og hjelpesøkende atferd. Der elevene har et godt forhold til lærerne og føler at de bryr seg, øker elevenes motivasjon og de etterspør hjelp når de trenger det. Skaalvik og Skaalvik (2009) viser også til at jo høyere elevenes faglige selvoppfatning er, desto mer motivert er de for skolearbeidet. Elevenes følelse av at lærerne bryr seg øker jo bedre undervisningen er tilpasset den enkelte, dette bidrar til bedre faglig selvoppfatning hos den enkelte, og dermed en økt motivasjon for læring.

Taraldsen, Kanestrøm, Sakshaug og Asp (2014) har, gjennom en aksjonsforskningsstudie, utviklet en ny arbeidsmodell for grunnskolen – kalt Egge-modellen. Studien ble gjennomført fra høsten 2011 i 5.klasse og fem semestre fremover. Før prosjektet startet var det forhold som indikerte at læringsmiljøet ikke var godt nok. Klassen hadde dårlige resultater på faglige kartlegginger og målprøver, noen elever hadde meget lav motivasjon og flere elever hadde spesialpedagogiske tiltak. Det var også svake elev-elevrelasjoner, og mangler på klare læringsmål.

Hovedforandringer som ble besluttet å gjennomføre var følgende: Lærebokuavhengig undervisning med konkrete læringsmål, fokus på å ha alle elever i samme rom under innlæringsfasen, avvikling av tradisjonelle lekser og dialogbasert undervisning med vekt på forståelse. Under aksjonsperioden ble det fokusert på forståelse før elevene ble overlatt til selvstendig arbeid. Det ble benyttet kompetansemål direkte hentet fra LK06, noe som har gitt positive resultater; økt trivsel og motivasjon i arbeidet med fag, bedre resultater på kartlegginger, særlig for de elevene som før perioden skåret svært lavt, mer variert undervisning og større arbeidsglede.

Når det gjelder felles innlæringsfase viser resultatene at de som tidligere presterte dårligst i gruppen, er de som har størst utbytte av denne endringen. Dette kan indikere at det å føle seg stigmatisert ved å bli tatt ut av gruppen, ødelegger mer enn effekten av en tilpasset innføring i nytt fagstoff. Erfaringen med dialogbasert undervisning, der elevene stiller spørsmål etter en felles gjennomgang av lærer, virker oppklarende og øker forståelsen hos de fleste, noe som har ført til bedre resultater og et bedre læringsmiljø. I en interaksjonsprosess vil elevene oppleve at det er flere i gruppen som kjenner på manglende forståelse, det er ikke bare den enkelte.

---

Resultatene av studien viser at de med lavest måloppnåelse tidligere har hatt den største fremgangen. Dette indikerer at elevene med størst behov for spesialpedagogiske tiltak i mindre grad bør tas ut av klasserommet for individuell undervisning. Gjennom sosial interaksjon med felles dialog uten bruk av lekser eller lærebøker i tradisjonell forstand, har prosjektet klart å heve motivasjon, lærelyst og resultater blant elevene (Taraldsen et al., 2014).

Aasen, Kostøl, Nordahl og Wilson (2010) har gjennomført en studie av hvordan spesialundervisningen blir organisert i Østre Toten kommune. Denne studien kan være representativ for flere kommuner i landet vårt.

Resultater av studien viser at elever som mottar spesialundervisning har det dårligere, og gjør det signifikant dårligere på en rekke områder i skolen enn elever som ikke mottar spesialundervisning. Disse elevene viser også en langt lavere motivasjon og arbeidsinnsats sammenlignet med elever som ikke mottar spesialundervisning. Skoler med dårlige læringsresultater for elevene sine tilbyr langt mer spesialundervisning enn skoler som har en god ordinær undervisning. Resultatene av studien viser også at det kategoriske prinsipp, fokus på individorientert spesialundervisning, står sterkt i kommunen og det er svært lite fokus på kontekstuelle og relasjonelle forhold i læringsmiljøet og den vanlige undervisningen.

Aasen m. fl. (2010) kom frem til en rekke tiltak som kan bedre situasjonen rundt spesialundervisningen, av disse kan nevnes analytisk og situasjonsorientert tilnærming til all undervisning og nedtoning av fokuset på elevens individuelle vansker. Lærernes ledelse og struktur på undervisningen bør vektlegges, PP-tjenesten bør være mer systemorientert og foreldre bør involveres sterkere.

## 2.2 Sosial-kognitiv læringsteori

### 2.2.1 Albert Bandura - Forventning om mestring

Albert Bandura som utviklet den sosial-kognitive teorien, har gitt oss en ny forståelse av hvordan læring foregår. Den skjer i et samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø. Dette samspillet kalles den resiproke determinisme (referert i Manger, 2012). Et barns atferd

---

må blant annet forstås i forhold til dets forventning om mestring, og denne forventningen påvirkes av situasjonen barnet er i.

Et eksempel på viktigheten av å forstå den resiproke determinismen når man ønsker å forstå hva som påvirker elevens motivasjon for læring kan være en elev med dysleksi. For å unngå vanskelige oppgaver kan han velge å forstyrre undervisningen eller generelt vise liten motivasjon for arbeidet. Dette kan føre til dårlige tilbakemeldinger fra både medelever og lærer, noe som igjen kan føre til eskalering av den dårlige atferden og enda mindre læringslyst. Når riktig ressurs blir satt inn for å hjelpe denne eleven med for eksempel leseopplæringen, slik at han opplever mestring og gode tilbakemeldinger, vil han høyst sannsynlig endre både atferd og motivasjon for læring (Manger, 2013).

I følge Bandura er forventning om å mestre basert på fem informasjonskilder: Tidligere erfaringer med å mestre lignende oppgaver, vikarierende erfaringer, det vil si å ha sett noen det er naturlig å sammenligne seg med utføre den samme oppgave, og verbal overbevisning, å få støtte og oppmuntring fra andre. I tillegg kommer emosjonelle forhold knyttet til den spesielle handlingen og personens tolkning av egne prestasjoner (referert i Imsen, 2014).

Bandura har videre to viktige bidrag til teorien om mestringsforventninger. Det ene er bruk av rollemodeller og de motivasjonsmulighetene som ligger i dette. Det andre er betydningen av støtte og oppmuntring for elevenes forventninger (referert i Imsen, 2014). Her vektlegges det positive i gode tilbakemeldinger fra en voksen. "Verbal oppmuntring og ros kan stimulere den indre motivasjonen, men ikke hvis den er kontrollerende," hevder Imsen (2014, s. 301).

Skaalvik & Skaalvik (2015) nevner at forskning viser systematisk at elever med høy mestringsforventning har større nytte av skolearbeid, yter større innsats, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer. Forskning viser derfor en klar sammenheng mellom mestring og motivasjon for skolearbeid.

Hvordan kan vi øke et barns forventning om mestring? Autentiske mestringsopplevelser regnes som den viktigste kilden til forventning om mestring. Med det menes at tidligere mestringsopplevelser gjennom arbeid med lignende oppgaver, vil øke forventningene om å mestre en oppgave, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventningene. Hvis elevene har gjentatte erfaringer med å lykkes med en oppgave i innlæringsperioden av nytt lærestoff, vil mestringsforventningen bli styrket for den type oppgaver. Da vil erfaring med å

---

mislykkes med enkeltoppgaver ha mindre betydning, og vil kunne forklares med andre faktorer enn egne evner (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det som skal læres må knyttes opp til det elevene har mestret tidligere slik at de igjen kan oppleve å mestre. At opplæringen er tilpasset elevenes forutsetninger påvirker deres motivasjon for læring gjennom en økt mestringsforventning og arbeidsinnsats. Dette er i tråd med Vygotskijs teori om nærmeste utviklingssone, der elevene arbeider med oppgaver som ligger innenfor deres utviklingssone. For vanskelige oppgaver vil føre til mangel på mestring og mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

## 2.2.2 Lærerens betydning

På hvilken måte kan lærere hjelpe elevene til å øke deres motivasjon? Vi må gjøre oss kjent med hvilke faktorer som opprettholder en lav motivasjon for læring for å kunne sette inn tiltak eller strategier som kan bidra til å øke klassens eller enkeltindividets motivasjon, hevder Manger (2012). Det kan være mange årsaker til elevens lave motivasjon til skolearbeid, men for lærere er det viktigst å kjenne til de faktorene som de faktisk kan gjøre noe med, altså de skoleinterne opprettholdende faktorene.

Læreren må vise seg som en engasjert lærer. Han må framstå med egne interesser og vise sin nysgjerrighet overfor det som skjer utenfor skolen, hevder Thomas L. Good og Jere Brophy i sin oppsummering rundt hvordan læreren kan stimulere elevenes motivasjon (referert i Imsen, 2014). På denne måten ser elevene hvordan læreren bruker kunnskapen til å forstå det som skjer i samfunnet. Undervisningen bør også bygge opp under elevenes nysgjerrighet, og læreren bør forvente at de skal være nysgjerrige og ivrige etter å lære. Læreren må spørre elevene om hva som interesser dem, hva de vet mye om og hvorfor, og oppmuntre dem til å bli flinkere i det de allerede er gode på. Læreren må også vise tydelig for elevene hva læringsmålene er og hva som er formålet med de forestående oppgavene (Imsen, 2014). De lærerne med en slik undervisningsstil vil utøve en positiv innflytelse på elevene og deres motivasjon for å lære.

De elevene som har lærevansker eller andre utfordringer har særlig nytte av gode relasjoner til sine lærere. De har behov for å oppleve større tilpasset oppfølging og relasjon til lærerne enn andre barn for å kunne erfare mestring og læring (Drugli & Nordahl, 2013). Manger

---

(2012) fremhever at den indre motivasjonen ofte kan være et resultat av tidligere ytre motivasjon. Særlig elever med lærings- eller atferdsvansker trenger mye ytre motivasjon for å få interesse for skolearbeidet.

Gjennom tilpasning av undervisningen til elevenes forutsetninger og ved å ha realistiske forventninger til deres prestasjon, legger læreren et godt grunnlag for å kunne gi realistiske, positive tilbakemeldinger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). De positive tilbakemeldingene må være troverdige, derfor er det essensielt at elevene får oppgaver som er tilpasset deres nivå, men at de heller ikke er for lette. Både når oppgavene er for vanskelig og når de er for lette, reduseres motivasjonen for skolearbeid (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013).

## 2.3 Anerkjennelse og ros

Arne Tveit (2012) fremhever at oppmuntring, ros og positive tilbakemeldinger er noe alle mennesker har behov for, og det er med på å fremme både motivasjon og arbeidsinnsats. Gjennom ros og anerkjennelse, det å se den enkelte elev og gi dem positive tilbakemeldinger, vil læreren over tid kunne bygge tillit og gode relasjoner til sine elever. Ros og anerkjennelse bidrar også til trivsel og et positivt læringsmiljø. Det å anerkjenne elevene betingelsesløst er en grunnleggende forutsetning for å skape motivasjon og utvikling, mener Tveit (2012).

For at bruken av ros skal være effektiv og bidra til ønsket atferd må den må være konkret og tilpasset den enkelte, være ekte, og gitt med varme og entusiasme. Rosen må gis til læreprosessen og ikke bare til resultat, og den må uttrykke klare og realistiske forventninger. Den må gis umiddelbart, dette er spesielt viktig for barn som mangler selvtillit og er uoppmerksomme (Tveit, 2012).

Arne Jordet (2010) fremhever betydningen av anerkjennelse sett i forhold til elevenes identitetsdannelse. ”De elevene som lykkes og får anerkjennelse, vil utvikle en identitet som forteller dem at de er verdifulle og at de duger.” ( s. 145).

---

## 2.4 Formativ vurdering

Målet med all undervisning er at den bidrar til at elevene lærer det de skal. I prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet fremheves det også at vurdering og rettleiding skal være med å styrke elevenes motivasjon for videre læring (Utdanningsdirektoratet, 2012).

For å få vurdering integrert i undervisningen må læreren blant annet sette tydelige læringsmål, gi elevene oppgaver som gir de mulighet til å nå disse målene og gjennomføre undervisningen slik at elevene vet hvordan de skal arbeide for å nå målet (Lillejord & Hopfenbeck, (2013). Lillejord og Hopfenbeck (2013) viser videre til at læringsfremmende tilbakemeldinger bidrar til å bedre elevens læringsutbytte, og for at de skal være læringsfremmende må de blant annet være konkrete, de må komme raskt, gi konkrete råd og peke fremover. Hattie mener, på sin side, at de tilbakemeldingene som har mest å si for elevenes læring er deres tilbakemelding til læreren. Elevene må sette ord på hva de strever med å forstå slik at læreren kan legge opp undervisningen etter dette (referert i Lillejord & Hopfenbeck, 2013). På denne måten kan det bli bedre sammenheng mellom undervisning og læring. Elever som strever kan lett miste motivasjonen, vurderingen kan bidra til å peke fremover og at de får tilbake troen på seg selv.

Trude Slemmen (2014) viser til at forskning har kommet frem til at systematisk bruk av læringsfremmende tilbakemeldinger hjelper spesielt de med lavt læringsutbytte. Belønninger som ros og tilbakemeldinger kan øke følelsen av å mestre, og dermed styrke elevens indre motivasjon. Hun vektlegger også at samarbeid med hjemmet er viktig i et vurdering for læring-perspektiv. Foreldrene er en viktig ressurs for elevens læring ved å ha en positiv innstilling til skolen. En god kommunikasjon med hjemmet kan gi læreren informasjon om forhold rundt eleven som kan være relevant for elevens læring og utvikling.

Begrepene mestringsforventning, lærerens betydning, anerkjennelse og vurdering ønsker jeg å fokusere på ved analyse av datamateriale og i senere drøfting. Hvordan benytter lærerne seg av dette for å kunne hjelpe elever med lærevansker med deres motivasjon for læring?



## 3. Metode

### 3.1 Forskningsdesign

I samfunnsvitenskapelig forskning skiller det mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative metoden søker bredt etter en løsning på et fenomen, for eksempel ved en spørreundersøkelse. Ved en kvalitativ metode ønsker man å gå dypere inn i fenomenet ofte gjennom intervju med få personer eller observasjon. Ved å benytte kvalitativ metode, innhentes fyldige data om enkeltpersoner og situasjoner. Dette gjør det enklere å forstå personenes handlinger og refleksjoner rundt spørsmålene som blir stilt (Befring, 2015).

I denne oppgaven har jeg valgt kvalitativ metode for å belyse problemstillingen *hvordan arbeider læreren for å bidra til økt motivasjon for læring hos elever med lærevansker?* Formålet er å avdekke lærerens tanker og refleksjoner rundt elevenes motivasjon og hvordan læreren arbeider for å hjelpe de elevene, som har ulike utfordringer knyttet til læring, med deres motivasjon. Gjennom intervju med læreren eller spesialpedagogen kan en skape en dialog mellom intervjupersonen og intervjueren, og oppfølgingsspørsmål er også mulig.

### 3.2 Kvalitativt forskningsintervju

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte et semistrukturert intervju, der jeg benytter meg av en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet (vedlegg 1). Denne intervjuguiden er en liste over temaer og spørsmål som er tenkt gjennomgått under intervjuet. I et semistrukturert intervju kan spørsmålene og rekkefølgen på disse varieres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Jeg ønsket å hente frem informantenes umiddelbare refleksjoner rundt spørsmålene uten at de skulle være farget av mine egne tanker, derfor er spørsmålene stilt helt åpne. Jeg har også valgt å stille de samme spørsmålene til alle kandidatene for å kunne hente frem deres synspunkter innenfor alle temaene i intervjuguiden.

Intervjuene ble gjennomført på skolen på eget grupperom uten avbrytelser eller støy fra klassen. Før intervjuet fikk informantene utdelt et skriv om hva intervjuet gikk ut på og min problemstilling. De underskrev også en samtykkeerklæring.

Som forskningsdesign er en fenomenologisk tilnærming en kvalitativ metode der man ser på menneskers erfaringer og deres forståelse av et fenomen. Forskeren vil her bestrebe seg på å forstå meningen med et fenomen sett med informantenes øyne (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Jeg har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming da målet med undersøkelsen er å få forståelse av hvordan læreren tenker rundt temaet økt motivasjon for læring for elever med lærevansker.

### 3.3 Informantene

Informantene bestod av to spesialpedagoger, henholdsvis fra 5. og 7. trinn. I tillegg intervjuet jeg en kontaktlærer med spesialpedagogansvar på småskolen. Disse kandidatene er strategisk utvalgt, da jeg antar at spesialpedagoger innehar mye informasjon om hvordan man kan motivere elever med lærevansker. I tillegg har jeg valgt en kontaktlærer på småskoletrinnet, da de på denne skolen, som er en bygdeskole på Østlandet, ikke benytter spesialpedagoger før elevene begynner på mellomtrinnet. På det grunnlag tenkte jeg at denne læreren kanskje hadde andre refleksjoner rundt de ulike temaene som ble tatt opp enn de andre informantene. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2011) nevner i kapitlet om utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser at «strategisk utvelgelse vi si at forskeren først tenker igjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendige data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen.» (2011, s 106).

### 3.4 Etiske hensyn

I følge personopplysningsloven (2000) vil behandling av personopplysninger utløse meldeplikt hvis disse opplysningene blir lagret elektronisk (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av lydopptak som senere ble slettet etter transkribering av dataene. Informasjon om enkeltpersoner eller der noen ble navngitt er ikke tatt med i den videre transkriberingen av intervjuet. Opplysningene om informantene er også anonyme.

### 3.5 Validitet

I henhold til Befring (2015) er det grunnleggende validitetsspørsmålet om dataene gir et reelt og sannferdig uttrykk for det fenomenet som er undersøkt, eller om dataene har blitt påvirket av andre faktorer. Ved kvalitative studier gjelder validitetsspørsmålet i stor grad omfanget av «researcher bias», hevder Befring videre. Det kan være forutinntatte oppfatninger fra forskerens side som kan redusere validiteten av dataene.

Min førforståelse av elever med lærevansker og deres motivasjon for læring har jeg gjennom tidligere arbeid med elever med lærevansker. Av denne grunn har jeg stilt de samme spørsmålene på samme måte til alle kandidatene for å ikke legge noen føringer for svarene eller komme med ledende oppfølgingsspørsmål.

---

## 4. Analyse

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de resultatene jeg har funnet gjennom min empiri og gi en tolkning av disse. Jeg vil knytte empirien opp mot begrepene mestring og motivasjon.

### 4.1 Mestring og motivasjon

#### 4.1.1 Tilpasning for motivasjon:

##### *Rom*

På spørsmålet om det er forskjell på motivasjonen om eleven er i klassa og følger deres opplegg i forhold til eget opplegg alene eller i liten gruppe, mener informant to og tre at det avhenger mye av hva de driver med. ”For hvis du har klart å legge til rette sånn at eleven opplever å mestre det som foregår i klassa, og kan drive med de andre, kan det være veldig motiverende,” påpeker informant to. Vi ser her at informantene vektlegger at mestringsopplevelse i klassen avhenger av lærerens tilpasning. Fellesskapet med de andre fremstår som vesentlig for elevenes motivasjon, jamfør teorien om en vid tilpasning til tilpasset opplæring av Bachmann og Haug (referert i Nordahl, 2012).

Informant en mener derimot at elevenes motivasjon vil være høyere om de arbeider i liten gruppe.

Hvis klassa jobber med noe som passer eleven enten i forhold til interesse eller at det er passe nivå, da går det jo greit. Men som oftest er det ikke det, og da er det å komme på gruppe, få større voksentetthet, og ikke minst få tilpassete oppgaver ..., så er jo det det aller beste. De har mye større motivasjon på liten gruppe.

Denne læreren forventer at elevenes mestring og dermed motivasjon vil være høyere når de får være på liten gruppe der de får tilpassede oppgaver og større voksentetthet. Dette samsvarer med Bachmann og Haugs definisjon av en smal forståelse av tilpasset opplæring, der en individualisert undervisning vektlegges, med fokus på den enkeltes vansker (referert i Nordahl, 2012). Det er interessant at denne læreren ikke nevner at tilpasning og større voksentetthet kan gjennomføres med disse elevene inne i klassen

## *Nivå*

For at elevene skal oppleve mestring og derigjennom motivasjon for læring, må det som skal læres legges på riktig nivå, mener både informant en og to.

Det er mestring som er stikkordet. For når du føler mestring, så blir det mer motivert. Så det er jo å legge det akkurat på passe nivå så det ikke er for vanskelig, men det skal jo heller ikke være for lett. Og så skal det ikke være for mye, det skal være passe mye. Dette må en ta og føle på for hver enkelt elev. (Informant en)

Når elevene har tro på at de kan mestre en oppgave er de i flytsonen og jobber godt, mener informant to.

Når de får oppgaver med god struktur som er oversiktlige og som de kan tenke at dette klarer jeg, dette er ikke for vanskelig for meg. Når de opplever å mestre.

Informanten fremhever her elevenes egne forventninger om mestring.

Det er interessant å se at lærerne legger stor vekt på at elevene skal føle mestring, og dette oppnår de gjennom at oppgavene er godt tilpasset den enkeltes forutsetninger. Et viktig poeng for informant en er at de verken er for vanskelige eller for lette men at de må tilpasses den enkelte. Alle informantene knytter motivasjon for læring til elevenes mestringsopplevelser.

## *Interesser*

Informantene ser at motivasjonen varierer veldig ut fra om det er interessante temaer det undervises i.

Det er jo når eleven føler at de får til det de driver med. ... Du ser jo ofte på kunst og håndverk, og i gymmen kan jo disse være enere, da er de jo veldig motivert. (Informant en)

Informant to legger vekt på at motivasjonen kan øke hvis oppgavene er meningsfulle eller morsomme, og elevene opplever mestring når de jobber:

---

Hvis du greier å gi de en oppgave eller lesetekst med vanskegrad som er passe til deres nivå som de samtidig opplever at er meningsfylt eller morsommere å lese, så kan motivasjonen øke. Opplevelsen av det å mestre.

Hvis eleven ikke forstår formålet med det de driver med, eller nytten av å lære det, viser elevene liten arbeidsinnsats, hevder informant to og tre.

Når det er ting de synes er spennende, når de føler at det er ting de trenger å lære noe om. At de ser nytten av det. (Informant tre)

Informantene trekker frem nytteperspektivet for elevene og at de dermed viser større motivasjon for arbeidet. De fremhever at undervisning rundt temaer som interesser eleven medfører en økt motivasjon for læring. Igjen ser vi at elevenes forventning om mestring fremheves som et viktig ledd i deres motivasjon og arbeidsinnsats.

### *Variert undervisning*

Å gjøre undervisningen mer praktisk er et område informant tre ser på som viktig for elevenes motivasjon. "Variere undervisninga, ikke bare stå og forelese, men at de får jobbe litt, at det skal være litt praktisk. Litt ute, litt inne, at de får leet seg. Praktisk utbytte."

Informant to nevner at noe ved hennes undervisning kan være årsak til at elevene viser liten arbeidsinnsats: "Det kan være at min undervisning blir for kjedelig, at jeg bruker for lang tid på å forklare noe, de detter ut."

Det er interessant her at informant en og to ikke nevner dette med variasjon av undervisningen når det gjelder motivasjon for læring.

## **4.1.2 Relasjoner for motivasjon**

### *Relasjon elev-elev*

På spørsmål om når elevene er motivert for å jobbe, eller jobber godt, trekker alle informantene frem relasjonen mellom elevene. Alle nevner at de kan hjelpe hverandre når de samarbeider i liten gruppe. Informant to knytter dette opp mot opplevelse av mestring:

---

”Kanskje jobbe sammen med andre og har målt seg med andre og funnet at her kan jeg oppleve å mestre noe i forhold til andre også.”

Informant tre nevner også hvordan selv de elevene som sliter faglig sett kan ha noe å bidra med i en gruppe

Gjennom samspill med de andre, ... Også kan det være ting som de kan mye om som de andre ikke kan så mye om ... Hvis disse elevene får bidra her da er de i flytsonen.

Når det gjelder elev-elev-relasjonen ser alle informantene på samarbeid med andre elever som viktig, både det at de fungerer som støtte for hverandre, men også at i gruppe kan elevene med ulike lærevansker ha noe å lære bort. Når de forventer å mestre i et emne, og får mulighet til å lære bort, er de motiverte og i flytsonen. Her ser vi at lærerne relaterer relasjonen med andre elever til elevenes forventning om å mestre sammen med andre.

### *Relasjon lærer-elev*

Alle informantene legger vekt på at en god relasjon til elevene er viktig. Informant tre ser på viktigheten av å være i nærheten når elevene strever, da oppnår du en spesiell relasjon til elevene.

Ved å kunne gå rundt og være i nærheten når det butter litt imot, ... det synes jeg har fungert kjempebra. Du får en helt annen relasjon til dem.

Informant en legger vekt på å bygge relasjoner, vise interesse og skape tillit. ”Det å ta seg tid til å kunne prate litt med dem. Bevisst på å bygge relasjoner, få tillit. Være interessert i det de driver med. Kjempeviktig å ha det som utgangspunkt,” hevder informanten. Vi må også være genuint interessert i å jobbe med disse elevene, mener informant en videre ”for det merker elevene veldig godt, at vi bryr oss om dem, og gir dem mye omsorg, at de blir sett og verdsatt.”

Informant to er den eneste som fremhever sammenhengen mellom relasjonen hun har til elevene og deres læring ”... relasjonen mellom en elev og lærer er jo alltid viktig i forhold til læring. Læring foregår jo i den relasjonen.”

---

Informantene trekker frem ulike syn på viktigheten av lærer-elev-relasjonen. En vektlegger å være en støtte for elevene, den andre ser på viktigheten av å bygge relasjoner og skape tillit, mens den tredje fremhever den læringen som foregår i relasjonen mellom læreren og eleven.

### *Relasjon via vurdering*

Informant tre ser det som viktig å anerkjenne og rose for å hjelpe elevene med å holde motivasjonen. ”Sette på litt klistremerker, litt stjerner, klapp på skuldra og vise anerkjennelse på mange måter.”

Informant en fremhever også viktigheten av anerkjennelse og ros når det gjelder å få disse elevene til å jobbe. ”Veldig mye ros og oppmuntring på noen, for de har dårlig selvtillit.”

Denne læreren mener at elever med lærevansker har dårlig selvtillit, og liten tro på at de skal mestre oppgavene. Derfor ser hun det som ekstra viktig med mye oppmuntring og ros for å bidra til å øke deres faglige selvtillit, slik at de får en forventning om at de skal mestre oppgavene og våger å gå løs på dem. Dette er i tråd med Honnets teori om anerkjennelse, der elevens erfaring med anerkjennelse får følger for deres identitetsdannelse (referert i Jordet, 2015).

Informant en vektlegger også at det er lettere å gjennomføre underveisvurdering på liten gruppe

Du kan tenke, når vi sitter tre-fire elever rundt et bord hos meg, så gjør jeg jo det hele tida; tilbakemeldinger, og ros og oppmuntring. Vurderer hele tida, så underveisvurderinga er det viktigste for disse elevene, sluttvurderinga er ikke så viktig for dem. Raske tilbakemeldinger trenger de.

Informant en og to mener det er viktig å synliggjøre målene for elevene og være konkret, for å kunne hjelpe de med motivasjonen.

Synliggjøre mål, være konkret på tilbakemeldinger, ikke bare på innlevert arbeid, men underveis. Evaluering og vurdering er jo veldig viktig i dette her. Sette konkrete mål, være konkret og evaluere sammen med eleven, når er det vi har nådd dette målet. (Informant to)

Her ser vi at alle informantene knytter undersevaluering mot elevenes innsats. De erfarer at mye anerkjennelse og ros øker motivasjonen for skolearbeidet. Det er også



---

interessant at det å synliggjøre målene for elevene, at de vet hvor de skal, oppfattes som viktig når det gjelder elevenes motivasjon.

### *Relasjon hjem - skole*

Mot slutten av intervjuet nevner alle informantene at det er viktig med et godt foreldresamarbeid. Informant tre hevder: ”Foreldrene kjenner ungene sine godt, ... At vi sammen med dem kan være med og sette mål vi sammen kan jobbe med for å utnytte maksimalt potensiale i den enkelte.”

Informant en fremhever også viktigheten av foreldresamarbeid i forbindelse med at eleven er i flytsonen ”... og hvis de da i tillegg har foreldre som følger veldig godt opp, for det med tett samarbeid med foreldrene er veldig viktig.”

Informant to fremhever også viktigheten av en god relasjon til foreldrene:

Det er også veldig viktig med relasjoner til foreldre. At du har tilliten og klarer å synliggjøre godt nok hva du driver med, med eleven. Jeg har stort sett gode relasjoner til foreldre.

Informantene har litt ulikt syn på formålet med et godt foreldresamarbeid. Det er spesielt interessant at informant tre trekker frem hvordan lærer og foreldre kan samarbeide for at eleven skal få maksimalt utbytte av opplæringen.

---

## 5. Drøfting

### 5.1 Mestring og motivasjon

For å finne svar på oppgavens problemstilling, *Hvordan arbeider læreren for å bidra til økt motivasjon for læring hos elever med lærevansker?* vil jeg her se nærmere på ulike faktorer som påvirker elevenes motivasjon. Empirien fra studien vil diskuteres opp mot tidligere presentert teori.

#### 5.1.1 Tilpasning for motivasjon

Nordahl (2012) hevder at elever som sliter i skolen ser ut til å få et bedre læringsutbytte når den vanlige undervisningen blir bedre og læringsmiljøet blir mer støttende og inkluderende. Dette var også et viktig funn i artikkelen til Taraldsen m.fl. (2014), der erfaringen med for eksempel dialogbasert undervisning bidro til bedre forståelse, bedre resultater og et bedre læringsmiljø. En av informantene i min undersøkelse trakk frem at det kunne være veldig motiverende for elevene med lærevansker å delta i den vanlige undervisningen, så lenge hun som spesialpedagog hadde lagt til rette for det. Ellers mente spesialpedagogene i undersøkelsen at elevene stort sett var mest motiverte på liten gruppe, jamfør teorien om en smal tilnærming til tilpasset opplæring (Nordahl, 2012). Dette samsvarer godt med det synet Aasen m.fl. (2010) fant i sin forskningsstudie, det store fokuset på individorientert spesialundervisning. En bedret vanlig undervisning kan minske behovet for at elevene med lærevansker må tas ut av klassen for individuell undervisning.

Taraldsen m. fl. (2014) fant at elevene med lavest måloppnåelse hadde størst utbytte av en felles innlæringsfase, noe som indikerer at det kan være uhensiktsmessig å tas ut av gruppen. Den siste informanten i min undersøkelse trekker nettopp frem at det er best for eleven med lærevansker å være i klassen, men med ekstra voksentetthet rundt denne eleven.

Alle informantene var opptatt av å knytte motivasjon for læring mot elevenes mestringsopplevelser. Dette er helt i tråd med Banduras syn på forventning om mestring og autentiske mestringsopplevelser (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Derfor er det viktig at læreren, som kjenner elevens forutsetninger godt, gir oppgaver som passer elevens faglige

---

nivå. I tillegg bør han instruere eleven om hvilke læringsstrategier som er egnet, for deretter å rose han når han arbeider godt, eller har løst en oppgave, hevder Manger (2012). Dette fører igjen til en økt forventning om mestring på neste lignende oppgave, noe som øker elevens motivasjon for skolearbeidet. Informantene i undersøkelsen har fokus på at oppgavene ikke skal være for vanskelige, men at de heller ikke skal være for lette. Skaalvik og Skaalvik (2015) mener at elevene vil oppleve mestring ved å anstrenge seg litt, de vil oppleve lærerens tilbakemeldinger som realistiske, og dette gir motivasjon for videre arbeid. Elever med høy mestringsforventning, har større nytte av skolearbeid og yter større innsats når de møter utfordringer.

Alle informantene i undersøkelsen trekker frem at undervisning rundt temaer som interesser elevene er med på å øke deres motivasjon for læring og at elevene må oppleve at det som skal læres er nyttig for dem. Dette er i tråd med Good og Brophys råd for hvordan læreren kan bidra til å øke elevenes motivasjon for skolearbeid (referert i Imsen, 2014). De hevder også at man må bygge på det elevene liker og oppmuntre dem til å bli bedre i det de allerede er gode på.

En av informantene nevner at undervisningen kan bli bedre gjennom varierte undervisningsmetoder. I Taraldsen m. fl. (2014) sin arbeidsmodell resulterte det å gå bort fra tradisjonell undervisning til blant annet mer varierte undervisningsmåter, til større arbeidsglede og bedre resultater, spesielt for elever med lav måloppnåelse. En dialogisk undervisning som Taraldsen m. fl. (2014) fremhever støttes også av Lillejord og Hopfenbeck (2013) som en undervisningsform som kan gjøre eleven mer aktiv og bevisst på sin egen læreprosess. Dette kan igjen føre til en økt motivasjon for skolearbeidet. En slik undervisningsmetode gir også læreren mulighet til å gi tilbakemeldinger underveis, korrigere misoppfatninger, og stimulere elevene til videre undersøkelser. Varierte arbeidsmetoder var ikke et tema for de to andre informantene i min undersøkelse, selv om den ene riktignok nevnte at hennes undervisning i blant kunne bli for kjedelig. Som tidligere nevnt kan dette skyldes at det er tradisjon for individorientert undervisning i liten gruppe ved denne skolen og det later til at det er et lite kritisk blikk på egen praksis. Det kan synes som om refleksjon over egen praksis i lys av teori kunne ført til endrede undervisningsmetoder, noe som kan gi økt motivasjon for læring.

---

### 5.1.2 Relasjoner for motivasjon

I prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet trekkes det opp som et mål at opplæringen skal gjøre barn rustet til blant annet å mestre utfordringer sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2012). Samarbeid er med andre ord et viktig mål i grunnskolen. Dette kom også frem i min undersøkelse. Alle informantene fremhevet viktigheten med samarbeid mellom elevene, at de kunne motivere hverandre og fungere som en støtte for hverandre.

Taraldsen m. fl. (2014) fant at sosial interaksjon med felles dialog førte til et bedret læringsmiljø, bedre resultater og en økt motivasjon. De fant også at det var en styrke for de med lav måloppnåelse å delta i en interaksjonsprosess der de kunne oppleve at det var flere enn de som hadde manglende forståelse for et tema. Dette kan ha effekt på disse elevenes mestringsforventning. Elevene med lav måloppnåelse hadde den største fremgangen, poengterte undersøkelsen. Manger (2012) hevder i samsvar med dette at det å kunne fremme gode diskusjoner med elevene, kan bidra til å øke den indre motivasjonen for læring for den enkelte.

En av informantene er opptatt av å vise at man bryr seg om sine elever, at man ser dem og viser interesse for det de er opptatt av. Dette kommer også frem i Skaalvik og Skaalviks (2009) undersøkelse. Der elevene føler at læreren bryr seg, øker elevenes motivasjon. Dette påvirker også deres faglige selvoppfatning, og jo høyere denne er, desto mer motivert er de for skolearbeidet.

I følge Hattie (2009) er det læreren gjør og den oppmerksomheten de gir eleven, vesentlige kilder til læring. En av informantene fremhever, i tråd med dette, at den gode relasjonen er viktig fordi læring foregår i denne relasjonen. For å kunne bidra til økt motivasjon for læring må læreren kjenne elevens faglige ståsted og knytte ny kunnskap til det eleven kan fra før, slik at han kan oppleve mestring (Manger, 2012). På denne måten bidrar det å etablere gode relasjoner til elevene økte mestringsforventninger og motivasjon for læring.

Elevene med lavt læringsutbytte, deriblant de med lærevansker har spesielt god hjelp av læringsfremmende tilbakemeldinger, viser forskning (Slemmen, 2014). De må komme raskt og peke fremover på hvilke mål eleven videre skal nå. Alle informantene i studien legger stor vekt på undervisningsvurderinger og at de skal komme raskt, for at elevene skal være motivert for skolearbeidet.

Et annet viktig moment angående vurdering for læring er elevenes tilbakemeldinger til læreren på hva de strever med og hva de synes er interessant. Disse tilbakemeldingene kan læreren benytte seg av for å justere undervisningen slik at den knyttes tettere opp til elevenes forutsetninger, og hjelpe elevene til en høyere faglig selvoppfatning og en høyere motivasjon (Lillejord & Hopfenbeck, 2013). En av informantene trekker frem nettopp at disse elevene ikke har så høy selvtillit, og derfor trenger mye ros og oppmuntring for å være motivert. Allikevel er det ingen av dem som nevner nytten av tilbakemeldinger fra eleven.

Informantene er også opptatt av å synliggjøre målene. Dette bidrar til at elevene faktisk ser hva som skal læres, hvilke mål de skal nå og gjør de i stand til å forstå sin egen læreprosess. På denne måten ser de også nytten av det de gjør. Lillejord & Hopfenbeck (2013) hevder at det å gi tydelige læringsmål i tillegg til oppgaver som gjør elevene i stand til å nå disse målene er vesentlig.

Trude Slemmen refererer til Thomas Nordahl som vektlegger at ”elevenes foresatte kan spille en viktig rolle for elevenes læring ved å ha en positiv innstilling til skolen og uttrykke at skolen er viktig.” (sitert i Slemmen, 2014, s. 151). Dette punktet trekker også informant en frem som viktig, at elevene har foreldre som følger opp skolearbeidet. Hun knytter denne oppfølgingen til elevenes arbeidsinnsats. Bare en av informantene legger vekt på at man som lærer kan samarbeide med foreldrene om hvilke mål eleven skal nå og hvordan man kan samarbeide for at eleven skal få maksimalt utbytte. Slemmen (2014) deler dette synet i forbindelse med vurdering for læring. Gjennom god kommunikasjon med hjemmet kan det avdekkes informasjon som du som lærer kanskje ikke vil få fra eleven, men som kan påvirke elevens læring.

Spesialundervisning og generell individualisert tilpasset opplæring bygger ofte på en individorientert forklaringsmodell. Dette omtales som det kategoriske perspektiv og setter fokus på elevens interne egenskaper som forklaring på hans eller hennes problemer i skolen. Dette var et av funnene i Aasen m. fl. (2010) sin rapport. Det kan virke som dette også gjelder for spesialundervisningen ved skolen jeg har undersøkt. Med denne forklaringsmodellen blir ikke sammenhenger i elevens omgivelser fanget opp.

Hvis vi ser til utdanningsdirektoratet henvises det til forskning om at elevene skal delta i et sosialt fellesskap fordi det blant annet er en sammenheng mellom sosial og faglig læring (Utdanningsdirektoratet, 2012). Skolen som fellesskap skal være inkluderende. Når elevene tas ut av klassen for individuell undervisning mister de muligheten til å delta i dette fellesskapet som klassen gir. I følge Hattie (2009) gir opplevelsen av å være inkludert sosialt og faglig, et godt grunnlag for læring. Derfor er sosial inkludering viktig for elevenes læring og utvikling, og dermed deres mestringsforventninger og motivasjon.

Skoleutvikling kan få lærere til å reflektere over egen praksis i lys av ny forskning og teori. Lillegården kompetansesenter, nå læringsmiljøsentret ved universitetet i Stavanger, har utviklet LP-modellen, en analysemodell som involverer det pedagogiske personalet ved skolen i utvikling av skolens læringsmiljø gjennom pedagogisk analyse. Hensikten med modellen er å skape læringsmiljø som gir gode vilkår for læring uavhengig av elevenes forutsetninger (Læringsmiljøsentret, 2016) Ved denne skolen er det muligens et for individorientert fokus på tilpasset opplæring, og et arbeid med analysemodellen kan bidra til at man lettere setter søkelyset på egen praksis og hvordan denne kan forbedres. Kan det kanskje være faktorer i læringsmiljøet som kan endres slik at elevene med lærevansker kan delta mer i den ordinære undervisningen? Ved å delta i fellesskapet i klassen kan elevene med lærevansker observere de andre elevene og lære av dette. En slik modell-læring, som Bandura hevder som vesentlig for elevenes mestringsforventninger (referert i Imsen, 2014), mister de ved en individfokusert spesialundervisning.

---

## 6. Konklusjon og refleksjon

Som lærer har man et krav til å oppfylle målene i læreplanen og opplæringsloven. Det er mange barn med ulike former for lærevansker som strever både med en lav selvoppfatning og en lav motivasjon for læring, og for at disse elevene skal få utnyttet maksimalt av sitt potensiale i forhold til deres forutsetninger, er det vesentlig at de er motivert for å lære. Det kan være mange årsaker til at disse elevene kan ha en lav motivasjon, og som lærer bør du avdekke de opprettholdende faktorene for lav motivasjon så tidlig som mulig slik at elevene kan få maksimalt utbytte av undervisningen og oppleve mestring, og i den forbindelse kan det være hensiktsmessig å benytte seg av forskningsbaserte metoder, som LP-modellen for å avdekke opprettholdende faktorer for en eventuell lav motivasjon hos eleven, som for eksempel forhold tilknyttet læringsmiljøet.

I prinsipper for opplæringa i Kunnskapsløftet finner vi nettopp slike faktorer som kan bidra til å motivere elevene. Det handler om å skape en nysgjerrighet for læring og gode mestringsopplevelser. Det omhandler også lærerens evne til engasjement, bruk av varierte arbeidsmåter og elevenes aktive medvirkning, alt dette for å bidra til økt lærelyst og motivasjon.

Motiverte elevar har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta. Meistringsopplevingar styrkjer evna til å halde ut i medgang og motgang. ... Fagleg trygge, engasjerte og inspirerande lærarar og instruktørar, bruk av varierte, tilpassa arbeidsmåtar og høve til aktiv medverknad, kan vere med på å gi lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av eigne talent og framtidsutsikter. (Utdanningsdirektoratet, 2012)

I denne oppgaven har jeg satt fokus på faktorene som omhandler tilpasning av undervisningen i forhold til elevenes forutsetninger og interesser og relasjoner, både elevene imellom og mellom lærer og elev. I min forskning har jeg sett at de faktorene som utpeker seg mest som relevant for elevenes motivasjon, er i tillegg til anerkjennelse og tilbakemeldinger fra lærer, elevenes mestringsforventninger. Lærerne må bli mer bevisst på verdien i elevenes mestringsforventninger. Som den ene informanten sa det så treffende: ”Det er mestring som er stikkordet her.”

---

## Litteraturliste

Aasen, A.M., Kostøl, A., Nordahl, T. & Wilson, D. (2010). «*Onger er rare.*» Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune. Høgskolen i Hedmark. (Rapport nr. 4, 2010).

Lokalisert på

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133944/rapp04\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133944/rapp04_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utg., s.69-104). Bergen: Fagbokforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achivement*. New York: Routledge

Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. Utg.). Oslo: Abstrakt forlag

Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Jordet, A. (2015, november). *Dannelse og anerkjennelse*. Upublisert forelesningsnotat presentert på forelesning ved Høgskolen i Hedmark

Lillejord, S. & Hopfenbeck, T. (2013). Vurdering og læring i skolen. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonen*. (2.utg., s.231-259). Bergen: Fagbokforlaget

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). En skole for alle. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utg., s.37-68). Bergen: Fagbokforlaget.



---

Læringsmiljøseneteret, Universitetet i Stavanger (s.a.). *LP-modellen*. Lokalisert på

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekter-og-programmer/lp-modellen/>

Manger, T. & Nordahl, T. (Red.). (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utg., s.241-270). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. & Lillejord, S. (2013). Livet i skolen. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utg., s.9-36). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole? I Aamotsbakken, B. (red.). *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget

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

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk.no*. 11 (8), 36-47. Lokalisert på [http://www.spesialpedagogikk.no/PageFiles/121609/skaalvik\\_skaalvik\\_v2.pdf](http://www.spesialpedagogikk.no/PageFiles/121609/skaalvik_skaalvik_v2.pdf)

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Slemmen, T. (2014). *Vurdering for læring i klasserommet*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

Taraldsen, E., Kanestrøm, E., Sakshaug, K.V., Asp, P. (2014). Egge-modellen. *Spesialpedagogikk*, 14(7)

Tveit, A. & Nordahl, T. (Red.). (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Utdanningsdirektoratet (2012). Prinsipper for opplæringa. Motivasjon for læring og læringsstrategier. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2012). Prinsipper for opplæringen. Tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger. Lokalisert på

[http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/?read=1](http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/?read=1)

Utdanningsdirektoratet (2012). Faglig og sosial læring. Lokalisert på

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Faglig-og-sosial-laring/>

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

Innledning	Overgang	Nøkkelspørsmål	Avslutning
<p>Informasjon om prosjektet</p> <p>Informasjon om intervjusituasjonen, rett til å avbryte, intervjuets lengde</p> <p>Det finnes ikke rette eller gale svar på spørsmålene, de er stilt for at jeg skal forstå</p> <p><b>Problemstilling:</b> <i>Hvordan arbeider læreren for å bidra til økt motivasjon for læring hos elever med lærevansker?</i></p> <p><b>Faktaspørsmål:</b></p> <p>Hvor lenge har du hatt den stillingen du har?</p> <p>Hvor mange elever følger du opp i løpet av en uke?</p> <p>Hvordan foregår den tilpassede undervisningen av disse elevene? En-til-en, liten gruppe eller i klassen</p>	<p>Hva opplever du som vanskelig eller lett i arbeidet med disse elevene?</p> <p>Hvilke erfaringer har du med motivasjonen for læring hos elevene med lærevansker?</p> <p>Ser du noen forskjell mellom de største elevene og de på lavere trinn i forhold til motivasjonen?</p> <p>Opplever du at det er noen forskjell på motivasjonen i forhold til om elevene er med klassen på deres opplegg i forhold til eget opplegg alene eller i liten gruppe?</p>	<p>Beskriv en situasjon du opplever at eleven er motivert for å jobbe. Hva kjennetegner situasjonen?</p> <p>Hva legger du vekt på for å få eleven til å jobbe?</p> <p>Beskriv en situasjon hvor elevene ikke viser arbeidsinnsats</p> <p>Når opplever du at elevene er i flytsonen og jobber godt?</p> <p>På hvilken måte kan lærere hjelpe elevene med økt motivasjon?</p> <p>Hvordan opplever du relasjonene du har til elever med lærevansker?</p> <p>Hva tenker du om forventningene og kravene vi setter til disse elevene?</p> <p>På hvilken måte opplever du at du kan gi gode tilbakemeldinger til disse elevene?</p>	<p>Avsluttende kommentarer</p> <p>Spørsmål?</p> <p>Har du noe mer du vil utdype, presisere?</p>