

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Thea Kristine Olsen

Masterstudium

**Selvoppfatning, mestring og
motivasjon i skolen**

Self perception, achievement and motivation in
school

SPE3010 Masteroppgave i spesialpedagogikk

2021

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg mitt sjette, og siste studieår. Årene ved Høgskolen i Innlandet har brakt med seg viktig lærdom, erfaringer og inntrykk, jeg har med meg inn i yrkeslivet som spesialpedagog.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en kontinuerlig, tidkrevende og altoppslukende prosess, det siste halve året. Det har også veldig givende og lærerik. Jeg sitter igjen med en stolthet over at jeg nå har levert min masteroppgave i spesialpedagogikk, og gleder meg til å anvende min kunnskap i møte med sårbare barn og unge.

Først og fremst ønsker jeg å takke mine informanter som har tatt seg tid til å stille opp på intervju, og dele sine personlige meninger og erfaringer. Jeg vil også takke min veileder i fagpraksis ved mastergradsstudiet. Våre samtaler og diskusjoner ledet meg inn på fagfeltet som denne masteroppgaven bygges på. Jeg vil også takke min veileder Egil Støfring, for kontinuerlige tilbakemeldinger og kritiske spørsmål. Det har ledet oppgaven frem til det den er i dag.

Avslutningsvis ønsker jeg å takke min familie, og spesielt min søster, som gjennom hele studietiden har bidratt med veiledning og kritisk gjennomlesning av mine oppgaver. Jeg vil også takke min medstudent Susann, for gode samtaler, diskusjoner, oppmuntring og sosial støtte gjennom disse årene. Jeg vil også rette en stor takk til Richard og Emilie, jeg vet ikke hvordan jeg skulle klart dette uten deres hjelp og støtte. Til slutt ønsker jeg å takke min samboer Joakim, for IT-hjelp, tålmodighet og støtte gjennom dette mastergradsprosjektet, men også alle mine år som student.

Asker, mai 2021

Thea Kristine Olsen

Sammendrag

Som elev i skolen plasseres en i et utdanningssystem. Her blir elevenes prestasjon, atferd og evner utsatt for vurdering, lett synlig for andre. For de elever som mestrer skolens mangfoldige krav, styrkes muligheten for å skape positive opplevelser om seg selv. På motsatt side vil elever som ikke mestrer skolens krav, stå overfor mangeårig lærdom av seg selv preget av mislykkethet, frustrasjon og negative vurderinger. Gjennom dette kvalitative forskningsprosjektet er det undersøkt forhold i skolen, som kan bidra til å styrke elevens opplevelse av seg selv. Formålet med oppgaven er å rette fokus mot hvordan pedagogens kollektive og individuelle møte med sine elever, kan bidra i elevens utvikling av egen selvoppfatning.

Dette kvalitative studiet er gjennomført i samarbeid med forskerens egne arbeidsplass, og er en barneskole på Østlandet. Innhenting av tre pedagogers beskrivelser og erfaringer gjennom et delvis strukturert intervju, dannet grunnlag for studiens resultater. Datamaterialet ble analysert ved anvendelse av tematisk analyse, som resulterte til tre overordnede temaer, med tilhørende undertemaer. Første overordnet tema *tilpasset opplæring*, presenteres med undertema *organisatoriske forhold og differensiering*. Andre overordnede tema *relasjonelle faktorer* belyses med følgende undertemaer *elev-lærer relasjoner, skole-hjem samarbeid og kollegasamarbeid*. Siste hovedtema tar for seg *individuelle tiltak* med tilhørende undertemaer *alternative opplæringsarenaer og belønningssystemer*.

Studiens resultater belyser at tilpasset opplæring, relasjonelle faktorer og ulike individuelle tiltak, er sentrale for å styrke elevens selvoppfatning i skolen. Herav presenterer studien de virkningsfulle, men også kontinuerlige og komplekse prosesser, som medvirker for elevens selvoppfatning. På samme tid vedkjennes det at det ikke nødvendigvis er enkeltfaktorer i seg selv, men flere faktorer i samhandling, som kan bidra ved denne utviklingen. Dessuten skildres skolens og pedagogens ulike forståelse og vektleggelse av de presenterte resultater, av medvirkning for utviklingen av elevens selvoppfatning. Studiens funn kan dermed bidra til forståelse av hvordan barnet i utdanningssystemet opplever seg selv. Samtidig skapes innsikt av hvordan pedagoger i skolen, kan styrke deres opplevelse i en positiv retning, uavhengig av elevenes evner og bakgrunn.

Abstract

As a student in school, you are placed in an education system where your performance, behavior and abilities are exposed to assessment and rating, easily visible to others. For those students who master the school's diverse demands, the opportunity to create positive experiences about themselves is strengthened. On the other hand, students who do not master the school's requirements and assessments, will face many years of learning characterized by failure, frustration, and negative assessments. Through this qualitative research project, conditions in the school have been investigated, which can help to strengthen students' experience of themselves. The purpose of the assignment is to focus on how the educationalist' collective and individual encounter with their students, can contribute to students' development of their own self-perception.

This qualitative study has been accomplished in cooperation with the researcher's workplace, which is a primary school in the eastern of Norway. Collection of three educators' descriptions and experiences through a partially structured interview, formed the basis for the study's results. The data material was analyzed using thematic analysis, which resulted in three main topics with associated sub-topics. The first overall topic of *adapted education* is presented with sub-topics of *organizational conditions* and *differentiation*. Another overall topic *relational factors*, are highlighted with the following sub-topics *student-teacher relationships*, *school-home collaboration* and *colleague collaboration*. The last main topic cover *individual measures* with associated sub-topics alternative *training arenas* and *reward systems*.

The results of the study shed light on the fact that adapted education, relational factors, and various individual measures, are central to strengthening students' self-perception in school. The study presents the effective, but also continuous and complex processes, which contribute to students' self-perception. At the same time, it is acknowledged that there are not necessarily individual factors in themselves, but several factors in interaction, which can contribute to this development. In addition, the school's, and the educator's different understanding of the presented results, by contributing to the development of students' self-perception. The study's findings can therefore contribute to an understanding of how the child in the education system experiences themselves. At the same time, insight is created on

how educators in the school can strengthen their experience in a positive direction, regardless of the students' abilities and background.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
Innhold	5
1.0.INNLEDNING	8
1.1.0 Oppgavens struktur	8
1.2.0 Bakgrunn for valg av tema	8
1.3.0 Kunnskapsstatus på feltet	10
1.4.0 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	14
1.5.0 Begrepsavklaring	15
1.5.1 Selvoppfatning	15
1.5.2 Mestring	15
1.5.3 Motivasjon	16
1.5.4 Tilpasset opplæring	16
2.0 STUDIENS TEORETISKE RAMMEVERK	17
2.1.0 Bakgrunnen for utvalg av teori	17
2.2.0 Selvoppfatning	18
2.2.1 Påvirkninger på selvoppfatning	18
2.3.0 Selvverd	19
2.3.1 Psykologisk sentralitet	20
2.4.0 Teorien om mestringsforventning ved Albert Bandura	20
2.4.1 Mestringserfaringer	21
2.4.2 Andres eksempler	22
2.4.3 Verbal overtalelse	22
2.4.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	22
2.5.0 Indre og ytre motivasjon	23
2.6.0 Selvoppfatning og motivasjon	25
2.6.1 Banduras og teori om mestringsforventning og motivasjon	25
2.6.2 Selvverdsmotivet og motivasjon	26
2.7.0 Oppsummering av studiens teoretiske rammeverk	27
3.0 METODE	29
3.1.0 Studiens problemstilling	29
3.2.0 Vitenskapelig ståsted	29
3.3.0 Tilnærming	30
3.4.0 Kvalitativ metode	31
3.5.0 Datainnsamling	31
3.5.1 Kvalitativt forskningsintervju	31

3.5.2	Rekruttering av utvalg	32
3.5.3	Utarbeidelse av intervjuguide	33
3.5.4	Gjennomføring av intervjuene	34
3.6.0	Dataanalyse	34
3.6.1	Tematisk analyse	35
3.6.2	Fase 1: forberedelse	35
3.6.3	Fase 2: koding	36
3.6.4	Fase 3: kategorisering	36
3.6.5	Fase 4: rapportering	37
3.7.0	Metodiske betraktninger	37
3.7.1	Reliabilitet	37
3.7.2	Validitet	38
3.7.3	Generaliserbarhet	38
3.7.4	Transparens	39
3.8.0	Forskningsetiske betraktninger	39
3.8.1	Godkjenning av prosjektet	40
3.8.2	Informert samtykke	40
3.8.3	Konfidensialitet	40
3.8.4	Anonymitet	41
3.8.5	Etiske overveielser ved forskning på egen arbeidsplass	41
3.8.6	Etiske dilemmaer tilknyttet tematisk analyse	42
3.9.0	Oppsummering av studiens metode	43
4.0	RESULTATER	44
4.1.0	Tilpasset opplæring	45
4.1.1	Organisatoriske forhold	45
4.1.2	Differensiering	47
4.2.0	Relasjonelle faktorer	48
4.2.1	Elev-lærer relasjoner	48
4.2.2	Skole-hjem samarbeid	49
4.2.3	Kollegasamarbeid	50
4.3.0	Individuelle tiltak	51
4.3.1	Alternative opplæringsarenaer	51
4.3.2	Individuelle belønningssystemer	52
4.4.0	Oppsummering	53
5.0	DISKUSJON	54
5.1.0	Tilpasset opplæring	54
5.1.1	Tilpasset opplæring og Banduras teori om mestringsforventning	55
5.1.2	Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring	56
5.1.3	Tilpasset opplæring og selvoppfatning	57
5.1.4	Oppsummering av tilpasset opplæring	59
5.2.0	Relasjonelle faktorer	59
5.2.1	Elev-lærer relasjoner og selvoppfatning	60
5.2.2	Skole-hjem samarbeid og selvoppfatning	62

5.2.3. Kollegasamarbeid og selvoppfatning	63
5.2.4. Oppsummering av relasjonelle faktorer	64
5.3.0 Individuelle tiltak av hensikt å fremme mestring og motivasjon	64
5.3.1 Alternative opplæringsarenaer	64
5.3.2 Individuelle belønningssystem	66
Belønningssystem og teorien om selvverd	67
Belønningssystem og selvbestemmelsesteorien	67
5.4.0 Sammenfatning og besvarelse av forskningsspørsmål og problemstilling	69
5.4.1 Hvordan forstås fravær eller utvikling av motivasjon hos elever i barneskolen?	69
5.4.2 Hvordan forstås betydningen av mestringsopplevelser for elever i barneskolen?	70
5.4.3 Hvordan forstås betydningen av pedagogiske forhold ved utviklingen av elevers selvoppfatning?	71
5.4.4 Hvilke forhold anses som sentrale i elevers styrking av egen selvoppfatning, og kan dette ses i sammenheng med elevers mestring og motivasjon i barneskolen?	71
6.0 AVSLUTNING	73
6.1.0 Metodekritikk	73
6.2.0 Anbefalinger for videre forskning	75
Litteraturliste	76
Vedlegg	81
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	82
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	86
Vedlegg 3: Intervjuguide	87
Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD	89

1.0.INNLEDNING

De viktigste læringserfaringer elever bringer med seg i skolen, er hva de lærer om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I skolen plasseres elevene i en rolle som ikke er selvvalgt. Videre genererer rollen en vurdering av deres evner, prestasjoner og atferd, lett synlig for andre. Elevene lærer hvilke oppgaver, ferdigheter, emosjoner og forventninger de mestrer, og hvilke de ikke mestrer. For de som lykkes i møte med skolens forventninger, genereres positive erfaringer og mestringsopplevelser, som kan styrke deres selvoppfatning. På den andre siden kan opplevelser tilknyttet mislykkethet, frustrasjon og fortvilelse, skape negative læringserfaringer og vurderinger om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Formålet med dette forskningsprosjektet er å rette fokus mot selvoppfatningsbegrepet, og hvordan dagens skole bidrar i utviklingen av elevens opplevelse av seg selv.

1.1.0 Oppgavens struktur

Prosjektet bygges opp gjennom fem overordnede kapitler: innledning, metode, resultater, diskusjon og avslutning. Studiens innledning presenteres førstkommande gjennom bakgrunn for valg av tema, forskning som underbygger studiens relevans, og presentasjon av studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Det litterære rammeverket som danner grunnlag for å diskutere studiens problemstilling, presenteres under studiens teoretiske rammeverk. Kapitlet redegjør for relevant teori om selvoppfatning, med de underkategorier begrepet er bygget opp av, herav selvverd og teorien om mestringsforventning. Deretter presenteres begrepet motivasjon. Prosjektets metodedel inneholder redegjørelse av de forskningsmetodiske valg som er foretatt i studien, samt valg i henhold til analyse og datainnsamling. I oppgavens resultatdel presenteres temaer fra analysen, med grunnlag i innsamlet datamateriale. Prosjektets diskusjon foretar en drøfting av de indikasjoner studiens forskningsfunn presiserer, knyttet opp mot presentert teori og empiri. Kapitlet foretar også besvarelse av studiens problemstilling, forskningsspørsmål og metodekritikk. Avslutningsvis presenteres studiens konklusjon, og anbefalinger for videre forskning.

1.2.0 Bakgrunn for valg av tema

Alle barn boende i Norge over tre måneder, innehar en plikt og rett på grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-1). Retten foreligger inntil tiende skoleår, fra det året barnet fyller seks år. Loven gjelder så lenge det ikke forekommer særskilte grunner for å frita eleven helt eller delvis fra opplæringsplikten (Opplæringslova, 1998, §2-1). Opplæringsloven presiserer

at elevene skal møtes med tillit og respekt, og gis utfordringer som muliggjør engasjement, skaperglede og kunnskap (Opplæringslova, 1998, §1-1). I skolen foreligger også et danning- og utdanningsarbeid, med mål om å fremme danning, læring og utvikling for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Følgelig skal det gjennom skolegangen skapes utgangspunkt for deltakelse i samfunnets arbeidsliv, samfunnsliv og utdanning. Det skal også utvikles og tilrettelegges for individets mulighet for å forstå seg selv og verden. Den overordnede delen av læreplanen fremmer at danning skjer når elevene får innsikt i natur og miljø, religion og livssyn, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, språk og historie. Danning fremmes også gjennom samspill og lek med andre, selvstendig arbeid og gruppearbeid, praktiske utfordringer og opplevelser i hverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I skolen forekommer nulltoleranse for trakassering, diskriminering, vold og mobbing (Opplæringslova, 1998, §9A-3;). Samtidig foreligger retten på et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Læreplanens overordnede del fremmer arbeid for et inkluderende fellesskap, som stimulerer elevenes helse, trivsel og læring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Inkludering som en overordnet ideologi og pedagogisk prinsipp startet allerede i 1994, gjennom Salamanca erklæringen (UNESCO, 1994). Ideologien fremmet barnets rett til en kvalitetsopplæring ved normalskolen. Dette skulle ivareta alle barns grunnleggende behov, uavhengig av evner, egenskaper, funksjoner eller opplæringsbehov. Skolens arbeid for en inkluderende praksis, presiserer som rett metode å skape et samfunn av sosial utjevning og toleranse (UNESCO, 1994). På samme tid skal det skapes et læringsmiljø som stimulerer elevenes lærelyst, motivasjon og tro på egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette ses i lys av §1-3 tilpasset opplæring, som presiserer at opplæringen skal tilpasses individets evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Formålet med en tilpasset opplæring kan trekkes tilbake til lovendringen i 1975, hvor opplæringen skulle tilpasses elevens utgangspunkt (Engen, 2010).

Overordnet del av læreplanen presiserer at skolen aktivt skal tilrettelegge og støtte elevens sosiale- og faglige læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det argumenteres for at faglig- og sosial læring ikke forekommer isolert, men i et samspill med undervisning og andre aktiviteter i skolen. Her dannes elevens identitet, selvilde, holdninger og meninger. Elevene skal utvikle evner innen kommunikasjon og samarbeid, og lære å sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer. Videre skapes grunnlag for å bygge vennskap og empati. Det skal også dannes egenskaper som fremmer evner til å lytte til andres meninger og argumenter, som grunnlag for å håndtere konflikter i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Jevnfør §2-1 er alle elever pliktige å møte opp på skolen, dersom det ikke foreligger særskilte fritak (Opplæringslova, 1998, §2-1). Dermed er foresatte også pliktig til å sende barnet på skolen, uavhengig av barnets trivsel og psykososiale miljø (Opplæringslova, 1998, §2-1). Som elev plasseres en dermed i et skolesystem av mangfoldige vurderinger og påvirkninger. Formålet med dette forskningsprosjektet er å rette søkelys mot hvordan dette systemet, bidrar i utviklingen av elevers opplevelse av seg selv. Dermed kan oppgaven tolkes i lys av et individuelt fokus, men det presiseres at arbeidets tolkning og retning, trekkes mot både kollektive og individuelle faktorer. Selvoppfatningsbegrepet var et ukjent fenomen for forskeren ved dette prosjektet, inntil møte med veileder i forbindelse med fagpraksis. Dette til tross for en flerårig praktisering og studering, innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Bakgrunnen for valg av tema kan derfor ses i lys av å styrke begrepets relevans, i samhandling med sentrale pedagogiske implikasjoner i skolesystemet. Dessuten er begrepet et nyttig verktøy å bringe med seg inn i arbeid med barn i ulike aldre, innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Derfor trekkes begrepet av bred relevans i møte med både barnehage-og skolesektoren.

1.3.0 Kunnskapsstatus på feltet

En fersk elevundersøkelse fra 2019, illustrerer nedgang på elevenes motivasjon i mellomtrinnet i barneskolen, sammenlignet med resultater fra 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Undersøkelsen samstemmer med lærernes opplevelser av elevens motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ifølge Federici og Skaalvik (2013) korrelerer elevers motivasjon, med deres følelse av sosial støtte og tilhørighet i skolen. Videre hevdes det at kvaliteten ved elev-lærer relasjonen, er av stor betydning for deres læringsutbytte, sosiale-og faglige utvikling. For de elever som opplever en pedagog som viser de respekt, i samhandling med instruksjon og veiledning, skapes mulighet for økt trivsel, læring og motivasjon i skolen. Disse elevene viste også høyere faglig selvoppfatning og sosial kompetanse, sammenlignet med elever som i mindre grad opplevde respekt og omsorg fra lærerne i skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Olsen og Traavik (2010) understreker betydningen av elev-lærer relasjonen, gjennom dets grunnlag for å skape læring og positiv utvikling i skolen. Det skildres også av medvirkning for et godt klassemiljø, og gode relasjoner mellom elevene. Fordi gode elev-lærer relasjoner viser til samhandling med elevers grad av trygghet, anses relasjonen også som et forebyggende tiltak mot mobbing (Olsen & Traavik, 2010).

Aune (2012) undersøkte sjetteklassingers opplevelser tilknyttet mestring, motivasjon og tilrettelagt undervisning i skolen. Informantene erkjenner viktigheten av tilrettelagte oppgaver og forventning om mestring, for å opprettholde motivasjon for skolearbeid (Aune, 2012). Også retrospektive intervju fra ungdommer tilknyttet rus og kriminalitet, viser til betydningen av mestringsopplevelser i skolen (Damsgaard & Klokkesvold 2011). Informantene frikjenner skolens skyld i deres utfordringer, men erkjenner følelser av å bli assosiert med en negativ atferd. Videre bidro dette til opprettholdelse av den negative atferden. Det belyses at opplevelsene forsterket en begynnende marginaliseringsprosess, gjennom følelser av å være lite anerkjent, uønsket og til bry. Det vedkjennes at slik negativ speiling fra miljøet, medvirker for elevens selvoppfatning, og reduserer muligheten for å endre atferd. De gjennomgående lave mestringsopplevelser, innebar dessuten lav trivsel og høyt fravær i skolen. Det erkjennes at de elever som byttet til alternativ ungdomsskole, i større grad opplevde mestring, tilpassede utfordringer, trivsel, og en mulighet for å kombinere teoretiske og praktiske oppgaver. Slike opplevelser, kombinert med følelser av respekt og anerkjennelse, medførte erfaringer som la grunnlag for trivsel og skolekvalitet (Damsgaard & Klokkesvold 2011). Ogden (2012) skildrer positive opplevelser fra foreldre og barn ved alternative opplæringsarenaer, av hensikt å gjenskape motivasjon, lærelyst og et positivt selvbilde (Ogden, 2012). Det rettes riktignok kritikk ved hvorvidt elevene som mottar et tilbud med høy grad av alternative opplæringsarenaer, mestrer det ordinære arbeid-og samfunnslivet etter endt skolegang (Ogden, 2012).

For elever som mottar hele eller deler av skolegangen i alternative opplæringsarenaer, kreves grundig analyse fra lærer, rektor og skoleeier (Læringsmiljøsentret, 2020). Formålet med tiltakene forklares av hensikt å styrke elevenes mestring og motivasjon i skolen (Bakke, 2011). På den andre siden vil eleven kunne stå overfor sosial marginalisering, som kan medføre konsekvenser for deres faglige-og sosiale utvikling (Bakke, 2011). Dersom tiltaket omhandler homogene grupper av utfordrende atferd, skapes også mulighet for gjensidig negativ påvirkning for elevgruppen (Visser et al., 2010; Dishion et al., 1999). Samtidig kan tiltaket bidra til å rette fokus mot elevens negative atferd, fremfor behovet for utvikling av skolen generelt (Læringsmiljøsentret, 2020). Alternative opplæringsarenaer skildres dermed av kortsiktig gevinst, som i verste fall forhindrer skolen i å utvikle et godt og inkluderende læringsmiljø for alle elever. Av den grunn anses det som mer virkningsfullt å forbedre den ordinære opplæringen, på kort og lang sikt (Læringsmiljøsentret, 2020).

Sentraliteten ved mestringsopplevelser i skolen, skildres i et studiet av elever i en sårbar opplærings situasjon (Buli-Holmberg & Olsen, 2019). Studien tar for seg elevers draging mot arenaer i skolen som muliggjør mestringsopplevelser, som ikke nødvendigvis forekommer i undervisningen. Dette omfavner aktiviteter av verdi for elevgruppen, hvor en måler seg opp mot hverandre, og på den måten kan oppnå positiv anerkjennelse fra andre. Studiens resultater belyser at områdene ble høyere verdsatt av av den undersøkte elevgruppen, enn de faglige evner i skolen (Buli-Holmberg & Olsen, 2019).

Damsgaard & Eftedals (2014) studie erkjenner sentraliteten ved tilpasset opplæring i skolen, gjennom dets medvirkning i arbeid for inkludering, sosial utjevning og likeverd. Det forekommer riktignok utfordringer i henhold til forståelsen av gjennomføring av tilpasset opplæring i klasserommet, vedrørende følelser av ikke å strekke til, lav lærertetthet, for stor klasser, og utfordringer vedrørende å treffe elevers individuelle behov. Informantene uttrykte også begrepet som vagt og lite konkretisert, som gjør det utfordrende å omsette i praksis (Damsgaard & Eftedal, 2014). Funnene samstemmer med Eilifsen (2010), som belyser pedagogers opplevelser av å ikke strekke til, til tross for et høyt ønske å tilfredsstille alle sine elever på en god måte (Eilifsen, 2010). Engen (2010) skildrer tilpasset opplæring som ethvert tiltak på kultur-organisasjons- eller individ nivå, av hensikt å skape mulighet for mangfoldets lærings- og utviklingspotensial. Formålet er å skape et læringsmiljø av optimal sjanselighet for å nå skolens mål (Engen, 2010).

Aunes (2012) studie av sjetteklassingers ytringer vedrørende hvilken opplæring som er mest hensiktsmessig, står i tråd med prinsippet om en tilpasset opplæring (Engen, 2010). Informantene erkjenner viktigheten av arbeidsoppgaver tilrettelagt deres interesser, medbestemmelse og belønning. Videre skildres dette av betydning for deres engasjement og motivasjon for skolearbeid. Elevene ytrer også viktigheten av ros og individuell hjelp fra lærerne. En av informantene beskriver at et godt resultat og en følelse av å mestre skoleoppgaver, assosieres med følelser av vellykkethet. På motsatt side, skaper lavere grad av forventning om mestring, lavere arbeidstempo i klasserommet. Alle informantene uttrykte følelser av glede, høyere mestringsstro og innsats, når læreren ga de ros (Aune, 2012).

Damsgaard og Eftedal (2015) fremmer forståelsen av en en smal og en bred praktisering av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen viser til en individualisering og

nivådifferensiering, med individuelle tiltak og metoder i undervisningen. I ytterste konsekvens kan dette skape en forståelse av at tilpasset opplæring, innebærer at alle elever skal ha sitt eget undervisningsopplegg (Damsgaard og Eftedal, 2015). Jenssen og Roald (2015) skildrer en tidligere praktisering av tilpasset opplæring i Norge, gjennom homogene og nivådifferensierte grupper. Organiseringen er lovstridig på permanent basis, men praktiseringen forekommer fremdeles i norsk skole (Jenssen & Roald, 2015). Den brede forståelse av tilpasset opplæring, viser til en balansert undervisning mellom individet og fellesskapets evner og forutsetninger (Damsgaard og Eftedal, 2015). Dette skapes gjennom varierte arbeidsmåter, læremidler, organisering, lærestoff og arbeidsoppgaver. På den måten illustrerer den brede tilnærmingen, en pedagogisk plattform eller ideologi, som skal prege hele skolens virksomhet (Damsgaard og Eftedal, 2015). Også Haug (2010) erkjenner tilnærmingen av en smal og bred forståelse av tilpasset opplæring. Han belyser videre at det ikke forekommer empirisk grunnlag, for å fastslå at bestemte undervisningsmetoder er bedre enn andre. Det henvises til forskning som tyder på høyst elevutbytte ved varierte undervisningsmetoder, bred metodisk tilnærming, gode elev-lærer relasjoner og høy faglig pedagogisk kompetanse (Cuban, 2009; Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008). Det presiseres riktignok at det er kvaliteten, innholdet og målene ved arbeidet som gjennomføres, som avgjør hvorvidt det klassifiseres som god tilpasset undervisning (Haug, 2010).

Overordnet del av læreplanverket belyser at skolen skal drive et profesjonsfaglig fellesskap, hvor ansatte sammen videreutvikler og reflekterer over egen yrkespraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreplanen poengterer at kompetanseutvikling skapes, dersom pedagogene sammen kan reflektere over og planlegge egen undervisning og yrkesutførelse. Videre belyser Stålsett (2009) skoleledelsens ansvar for tilrettelegging av læring og videreutvikling for sine ansatte (Stålsett, 2009). Lauvås med kollegaer (2016) underbygger sentraliteten ved dette, da pedagogrollen stadig utvikles fra et individuelt, til et mer kollektivt arbeid (Lauvås et al., 2016).

Midthassel & Bru (2001) skildrer viktigheten ved pedagogers mulighet for refleksjon og kunnskapsdeling. Studien belyste at pedagoger som involverte seg i kunnskapsdeling og refleksjon gjennom kollegasamarbeid, opplevde lavere belastning ved utfordrende elevatferd. På samme tid viste studien positive resultater vedrørende refleksjon, i henhold til egen klasseledelse (Midthassel & Bru, 2001). Sentraliteten ved kollegasamarbeid samsvarer med nyere forskning, som hevder at samarbeid utvikler pedagogen, men ogs skolen som

organisasjon (Solheim, Ertesvåg & Berg, 2018; Solheim, Roland & Ertesvåg, 2018). Dets relevans styrkes ved at pedagogen anses som den viktigste faktoren for elevers læring i skolen. Dette fordrer riktignok tid, systematisk arbeid og skoleledelse, som muliggjør kollegaer å reflektere og samarbeid rundt egen praksis (Solheim, Ertesvåg & Berg, 2018; Solheim, Roland & Ertesvåg, 2018).

Olsen og Traavik (2010) skildrer skole-hjem samarbeid som et hensiktsmessig, nyttig og sentralt verktøy for å skape god utvikling og læring for elevene. Samarbeidet kan også medvirke for økt kompetanse og informasjon, for å skape et helhetlig syn på barnets situasjon (Olsen & Traavik, 2010). Funnene samstemmer med Nordahls (2009) skildringer, som erkjenner sentraliteten av skole-hjem samarbeidet. Det belyses at foresattes engasjement i barnets skolegang, medvirker for barnets motivasjon og skoleprestasjon. Det fremmes også positiv sammenheng mellom et godt skole-hjem samarbeid, faglige skoleprestasjoner, foreldrestøtte, sosiale ferdigheter, barnets trivsel i skolen, relasjoner mellom elever og elev-lærer relasjoner (Nordahl, 2007). Dette fordrer pedagoger som viser respekt og en ikke-dømmende holdninger overfor foresatte, uavhengig av deres utdanningsnivå, sosiale tilhørighet og væremåte (Olsen & Traavik, 2010). Respekten innebærer også tro på og anerkjennelse av, foreldrenes bidrag og meninger i samarbeidet. Videre kan dette skape mulighet for et helhetlig og fruktbart verktøy, som fremmer elevens læring og utvikling i skolen. På samme tid kreves pedagoger som makter å innrømme usikkerhet, og unngå forsvar ved kritikk. Slik innrømmelse kan også bidra til å redusere maktforholdet som kan forekomme mellom skole og hjem. Dessuten kreves en skoleledelse som verdsetter og avsetter tid og rom for dette samarbeidet (Olsen & Traavik, 2010).

1.4.0 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten ved dette mastergradsprosjektet, er å rette fokus mot skolens arbeid for å styrke elevenes opplevelse av seg selv. Dette leder frem mot følgende problemstilling:

Hvilke forhold anser pedagoger i barneskolen som sentrale i elevers styrking av egen selvoppfatning, og kan dette ses i sammenheng med elevers mestring og motivasjon i skolen?

Følgende forskningsspørsmål anvendes for å underbygge og besvare studiens problemstilling:

- *Hvordan forstås fravær eller utvikling av motivasjon hos elever i barneskolen?*
- *Hvordan forstås betydningen av mestringsopplevelser for elever i barneskolen?*
- *Hvordan forstås betydningen av pedagogiske forhold ved utviklingen av elevers selvoppfatning?*

1.5.0 Begrepsavklaring

I dette underkapittelet foretas begrepsavklaringer, av hensikt å avklare de mest sentrale begrep som benyttes i denne studien.

1.5.1 Selvoppfatning

Selvoppfatningsbegrepet kan omtales som kjernebegrepet ved denne studien, og danner utgangspunkt for prosjektets operasjonalisering, analyse og tolkning. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 133) omtaler selvoppfatning som et samlebegrep av menneskets vurdering, oppfatning, forventning, viten eller tro om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 133). Oppfatningen justeres og reguleres i samspill og relasjon med andre mennesker, samt den konteksten individet forekommer i (Duesund, 1995; Mead, 1995). Greenwald (1982) og Rogers (1969) setter selvoppfatningsbegrepet i spesialpedagogisk relevans, da det er av sentral betydning for individets atferd (Greenwald, 1982; Rogers, 1969).

Selvverdsteorien og teorien om mestringsforventning danner grunnlag for oppbyggingen av selvoppfatningsbegrepet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 90). Teorien om selvverd retter fokus mot fortiden, gjennom individets evner og ferdigheter (Skaalvik & Bong, 2003, s. 9; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 97). Teorien om mestringsforventninger tar utgangspunkt i fremtiden, gjennom troen på egen mestringsevne (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 123). I dette forskningsprosjektet omtales teoriene både separert og kombinert med selvoppfatningsbegrepet, men begge forstås som medvirkende faktorer for eleven totale eller fullstendige selvoppfatning.

1.5.2 Mestring

Bandura (1997) definerer mestring gjennom individets forventning eller bedømmelse, av hvorvidt en er i stand til å planlegge og gjennomføre handlinger eller oppgaver i bestemte situasjoner. Individets bedømmelse eller forventning om mestring, avhenger av oppgaven eller handlingens art, arbeidsforhold, avsatt tid og hjelpemidler til rådighet (Bandura, 1997).

1.5.3 Motivasjon

Skaalvik og Skaalvik (2018) skildrer motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand, påvirket av individets forventninger, erfaringer, verdier og vurderinger av seg selv. I henhold til selvoppfatningsteorien ses grad av motivasjon i samhandling med grad av mestringsforventning, og motivasjon for beskyttelse av selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

1.5.4 Tilpasset opplæring

I Opplæringslovens §1-3 tilpasset opplæring, presiseres det at skolens opplæring skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Prinsippet gjelder for alle elever, og forekommer gjennom varierte og tilpassede undervisningsformer, læringsaktiviteter, læringsressurser og læringsarenaer (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hensikten er å skape et læringsmiljø hvor alle elever opplever utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.0 STUDIENS TEORETISKE RAMMEVERK

Dette kapitlets hensikt er å presentere det teoretiske rammeverket ved studiet.

Teorigrunnlaget har vært fundamentet for utviklingen av og forståelsen for studiens formål, og danner et implisitt og eksplisitt grunnlag for diskusjonen av empiriske funn. Hensikten er å skape en dypere forståelse for hvilke aspekter som fremkommer ved utviklingen av selvoppfatningen, og besvarelse av studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Dette kapitlet presenterer en innførende og dyptgående forståelse av selvoppfatningsbegrepet. Innledningsvis forekommer en generell teoretisk redegjørelse for å skape en overordnet forståelse av begrepet. Videre presenteres nærliggende aspekter av betydning for utviklingen av individets selvoppfatning, beskrevet som selvverd og teorien om mestringsforventninger. Oppgaven redegjør for motivasjonsbegrepet gjennom indre og ytre motivasjon, samt motivasjon i lys av selvoppfatningsbegrepet. Teoretikernes relevans knyttes til studiets formål og forskningsspørsmål, men også på bakgrunn av deres sentrale posisjon i dette forskningsfeltet. Andre sentrale teoretikere av begrepene anvendes også gjennom oppgavens rammeverk.

2.1.0 Bakgrunnen for utvalg av teori

Selvoppfatning forstås i lys av tre nærliggende begreper som selvverd, selvvurdering og forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82-83). Begrepene er overlappende, da de tar utgangspunkt i ulike aspekter ved individets opplevelser, tanker og følelser om seg selv. På den måten utfyller de også hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82-83). På bakgrunn av besvarelse av problemstillingen, gjøres en teoretisk avgrensning gjennom studiens teoretiske rammeverk. Rosenberg teori om selvvurdering presenteres derfor gjennom selvverdet, som en generell eller global selvvurderingen. Dermed unnlater oppgaven å utdype enkeltelevers selvvurdering på et eksplisitte og avgrensede områder, som emosjonelle ferdigheter eller eksplisitte skolefag. På bakgrunn av studiens funn, inkluderes riktignok faglig-og sosial mestring, men ses i sammenheng og mulighet for å styrke individets generelle selvverd. Dermed presenteres et overordnet blikk på hvordan skolen kan skape opplevelser som styrker elevens totale selvvurdering. Dette fremmes gjennom teorien om selvverd (kap. 2.2.0) og Banduras teori om mestringsforventning (2.3.0). Det presenteres også et utvalg av motivasjonsteori som direkte knyttes opp mot selvoppfatningsbegrepet. I denne oppgaven presenteres dette som motivasjon og selvverd (se kap. 2.5.2), og motivasjon

om teorien om mestringsforventning (se kap. 2.5.1). Samtidig forekommer teori vedrørende indre og ytre motivasjon, i lys av pedagogiske implikasjoner og systematiske tiltak (kap. 2.4.0).

2.2.0 Selvoppfatning

Selvoppfatning defineres som enhver viten, tro, forventning, vurdering, verdsetting og oppfatning individet har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82-83). Begrepet anses som sentralt for menneskers handlinger, tanker og følelser. Selvoppfatningen kan derfor trekkes tilbake til vedkommendes tidligere erfaringer, og hvordan disse ble forstått og tolket (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82-83). Individets oppfatninger vurderes som subjektive, da de ikke nødvendigvis samstemmer med andres opplevelser av situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94-95). Likevel vil de subjektive erfaringer medvirke på individets atferd, motiver og følelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94-95). Selvoppfatningen påvirkes også relasjonelt, da den justeres og reguleres i samspill med andre mennesker (Duesund, 1995). På samme tid er den kontekstbundet, da individets opplevelse av seg selv, påvirkes av konteksten en forekommer i (Duesund, 1995). Greenwald (1982) og Rogers (1969) setter selvoppfatningsbegrepet i spesialpedagogisk relevans, da det er av sentral betydning for individets atferd (Greenwald, 1982; Rogers, 1969).

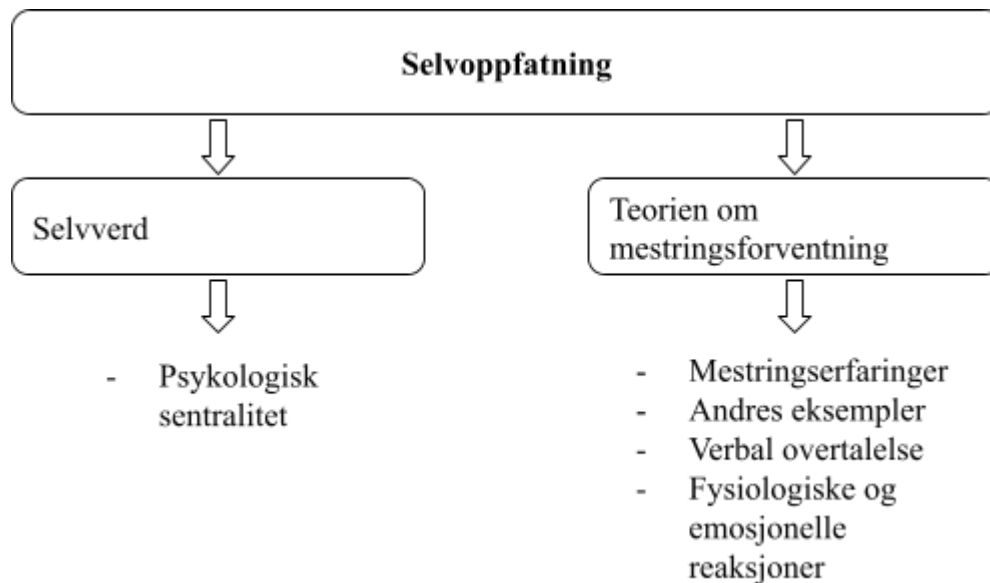
2.2.1 Påvirkninger på selvoppfatning

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 86) forstås selvoppfatningsbegrepet i lys av beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjoner. Individets beskrivelser av seg selv baseres på tidligere erfaringer, egne forutsetninger og forventninger, på bakgrunn av sammenligninger med andre i miljøet. Vurderingene tilegnes verdi i henhold til individets sosiale miljø og kultur. Dette kan forklares ved at skoleprestasjoner i et miljø tilegnes stor verdi, mens de i et annet miljø tilegnes minimal verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 86).

Selvoppfatningsbegrepet bygges opp av selvvurderingstradisjonen og teorien om mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 90). Begge teoriene forstår selvoppfatningen tilknyttet prestasjoner, men viser til ulike tyngdepunkt gjennom deres teoretiske rammeverk (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 90). Teorien om mestringsforventning tar utgangspunkt i fremtiden, gjennom troen på egen mestringsevne (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 123). Selvvurderingstradisjonen retter fokus mot fortiden, gjennom individets evner

og ferdigheter (Skaalvik & Bong, 2003, s. 9; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 97). Som tidligere beskrevet foretar dette prosjektet den generelle eller globale selvvurderingen, beskrevet som selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 123).

Tabell 1 viser til selvoppfatningsbegrepet og underkategorier begrepet er bestående av.



2.3.0 Selvverd

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 90-93) er individets verdsetting av seg selv, et elementært aspekt ved selvoppfatningen. Selvverd betegnes som individets aksept og respekt for sine sterke og svake sider. Samt vedkommendes evne til å tilegne seg selv verdi, uavhengig av umiddelbare ytre hendelser. Høy grad av selvverd medfører en balanse av trygghet og toleranse for seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 90-93). Campbell og Lavalley (1993) argumenterer for at personer med lavt selvverd, i mindre grad innehar en entydig oppfatning av seg selv. Av den grunn er de også mer avhengig av miljøet for kunnskap om seg selv. På den måten blir individene mer sårbare for negative vurderinger og signaler (Campbell & Lavalley, 1993). Tice (1993) hevder at personer med lavt selvverd i større grad frykter å gjøre feil, som medfører atferd preget av selvbeskyttelse og forsvar mot ydmykelse (Tice, 1993). Dessuten beskrives elever med lavt selvverd å inneha høyere sensitivitet i forhold til kritikk, unngår personer og situasjoner som kan true deres selvverd, er opptatt av hvordan andre oppfatter dem, unngår å ta risiko og skjuler egne tanker og oppfatninger (Baumeister, 1993; Rosenberg & Owens, 2001). Dermed opplever denne elevgruppen også økt utrygghet i skolesituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). På bakgrunn

av dette spør de i mindre grad om hjelp ved utfordrende oppgaver, og opplever engstelse for å dumme seg ut (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Overordnet hevder Skaalvik og Skaalvik (2013) at selvvverd innehar betydelig sammenheng med mental helse, og kan påvirke individet ved blant annet magesmerter, søvnløshet, depresjon, angst og hodepine. Av den grunn anses begrepet av sentral verdi for individets livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 91-92).

2.3.1 Psykologisk sentralitet

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 102-103) belyser at selvvverd påvirkes ved flere spesifikke områder, men at ikke alle områder påvirker i like sterk grad. Psykologisk sentralitet skildrer områder som verdsettes høyt av individet og dets miljø, og som dermed står sterkt i utviklingen av eget selvvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 102-103). Harter og Mayberry (1984) hevder at de høyest psykologisk sentrale områdene for 5-7 klassinger, er kompetanse innen atferd, utseende, sosiale relasjoner, idrett og skoleprestasjoner. Ved spørsmål om hvilket område som hadde høyest verdi, svarte mangfoldet de områdene de selv hadde høyest kompetanse. Områder enkeltindividet hadde lavere kompetanse, ble omtalt som mindre sentrale for vedkommende. Elever som la størst vekt på de områder de selv viste lav kompetanse, viste også lavere selvvverd (Harter & Mayberry, 1984). I henhold til beskrivelsene kan det tolkes som at skolefaglig kompetanse i liten grad spiller inn på selvvverdet, dersom individet verdsetter evnene lavt. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 102-103) poengterer at dette ikke er realiteten, da dette vil betinge at skoleprestasjoner ikke er psykologisk sentrale for elevene. Det belyses at enkeltelever vil forsøke å devaluere betydningen av egne skoleprestasjoner, dersom de presterer dårlig på dette feltet. Dette er riktignok uheldig og utfordrende, da slike evner anses som sentrale for å lykkes i samfunnet generelt. Uttrykkelse av devalueringen kan riktignok forstås som en forsvaring av eget selvvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 102-103).

2.4.0 Teorien om mestringsforventning ved Albert Bandura

Teorien om mestringsforventning er utviklet av Albert Bandura, og betegnes ofte som “self-efficacy” eller forventning om mestring (Bandura, 1981). Teorien omhandler i hvilken grad individet bedømmer å kunne planlegge og gjennomføre en bestemt handling, uavhengig av vedkommendes evner eller kompetanse på området (Bandura, 1981). I skolesammenheng vil individets forventning om mestring avhenge av hvilke oppgaver en blir bedt om å utføre, avsatt tid til arbeidet, hjelpemidler til rådighet og arbeidsforhold (Skaalvik & Skaalvik, 2018,

s. 123). Dermed vil elever som anser egne evner som svake i matematikk, fremdeles kunne inneha høye mestringsforventninger, avhengig av oppgavens vanskelighetsnivå, læringsmiljø og sentrale hjelpemidler (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 123).

Bandura (1997) fremmer at følelser, tankemønstre, motivasjon og atferd er av betydning for individets mestringsforventning. Personer med høy grad av mestringsforventning, tender å oppfatte nye situasjoner og oppgaver som en mulighet og utfordring. Dermed viser personene høyere grad av mot ved oppgaveløsning. På motsatt side vil personer med lavere mestringsforventning, oppfatte situasjonen som truende og gir fortære opp. De innehar også tanker som preges av egen inkompetanse og ting som kan gå galt. Overordnet synes mennesker å søke de aktiviteter og situasjoner som en antar en vil mestre, og unngå oppgaver en forventer å mislykkes (Bandura, 1997). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 124-125) belyser sammenhengen mellom elevers mestringsforventninger i ulike fag, og deres resultater i fagene. Grad av mestringsforventning samsvarer også i henhold til å regulere egen læringsatferd, planlegge, sette seg realistiske mål og å justere læringsstrategier om nødvendig (Skaalvik & Skaalvik, s. 124-125).

Bandura (1997) viser til fire hovedkilder av betydning for forventning om mestring: *mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* (Bandura, 1997).

2.4.1 Mestringserfaringer

Ifølge Bandura (1997) er den viktigste kilden til forventning om mestring, de autentiske mestringsopplevelser. Autentiske mestringsopplevelser omhandler tidligere erfaringer med suksess, som styrker sannsynligheten for å beherske tilsvarende oppgaver i fremtiden. Dermed er forventning om mestring også avgjørende for individets innsats og utholdenhet ved konkrete oppgaver (Bandura 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125).

Bandura (1986) argumenterer for at det å mislykkes er særlig uheldig i begynnelsen av en læringsprosess, da det svekker individets mestringsforventninger ved tilsvarende oppgaver (Bandura, 1986). I skolesammenheng er det derfor sentralt å tilpasse og tilrettelegge opplæringen, i henhold til individets forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 127). Videre beskrives dette som nødvendig for å styrke personens motivasjon og læring. På motsatt side vil for utfordrende oppgaver medføre mangel på forventning om mestring

(Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 127). Bandura (1986) belyser at mestringsforventninger øker ved situasjoner elever fullfører oppgaver, de ikke tidligere har behersket. Dette forklarer hvorfor for enkle oppgaver ikke er hensiktsmessig, da det ikke medfører følelse av økt kompetanse. Ved å opparbeide gode mestringserfaringer, skapes en overbevisning om at en som elev har det som behøves, for å beherske skoleoppgaver i fremtiden (Bandura, 1986).

2.4.2 Andres eksempler

Andres eksempler viser til observasjonslæring av andres prestasjoner, som medvirker på egen forventning om mestring (Bandura, 1986). På den måten kan individets miljø fungere som en indikator, på hva en selv kan forvente å mestre i fremtiden. Dets betydning trekkes frem på områder individet mangler erfaring, eller føler seg usikker, i hvorvidt en vil beherske oppgaven. Forutsetningen for sammenligningen er at individet en observerer er lik seg selv, og styrkes desto mer likhet som forekommer mellom personene (Bandura, 1986).

2.4.3 Verbal overtalelse

Bandura (1986) presenterer verbal overtalelse som en oppmuntring av hensikt å frembringe motiveringstiltak. I skolesammenheng vil overtalelse anvendes for å motivere eleven til skolearbeid, i situasjoner hvor vedkommende opplever usikkerhet vedrørende egen forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131). Verbal overtalelse kan på den måten styrke mulighet for økt innsats, og opprettholde tro på egen suksess (Bandura, 1986). På samme tid skapes signaler ved pedagogens vurdering av elevens mulighet for å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.131). Bandura (1986) poengterer at oppmuntring og overtalelse i seg selv, ikke skaper varige virkninger ved forventning om mestring. Dermed bør det kun benyttes når eleven innehar mulighet for suksess, etter økt innsats over kort tid. På den måten forhindres også redusert tillit ovenfor pedagogens vurdering av elevens evner (Bandura, 1986). Skaalvik og Skaalvik (2018) poengterer med dette at verbal overtalelse innehar høyest verdi, i kombinasjon med god tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 132).

2.4.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Bandura (1990) viser til betydningen av fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, og dets påvirkning for individets opplevelse av å mestre en gitt situasjon eller utfordring. Negative fysiologiske reaksjoner kan beskrives som angst og hjerteklapp. Dette kan oppstå både før og underveis i situasjoner, individet innehar lave mestringsforventninger. Videre kan dette

oppfattes som tegn på inkompetanse. På samme tid belyser Bandura (1990) at lave mestringsforventninger i seg selv, kan utløse negative fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. På den måten kan dette forsterke vedkommendes lave mestringsforventninger ytterligere. De lave forventninger kan også forårsake at en tolker aspekter ved eget miljø som farlig. Videre kan dette medbringe tanker preget av eget selvforsvar, fremfor å anvende energi til oppgaveløsning (Bandura, 1990). Det hevdes riktignok at en overbevisning om mestringsstro, kan medføre unngåelse av destruktive tanker. Videre vil dette kunne skape mulighet for å håndtere egne fysiologiske reaksjoner (Bandura, 1994, s. 74). Dette krever riktignok arbeid med å håndtere egne emosjonelle og fysiologiske reaksjoner på en hensiktsmessig måte, fremfor å unngå disse (Bandura, 1994, s. 74).

2.5.0 Indre og ytre motivasjon

Deci og Ryans (2000) teori tar for seg indre og ytre motivasjon. *Indre motivasjon* viser til en tilstand der individet innehar interesse, glede og tilfredsstillelse vedrørende en gitt aktivitet. Dette representerer selvbestemmende aktiviteter, og anses som den optimale form for motivasjon. På den andre siden omhandler *ytre motivasjon*, en tilstand hvor gjennomføring av aktiviteten i seg selv, ikke representerer indre glede og tilfredsstillelse. Videre forekommer ulike kategorier av ytre motivasjon; kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. *Kontrollert ytre motivasjon* medfører en følelse av å bli tvunget eller presset, grunnet befaling eller beskjed om å utføre handlingen. Aktiviteten gjennomføres motvillig med lav entusiasme. *Autonom ytre motivasjon* representerer handlinger som er selvvalgt og frivillig, uten at dette føles som belønning. Handlingen anses gjerne som viktig, hvorav individet har internalisert verdien av den bestemte aktiviteten. Riktignok skilles den fra indre motivasjon, da det ikke nødvendigvis representerer den glede og interesse, som beskrives ved indre motivasjon. Den autonome ytre motivasjonen skildres dermed på bakgrunn av internalisering av normer og verdier i miljøet. Dette kan omhandle internalisering av atferd som anses som verdifull i samfunnet. Det kan også være internalisert gode arbeidsvaner og arbeidsmoral. Dette beskrives som selvregulerende atferd, hvor en arbeider, selv om det ikke nødvendigvis medfører økt kompetanse eller er av høy interesse. Selvregulering eller selvbestemmelse anses dermed som et resultat av at barnet først blir belønnet for en gitt atferd, for deretter gradvis å belønne seg selv. Elever som har internalisert gode arbeidsvaner, anses som enkle å undervise, da læreren ikke trenger å skape en ytre motivasjon, true med straff eller friste med

belønning. Riktignok trenger disse elevene også følelsen av å bli verdsatt og bekreftet for deres arbeidsinnsats i perioder (Deci & Ryan, 2000).

Indre motivasjon og selvbestemmelse omtales gjerne som selvbestemmelsesteorien. I henhold til teorien beskrives tre grunnleggende pedagogiske implikasjoner, av verdi for grad av motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Disse beskrives som tilhørighet, følelse av kompetanse og behovet for selvbestemmelse. *Tilhørighet* belyser viktigheten av et inkluderende og trygt læringsmiljø, hvor elevene føler seg respektert og verdsatt. Det fordres også at det gis oppgaver de innehar mulighet for å mestre. *Følelse av kompetanse* krever elever som føler seg som reelle bidragsyter i elevgruppen. På samme tid fordres god tilpasset opplæring, hvor elevene innehar en grunnleggende mulighet for økt kompetanse. På den måten kan tilpasset opplæring anses som en grunnleggende faktor for indre motivasjon. Sistnevnte faktor presenterer *behovet for selvbestemmelse*. Dette henviser til behovet for en noenlunde grad av valgfrihet og medbestemmelse, i valg av arbeidsoppgaver og undervisningsformer i skolen (Deci & Ryan, 2000). Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 149) belyser at det ikke nødvendigvis er alle aktiviteter i skolen, som fanger elevens interesse. Dette understreker viktigheten av autonom ytre motivasjonen. For at skolen skal skape et læringsmiljø preget av indre motivasjon og autonom ytre motivasjonen, kreves autonomistøttende faktorer. Dette beskrives som å gi elevene valgmuligheter, utfordringer, hjelp til å finne mening og relevans i oppgaver, og gi elevene positive tilbakemeldinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149). Jang, Kim og Reeve (2012) viser til sterk sammenheng mellom autonomistøttende undervisning, og elevers engasjement i undervisningen (Jang, Kim & Reeve, 2012).

I henhold til ytre motivasjon er det skapt flere systematiske program i skolen, av hensikt å fremskape motivasjon gjennom belønning av ønsket atferd (Kazdin, 2001; Alberto & Troutman, 2003). Programmene tar for seg ytre motivasjon gjennom symbolske belønninger, som gis ved god faglig innsats eller ønsket atferd. Den egentlige belønningen, som privilegier eller leker, benyttes ved et senere og avtalt tidspunkt (Kazdin, 2001; Alberto & Troutman, 2003). Abramowitz og O'Leary (1991) henviser til positive resultater ved anvendelse av belønningssystemene, men kun på kort sikt. Dette forklares ved at de positive effektene, avtar når programmet avsluttes (Abramowitz & O'Leary, 1991). Samtidig skildrer annen forskningslitteratur, farer ved bruken av slike belønningssystemer (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Ryan & Deci, 2000). På den ene siden styres elevenes motivasjon mot utenforliggende mål, gjennom ytre motivasjon. På den siden kan belønningen svekke motivasjon for

aktiviteten i seg selv. Videre belyses det at desto større belønningen er, jo større er muligheten for redusert interesse for aktiviteten i seg selv (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Ryan & Deci, 2000). Dessuten stilles det spørsmål ved det resterende klassemiljøet, når medelever ikke opplever tilsvarende belønning for samme atferd (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Ryan & Deci, 2000).

2.6.0 Selvoppfatning og motivasjon

Motivasjon forstås som et flersidig begrep, bestående av en rekke ulike teorier (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Skaalvik og Skaalvik (2018, s 139) viser til motivasjonsteoretikere som forstår motivasjon som et stabilt personlighetstrekk, men belyser at forståelsen er revidert. I dag forklares motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand, påvirkelig av individets erfaringer, verdier, forventninger og vurderinger av seg selv. I skolesituasjoner vil miljø og tilrettelegging av elevenes læringssituasjon, inneha stor betydning for individets motivasjon. På samme tid står selvoppfatning som et sentralt virkemiddel for motivasjon, blant annet gjennom Banduras teori om mestringsforventning (se kap. 2.3.0), og motivasjonsteori med utgangspunkt i beskyttelse av selvverdet (se kap. 2.2.0) (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.6.1 Banduras og teori om mestringsforventning og motivasjon

Banduras teori forstår grad av mestringsforventning som sentrale og grunnleggende verdier for menneskets motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158-160). Dessuten understrekes betydningen av mestringsforventninger for individets atferd, tankemønster, valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet ved utfordrende oppgaver. Bong (2001) og Zimmerman og Kitsantas (1999) belyser at mennesker tender å verdsette de aktiviteter en forventer å lykkes. På motsatt side vil en unngå, gi opp eller redusere innsats i aktiviteter en tror en vil mislykkes (Bong, 2001; Zimmerman & Kitsantas, 1999). På samme tid anses grad av mestringsforventning som en forutsetning for adekvat læringsatferd. Dette ses i lys av funn som viser til sammenheng mellom grad av mestringsforventning, og selvregulerende og adekvat læringsstrategi (Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk & Pajares, 2002; Wolters & Pintrich, 1998; Zimmerman & Cleary, 2006). Funnene kan også forstås i sammenheng ved at elever med lav forventning om mestring, opplever utfordrende læringssituasjoner som truende (Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk & Pajares, 2002; Wolters & Pintrich, 1998; Zimmerman & Cleary, 2006). Videre vil dette få konsekvenser for læringsutbytte og skolerresultater (Schunk & Pajares, 2002). Da mestringsforventning synes å være

fundamentalt for læringsaktiviteter på alle nivå, vil dette medvirke for individets senere utdanningsvalg og gjennomføring av utdanning (Hackett, Betz, O'Halloran & Romac, 1990). En forutsetning for å skape gode mestringserfaringer, er at elevene arbeider med skoleoppgaver, arbeidsformer og lærestoff som tilpasses deres utgangspunkt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 177-178). Det er også grunnleggende at kriteriene for mestring, tar utgangspunkt i individets realistiske mål, slik at mulighet for forbedring og utvikling forekommer. Det vil også være nødvendig å senke generell konkurranse og sosial sammenligning i elevgruppen, og arbeide for å skape attribusjon til innsats og strategi. Slike attribusjoner kan kun oppstå dersom det forekommer tilpasset opplæring, som gir tilstrekkelig utfordringer, med mulighet for mestring over tid. Dessuten kreves en bevisst påvirkning om attribusjon fra pedagogens side (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 177-178).

2.6.2 Selvverdsmotivet og motivasjon

Selvverdsmotivet viser til mennesket søken og behov for å ha en positiv selvoppfatning (Bernichon, Cook, Brown, 2003). Ifølge Kaplan (1980, s. 62) medfører lavt selvverd en subjektiv ubehagelig tilstand, som kan skape emosjonelle problemer, depresjon og psykosomatiske lidelser (Kaplan, 1980, s. 62). Utsagnet støttes blant annet av Rosenberg (1965) og Skaalvik (1989), som viser til høyt samsvar mellom lavt selvverd og dårligere psykisk helse (Rosenberg, 1965; Skaalvik, 1989). På den måten kan en forstå motivasjonen for styrking og bevaring av individets selvverd, som et primærbehov for all menneskelig aktivitet (Bernichon, Cook, Brown, 2003).

Rosenbergs (1968) teori om psykologisk sentralitet viser til menneskets behov for beskyttelsesmekanismer, som støtter eller beskytter eget selvverd. Dette kan medføre devaluering av betydningen ved egne skoleprestasjoner, selektivt valg av referansegrupper, eller å oppsøke situasjoner og aktiviteter hvor vedkommende blir vurdert positivt (Rosenberg, 1968). I likhet med Rosenberg belyser Kaplan (1980) individets behov for ivaretagelse av eget selvverd. Han utvider riktignok selvverdsmotivets relevans, i forståelsen av atferd som bryter med sosialt aksepterte normer i miljøet. Dette kan utdypes ved situasjoner der individets selvverd trues, hvor beskyttelsesmekanismer ikke er tilstrekkelig for å bevare eget selvverd. Ifølge Kaplan (1980) kan dette føre til lavere motivasjon og konformitet ovenfor verdier og normer i miljøet. Dermed kan eleven miste motivasjon for skolearbeid, men også skolens normer for atferd og tilstedeværelse. Dette kan medføre mentalt eller fysisk fravær i skolen, gjennom skulk eller unngåelse av skolearbeid. Det kan også forårsake utagerende

atferd, bråk og forstyrrelser i klasserommet (Kaplan, 1980). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2017) er dette et utbredt problem i norsk skole. Deres undersøkelse belyste at 57% av 1145 lærere, anvender mye tid og krefter på å håndtere elevers utagerende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Oppsummert kan det synes at behovet for selvbeskyttelse i skolesituasjonen, kan medføre konsekvenser for elevenes motivasjon for både skolearbeid og akseptert atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

På lik linje med Rosenberg (1968) og Kaplan (1980), vektlegger Covington (2009) selvverdsmotivet. Teorien utdypes gjennom attribusjonsteori, hvor manglende innsats forstås som motivasjon for beskyttelse av eget selvverd (Covington, 2009). Dermed vil gode prestasjoner og personlig suksess, inneha en avgjørende rolle for individets selvverd. Dessuten vil oppfatning av egne evner og mestringsforventning, medvirke for den utøvende atferden. Dette kan forklares ved at individet som innehar lave mestringsforventninger, motiveres av å minimere konsekvenser av nederlag. Dette kan gjennomføres ved å yte lavere innsats. Dermed unngår individet å attribuere lave prestasjoner til manglende evner, til fordel for lavere innsats. På den måten beskyttes også eget selvverd (Covington, 2009). En slik atferd reduserer riktignok individets mulighet, for å oppdage at en innehar den nødvendige kompetanse for å mestre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dermed skapes også u hensiktsmessige ringvirkninger ved elevens læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette viser til viktigheten av god tilpasset opplæring, og dets sentrale virkemiddel for å unngå å true elevers selvverd i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.7.0 Oppsummering av studiens teoretiske rammeverk

Dette kapitlet har foretatt en innførende og dyptgående presentasjon av studiens teoretiske rammeverk, av hensikt å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Innledningsvis forekommer begrunnelse for valg av teori, samt en redegjørelse av selvoppfatningsbegrepet (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018). De nærliggende aspekter av sentral betydning for begrepet, presenteres som teorien om selvverd og teorien om mestringsforventning. Teorien om selvverd tar for seg individets generelle verdsetting av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Teorien om mestringsforventninger viser til faktorer av sentral betydning for elevers forventning om mestring i skolen (Bandura, 1981). Betydningsfulle aspekter ved teorien om mestringsforventning presenteres som

mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1997).

Studiens teoretiske rammeverk beskriver motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand, påvirkelig av individets selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I skolesituasjoner beskrives elevens miljø og tilrettelegginger av læringssituasjonen, som sentrale for grad av motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det teoretiske rammeverket tar for seg teori vedrørende indre og ytre motivasjon, i lys av pedagogiske implikasjoner. Videre presenteres Banduras (1981) teori i lys av motivasjonsbegrepet. Teorien anser mestringsforventning som en grunnleggende verdi for motivasjon (Bandura, 1981). Avslutningsvis presenteres lavt selvverd som en subjektiv ubehagelig tilstand, og motivasjonen for å styrke eller bevare eget selvverd (Kaplan, 1980, s. 62; Covington, 2009).

3.0 METODE

Ved utarbeidelse av en masteroppgave foretas metodiske og analytiske avgjørelser, som krever begrunnelser og utdypelser. En redegjørelse av benyttede strategier er hensiktsmessig for å frembringe gyldig og troverdig kunnskap. Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for studiens metodiske fremgangsmåte, herav vitenskapelig ståsted, tilnærming, valg av metode, datainnsamlingsmetode, rekruttering av informanter, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Deretter foretas en presentasjon av studiens tematiske analyse, presentert som generell analysetilnærming og beskrivelse av analyseprosessen. Analysens siste fase presenteres i sin helhet gjennom studiens resultater. Her foretas også en redegjørelse av forskerens tolkning, vedrørende studiens funn og informantenes beskrivelser. Følgelig belyses studiens metodiske betraktninger gjennom reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og transparens. Avslutningsvis forekommer forskningsetiske betraktninger, gjennom godkjenning av prosjektet, informert samtykke, konfidensialitet, anonymitet, etiske overveielser ved forskning på egen arbeidsplass og etiske dilemmaer tilknyttet tematisk analyse.

3.1.0 Studiens problemstilling

Interessen for elevers utvikling av egen selvoppfatning, har resultert til en masteroppgave med utgangspunkt i dette teamet. Forskningsprosjektet er gjennomført i samarbeid med en barneskole på Østlandet, hvorav tre ansatte som arbeider i mellomtrinnet, ble intervjuet. Skolen tar for seg forskerens egne arbeidsplass. Intervjuspørsmålene ble utformet for å gi innsikt i lærernes opplevelser, forståelser, erfaringer, holdninger, praktisering og tanker vedrørende faktorer som kan styrke elevers selvoppfatning.

3.2.0 Vitenskapelig ståsted

Metode forstås som en fremgangsmåte ved innsamling av empiri, og et hjelpemiddel ved beskrivelse av verden (Jacobsen, 2005). Det forekommer riktignok uenighet vedrørende hva sannhet og virkelighet er, hvordan en kan forstå dette, og hvordan det bør innsamles informasjon (Jacobsen, 2005). Denne studien forankres i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Dette skaper virkninger for hvilken informasjon som søkes, forståelsen som utvikles, og hvilke paradigmer som vektlegges mening og betydning (Thagaard, 2018). I tråd med fenomenologien søker studien forståelse for elevers selvoppfatning, gjennom læreres subjektive opplevelser, erfaringer og beskrivelser (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann

(2015) belyser at realiteten er slik mennesket oppfatter den. Videre beskrives det at informanters felles erfaringer, danner analytisk grunnlag for forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Et grunnleggende element ved tilnærmingen, er at forskeren tillater og åpner opp for, individets subjektive erfaringer. Dette står i tråd med studiens kvalitative metode (Thagaard, 2018). Hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes en entydig sannhet, men at fenomener kan fortolkes på flere nivå. Videre skaper dette forståelse av virkeligheten. Hermeneutikken tydeliggjør forskerens posisjon og fortolkende praksis. Tilnærmingen belyser at forskerens teoretiske bakgrunn, ikke kan forstås uavhengig av den tolkningen som forekommer i forskningsprosjektet. Det erkjennes at resultater som fremstilles i studien, er dannet mellom studiens informanter, og en meningstolkende forsker. Dessuten anvendes forskerens forforståelse gjennom faglige begreper, erfaringer og teoretiske referanserammer, gjennom studiens analyseprosess (Thagaard, 2018). Ifølge Tjora (2021) er et forskningsprosjekt kontekstuellet betinget, og krever drøfting vedrørende forskerens innvirkning på resultatene (Tjora, 2021). Dette er forsøkt belyst gjennom redegjørelse av benyttede strategier i dette metodekapittelet. Dessuten foretar resultatkapittelet (kap. 4.0) en redegjørelse av forskerens tolkning vedrørende studiens funn. Formålet ved denne studien er riktignok å være et positivt bidrag til informantene, og berike forståelsen av elevers selvoppfatning. Videre kan dette skape engasjement for forskning på dette feltet. Disse betraktninger anses som mer betydningsfullt ved denne studien, enn å knytte funnene til en objektiv og “sann” virkelighet.

3.3.0 Tilnærming

En abduktiv tilnærming foretar en kombinasjon mellom deduktiv og induktiv metode (Tjora, 2021). Dette mastergradsprosjektet grunner i forskerens teoretiske bakteppe innen selvoppfatningsteori, mestring og motivasjon. Samtidig søkes innsikt og avdekkelse av informantenes forståelse av fenomenet som undersøkes. En abduktiv tilnærming forekommer som et naturlig valg, i utarbeidelsen av mastergradsprosjektet. Tilnærmingen anerkjenner i lys av deduktiv tilnærming, viktigheten av å kjenne til teori og perspektiver i forkant av prosessen (Tjora, 2021). Samtidig tillates generering av ny kunnskap fra empirien, i henhold til induktiv tilnærming. Dermed kan eventuell ny kunnskap som fremkommer i forskningsprosjektet, benyttes og skape justeringer av oppgavens retning (Tjora, 2021). Teoriinnhenting ved dette studiet startet tidlig i prosessen, som la grunnlag for forberedelse og arbeid med intervjuguiden og analyseprosessen. Gjennom analyseprosessen ble det

generert temaer vedrørende ytre motivasjon, som ikke var belyst i studiens teoretiske rammeverk. Dermed ble teori vedrørende indre og ytre motivasjon, lagt til ved et senere tidspunkt. Dessuten ble det foretatt innhenting av relevant empiri, som underbygger og muliggjør å diskutere studiens funn. Dette er presentert under kunnskapsstatus på feltet (kap.1.3.0). Sammenfattet legger dette føringer for den konklusjon som presenteres i avslutningsvis, og underbygger studiens abduktive tilnærming.

3.4.0 Kvalitativ metode

Vitenskapelig metode benyttes som et verktøy for å tydeliggjøre og danne en beskrivelse av virkeligheten (Jacobsen, 2005). Valg av forskningsmetode avhenger av studiens formål og de fenomen som skal studeres (Thagaard, 2018, s. 16). Anvendelse av kvalitativ tilnærming var et naturlig valg ved forskningsprosjektet, da metoden søker forståelse for de sosiale fenomen som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 15). Det søkes også innsikt i og avdekking av, informantenes subjektive beskrivelser og opplevelser vedrørende arbeid med elevers selvpoppfatning. Kvalitative studier baseres på arbeid i felten, gjennom sensitivitet og nærhet til informantene. Ifølge Tjora (2021) er kvalitative metoder spesielt egnet for å skape dypere innsikt i informantenes opplevelse, og forståelse av virkelighetens fenomenen. Tilnærmingen anses også som hensiktsmessig ved forståelse av konteksten informantene opplever (Tjora, 2021). Sammenfattet danner betraktningene grunnlag for valg av kvalitativ metode, for besvarelse av studiens problemstilling (Thagaard, 2018; Tjora, 2021).

3.5.0 Datainnsamling

Ved kvalitativ forskning forekommer ulike datainnsamlingsmetoder, hvorav de ulike metodene har sine kvaliteter og begrensninger (Thagaard, 2018, s.12). I det følgende vil prosessen for datainnsamling ved studien beskrives. Det redegjøres også for de valg som er besluttet fra studiens intervjuguide, til gjennomføringen av transkribering.

3.5.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitativ metode foretar ulike datainnsamlingsmetoder, hvorav kvalitativt forskningsintervju er mest benyttet (Thagaard, 2018, s. 12). Kvalitative intervju betegnes som en intersubjektiv og sosial setting mellom informant og forsker, og søker å tilegne fenomener mening gjennom informantens perspektiv (Tjora, 2021). Denne studien søker å avdekke hvilke forhold som

bidrar til å styrke elevers selvoppfatning, med utgangspunkt i lærernes fenomenologiske og unike beskrivelser. Opplevelsene som identifiseres vil antas å være unike og spesifikke for de utvalgte informantene (Tjora, 2021).

Kvalitative forskningsintervju søker innsikt og forståelse for refleksjoner ved en gitt tematikk (Tjora, 2021). Formålet med studien er å forstå fenomener dypere, gjennom innhenting av fylldige beskrivelser. På den måten skapes innpass i informantenes opplevelser ved praksisfeltet (Tjora, 2021). Benyttelse av kvalitativt forskningsintervju ved dette mastergradsprosjektet er et tradisjonelt, men naturlig valg. Studien anvender en delvis strukturert tilnærming til forskningsintervjuene (Thagaard, 2018, s. 90). Intervjuet forekommer med forhåndsdefinerte temaer og spørsmål, men tillater oppfølgingsspørsmål og improvisasjon i intervjusamtalen (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at en delvis strukturert tilnærming, er hensiktsmessig for å etablere forståelse for informantenes perspektiv. Samtidig skapes mulighet for dypere innsikt i deltakernes erfaringer, holdninger og forståelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette anses som hensiktsmessig i møte med studiens problemstilling. Da studien bygger på en abduktiv tilnærming, kan de delvis strukturerte intervjuene tilføre prosjektet kompetanse, som kan forme oppgaven videre (Tjora, 2021). Erfaringer og refleksjoner som fremkommer i prosjektet, anses som gyldige uavhengig av intervjuet, men kan ikke utelukkes å være påvirket av den konteksten de uttrykkes i (Tjora, 2021). Dessuten vil beskrivelser av lærernes fenomenologiske stemme, fortolkes på flere nivå i henhold til den hermeneutiske tilnærmingen. Av den grunn kan de ikke forstås uavhengig av forskerens vitenskapelige forforståelse og ståsted (Thagaard, 2018).

3.5.2 Rekruttering av utvalg

Ved kvalitativ metode benyttes gjerne strategisk rekruttering av informanter, som er representative for å beskrive og belyse problemstillingens tematikk (Thagaard, 2018, s. 54). Denne studiens utvalg baseres på informanter av relevans for studiens tematikk og problemstilling. Rekrutteringen ble gjennomført ved at forsker tok kontakt med skolens rektor, som henvendte seg videre til skolens inspektør. Mellom forsker og inspektør ble tematikk rundt studiet drøftet, og det ble godkjent å anvende informanter fra den gjeldende skolen. For å sikre kriteriet om anonymitet og frivillig deltakelse, var det ikke aktuelt å inkludere inspektør i det videre arbeidet for rekruttering. Fem deltakere ble kontaktet per mail ved spørsmål om deltakelse, og ble oppfordret til å svare dersom de ønsket å bidra i forskningsprosjektet. Da informanter forekom på eget arbeidssted, hadde forsker ved denne

studien, tilgang på aktuelle kandidaters mailadresse. Utvalget resulterte i tre informanter i barneskolen, med et varierende aldersspenn.

3.5.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 3) danner grunnlag for tematikken i intervjuene. Utarbeidelsen av intervjuguiden ble i tråd med en abduktiv tilnærming, utført på bakgrunn av forkunnskaper, kunnskapsstatus på feltet, studiens teoretiske rammeverk og forståelsen for studiens formål (Tjora, 2021). Intervjuguiden ble utformet og tilført endringer i samarbeid med veileder. I prosessen ble spørsmål omformet og forkastet med bakgrunn i intervjuets delvis strukturerte tilnærming, samt prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 91). Det ble også gjennomført to prøveintervjuer, av hensikt å skape erfaringer ved intervjusituasjonen og utprøving av guiden (Thagaard, 2018, s. 94). Erfaringene medførte en ytterligere revidering av spørsmålene, før intervjuguiden ble ferdigstilt (Thagaard, 2018, s. 94). For å sikre at informantene utsettes for de samme spørsmålene, ble det ikke tilført endringer etter gjennomføring av første intervju. Ifølge Tjora (2021) skal dybdeintervju bygges opp gjennom tre faser, bestående av oppvarming, refleksjon og avrundning. Komponentene ble tatt i betraktning ved utarbeidelse av intervjuguiden. Målet var å fasilitere for en åpen og uformell samtale, med fokus på informantens erfaringer og refleksjoner (Tjora, 2021). Intervjuguidens delvis strukturert tilnærming leder intervjuet gjennom forhåndsdefinerte hovedspørsmål (Thagaard, 2018 s. 91). I tillegg foreligger oppfølgingsspørsmål, av hensikt å sikre fyldige og utdypende beskrivelser og refleksjoner. På den måten sikres også flyt i samtalen (Thagaard, 2018, s.91). Tjora (2021) problematiserer informanters tendens i å besvare spørsmål på “korrekt” måte, for å fremstå i et godt lys (Tjora, 2021). Disse betraktninger ble erfart ved prøveintervjuene, og intervjuguiden ble revidert i henhold til disse erfaringer. Det ble dermed tilført oppfølgingsspørsmål som “hva gjør du i slike situasjoner” og “har du noen konkrete eksempler fra din hverdag hvor dette har skjedd”. Hensikten var å la samtalen ta utgangspunkt i faktiske hendelser fra informantens hverdag (Tjora, 2021). Thagaard (2018, s.95- 96) fremmer viktigheten å rette fokus mot konkrete erfaringer og hendelser gjennom oppfølgingsspørsmål. Hensikten beskrives å muliggjøre informant å utdype sine følelser og reaksjoner i faktiske situasjoner (Thagaard, 2018, s. 95-96). Overordnet er hensikten med spørsmålene i intervjuguiden å skape fleksibilitet, hvor informantens refleksjoner og erfaringer danner hovedfokuset i intervjuet (Tjora, 2021). Utformelsen av spørsmålene danner grunnlag for forskerens opparbeidede forkunnskaper gjennom litteratur innenfor selvoppfatning, mestring og motivasjon. Formålet

med intervjuet er å fange informantenes opplevelse og refleksjoner rundt denne tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.4 Gjennomføring av intervjuene

I kort tid etter prøveintervju og revidert intervjuguide, ble intervjuene gjennomført. Ved oppstart at mastergradsprosjektet ble det søkt godkjenning av prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og skriftlig godkjenning ble mottatt (vedlegg 4). Ifølge Tjora (2021) er en trygg og komfortabel intervjusetting, hensiktsmessig for et godt datamateriale (Tjora, 2021). Intervjuene ble avholdt på informantenes egen arbeidsplass i et lukket rom, hvor andre ikke hadde mulighet til å lytte til samtalen. Valg av rom ble formidler per epost, for å hindre at informant og forsker ble stilt spørsmål vedrørende samtalen. Dette forhindret dessuten at deltaker og forsker ble sett sammen på vei til rommet intervjuet forekom. Informantene ble tilsendt informasjonsskrivet per epost, som ble underskrevet ved forkant av intervjuet. Informasjonsskrivet ble kort gjennomgått før oppstart av intervjuet, av hensikt å formidle informasjon om frivillig deltakelse, anvendelse av lydopptak, konfidensialitet og taushetsplikt. Ved anvendelse av lydopptaker ble oppmerksomhet rettet mot intervjusamtalen, uten fokus på notater. Utførelsen og gjennomføringen av intervjuene ble avholdt innenfor estimert tid, på maks en og halv time.

Ved oppstart av intervjuet ble en kort introduksjon til studien formidlet, samt hensikten med lydopptak, konfidensialitet, frivillig deltakelse og anonymitet. Intervjuguidens første hovedspørsmål “*Jeg tenker vi starter å snakke om elevers selvoppfatning. Har du noen tanker rundt dette?*” ble gjennomført av hensikt å skape forståelse for intervjuguidens hensikt og kontekst. På samme tid kan slike spørsmål muliggjøre flyt og rike beskrivelser fra deltakerne, og styrke muligheten for mer komfortabel intervjusetting (Tjora, 2021).

Avslutningsspørsmålet “*Er det noe du vil legge til, eller noe du har glemt?*” ble anvendt av hensikt å muliggjøre deltakerne å tilføye informasjon eller stille spørsmål. Ifølge Tjora (2021) bidrar dette til naturlig avrunding av intervjusamtalen (Tjora, 2021).

3.6.0 Dataanalyse

Følgelig presenteres studiens overordnede analysetilnærming og gjennomføring av analyseprosessen. Ifølge Thagaard (2018) forekommer en viktig differensiering mellom forskerens fortolkninger og informasjonen som presenteres ved intervjuene. For å øke

studiens transparens er det nødvendig å redegjøre for beslutningene som er tatt i henhold til utviklingen av dataene og analyseprosessen (Thagaard, 2018).

3.6.1 Tematisk analyse

For å tolke studiens datamateriale og besvare problemstillingen, anvendes en fire-trinns tematisk analyse bestående av forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannessen et al., 2018, s. 282). Tematisk analyse benyttes gjerne innen kvalitativ metode for å analysere, rapportere og identifisere temaer i datasettet (Johannessen et al., 2018). Ifølge Thagaard (2018, s.171) forekommer dette gjennom sammenligning av data fra alle informanter, for å utvikle en dypere forståelse av datasettet (Thagaard, 2018, s.171). Analysen beskrives som et grundig og fleksibelt forskningsverktøy, som er hensiktsmessig ved tolkning av detaljerte og komplekse data (Johannessen et al., 2018, s. 278). Tilnærmingen er derfor godt egnet til studiens forskningsformål og datamaterialets forankring i dybdeintervju (Johannessen et al., 2018, s. 278). Den grunnleggende og fleksible metoden bidrar også til anvendelighet for nybegynnere, og er spesielt egnet ved denne studien (Braun & Clarke, 2006). Studiens abduktive tilnærming kommer til syne gjennom utarbeidelsen av studiens analyse, og anerkjenner at forskerens forforståelse legger føringer for data som er analysert og innsamlet ved prosjektet (Tjora, 2021). Den induktive tilnærmingen fremkommer ved analysens oppstart, hvor utarbeidede koder var nært tilknyttet innsamlet data (Tjora, 2021). Ettersom prosessen ble mer moden fortønes den deduktive tilnærmingen, da de begreper som er tilknyttet datamaterialet, er utledet av relevant teori (Thagaard, 2018, s. 172). Det er riktignok ved enhver tid forsøkt å gjøre kodene reelle for datamaterialet, av hensikt å finne unike mønstre ved innsamlet data (Tjora, 2021).

3.6.2 Fase 1: forberedelse

Ved oppstart av tematisk analyse fordres det at forsker skaper et overblikk over eget datamateriale (Johannessen et al., 2018, s.283-284). Intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomført intervju. I etterkant av transkribering ble det inntatt en aktiv og analytisk gjennomlesing av teksten, med studiens problemstilling og tematikk ferskt i minnet. Ifølge Thagaard (2018, s. 152) skaper dette økt forståelse for de fenomen, oppfatninger og mønstre som ikke nødvendigvis fremkommer ved første gjennomlesing av teksten (Thagaard, 2018, s.152).

3.6.3 Fase 2: koding

Hensikten ved andre fase er å skape koder som representerer meningsbærende enheter ved datamateriale, som er av forskningsmessig interesse for studien (Braun og Clarke, 2006). Kodene utvikles i gjennomlesningen av intervjuene, og bidrar gjennom aktiv tolkning å fremheve sentrale poenger ved datasettet (Johannessen et al., 2018, s. 284). Datamaterialet ble printet ut og viktige poenger i teksten ble markert. Det ble også notert nyttige stikkordoppsummeringer og refleksjoner. Meningsbærende enheter som enten var eller potensielt var representative for studiens problemstilling, ble kodet og tildelt navn nært tilknyttet sine temaer. Følgende segment: “Så mantra er jo når du jobber på trinn eller plasser hvor det er mange utfordringer, så er man avhengig av å være et godt team, altså. Hvor en kan avlaste hverandre” ble blant annet kodet som “godt kollegasamarbeid”. Analysefasen resulterte til utviklingen av 193 koder, bestående av ett ord til lengre setninger. Kodene ble aktivt utviklet av forskeren, og forstås med dette som et produkt av forskerens tolkning av datamaterialet (Howitt, 2013).

3.6.4 Fase 3: kategorisering

Analysens tredje fase foretar en kategorisering, hvor de genererte koder grupperes til overordnede kategorier eller temaer (Johannessen et al., 2018, s. 294-295). Videre legger dette grunnlag for sammenligninger mellom deltakerne basert på de utvalgte temaer, samt å fremheve mønstre i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 153). Koder med sammenfallende tematikk ble gruppert i foreløpige temaer. Dette var en tidkrevende prosess, ettersom kodene inneholdt store variasjoner og likheter. Temaer ble stadig endret og gruppert til over- og underordnede kategorier, for å representere det helhetlige datagrunnlaget mest mulig. Prosessen skapte en grundigere oversikt over datamaterialet, og temaer ble separert, kombinert, redefinert eller forkastet, dersom de ikke kunne relateres til studiens forskningsspørsmål. Formålet var å avgrense et omfattende datagrunnlag, som anses som nødvendig for å presentere grundige og interessante svar på studiens forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2018, s. 296-297). Ifølge Braun og Clarke (2006) forekommer tematisk analyse som teori eller datadrevet analyse. Dette forskningsprosjektet representerer riktignok begge retninger. Dette kan beskrives ved at både koding og kategorisering forekommer som et direkte resultat av forskerens teoretiske bakteppe og det allerede eksisterende datamaterialet (Braun og Clarke, 2006). Forskerens forståelse og forkunnskaper har derfor innvirkning på studiens resultater av analysen (Tjora, 2021).

3.6.5 Fase 4: rapportering

Siste fase i analysen innebærer rapportering av analysens funn, og presenteres gjennom oppgavens resultatfremstilling (Johannessen et al., 2018, s. 301). Studiens resultatdel skildrer også de tolkninger forskeren har foretatt, som danner grunnlag for studiens diskusjon og besvarelsen av problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene struktureres ved bruk av over-og underkategorier. Sentrale poeng belegges som sitater fra studiens informanter, av hensikt å illustrerer studiens temaer. Utvelgelsen av sitat og utdrag bygger på analyseprosessen, og det ble gjentatte ganger lagt til og fjernet tekstutdrag i den endelige rapporten (Johannessen et al., 2018, s. 301). Informantene anonymiseres ved bruk av fiktive navn, og det unnlates å presisere kjønn og hvilket trinn vedkommende arbeider på. Det kan riktignok ikke utelates at at informantene kan gjenkjenne seg selv i teksten, basert på de sitater resultatene bygger på.

3.7.0 Metodiske betraktninger

Ifølge Tjora (2021) er reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og transparens sentrale metodiske kvalitetskriterier i kvalitativ forskning. Disse faktorene danner grunnlag for evaluering av studiens metode (Tjora, 2021).

3.7.1 Reliabilitet

Studiens reliabilitet tar for seg prosjektets interne logikk, og presenterer en indikasjon på forskningsresultatenes troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2015). Howitt (2013) viser til viktigheten av å ta stilling til forskerens refleksivitet og rolle i gjennomføringen av kvalitative studier (Howitt, 2013). Studiens forankring i hermeneutikken erkjenner betydningen av forskerens posisjon og fortolkende praksis i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Det belyses at presentert kunnskap i dette prosjektet, er et konstruert produkt dannet mellom informant og en meningstolkende forsker. Forskerens forforståelse, erfaring og teoretiske referanseramme har dannet grunnlaget for intervju spørsmålene, men også gjennomføringen av analyseprosessen. En redegjørelse av forskerens rolle vil medvirke i studiens reliabilitet. Derfor er det etterstrebet å belyse forskerens rolle i dette prosjektet så nøyaktig som mulig (Thagaard, 2018). Dessuten vil det arbeides for å forhindre tilfeldig subjektivitet, gjennom å transkribere nøyaktige gjengivelser av informantenes uttalelser. Som uerfaren forsker er det nedlagt tid på å forsøke å utarbeide en intervjuguide som unngår ledende spørsmål, blant annet ved gjennomføring av to prøveintervju. Det kan likevel ikke

unnlates at dette har forekommet gjennom et delvis strukturert intervju. Gjennom forskningsprosessen er det også lagt vekt på refleksjoner rundt forskerens tolkninger, av hensikt å forhindre at datamaterialet overskygger forskerens virkelighetsforståelse. Ifølge Tjora (2021) styrkes studiens reliabilitet gjennom direkte sitat fra informanter (Tjora, 2021). Dermed anvendes sitater for å illustrere de over-og underordnede temaer i resultatene, og benyttes i et kontekstuell sammenheng først i studiens diskusjon. På den måten skapes muligheter for at utenforstående kan analysere forskerens tolkning og forståelse av resultatene. Ifølge Tjora (2021) kan også metodiske valg og redegjørelse av studiens metodiske betraktninger, øke studiens reliabilitet (Tjora, 2021). Derfor redegjøres det for de interne forhold i utarbeidelsen og gjennomføringen av forskningsprosessen, så nøyaktig som mulig.

3.7.2 Validitet

Ifølge Tjora (2021) er det sentralt å undersøke hvorvidt forskningsprosjektet besvarer studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Tjora, 2021). Validitet henviser til hvorvidt metoden måler det den er tiltenkt å måle, og om undersøkelsen besvarer de fenomen som en søker viten om (Kvale & Brinkmann, 2015). For å øke studiens validitet er det gjennomgående forsøkt å gi grundige beskrivelser av metodiske valg i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Tjora (2021) hevder at dette muliggjør for leseren i å ta kritisk stilling til forskningens presisjon og relevans. På samme tid henvises det til fordelene ved forskningstrianglering, hvor to eller flere datainnsamlingsmetoder benyttes for å øke prosjektets validitet. På bakgrunn av begrenset tid og omfang er det kun benyttet en datainnsamlingsmetode ved dette forskningsprosjektet. Riktignok ville observasjon vært en aktuell metode å tilføre dette prosjektet, og skapt en rikligere forståelse av informantenes ytringer og praktisering (Tjora, 2021).

3.7.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet viser til gyldighet og overføringsgrad av studiens resultater utover dette prosjektet (Tjora, 2021). Denne studiens funn baseres på informantenes beskriver fra egen praksis, og deres spesifikke kontekst bestående av en gitt elevgruppe, kollegagruppe og skole. Fordi funnene baseres på denne begrensede konteksten, svekkes studiens generaliserbarhet og overførbarhet til andre sammenhenger. Jevnfør studiens resultater henvises det riktignok til gjentakende elementer fra studiens informanter, som på den måten styrker funnenes

generaliserbarhet. På samme tid settes studiens funn i sammenligning med annen sentral forskning i studiens diskusjon, som på den måten kan styrke studiens overførbarhet. Et større utvalg kunne tilført andre perspektiver og fyldigere beskrivelser tilknyttet problemstillingen. På bakgrunn av studiens begrensede tid om omfang, var ikke dette mulig ved dette prosjektet. På samme tid belyser Thagaard (2018) at et for høyt utvalg kan medføre en belastning på studiens analyseprosess (Thagaard, 2018). Sammenfattet er det riktignok hensiktsmessig å belyse at studiens hensikt ikke er å trekke konkrete årsakssammenhenger, men å rette fokus mot hva som kan medvirke i elevers styrking av selvoppfatningen i skolen.

3.7.4 Transparens

Transparens omhandler studiens formidling av metodiske og teoretiske avgjørelser, og er et avgjørende krav i kvalitativ forskning (Tjora, 2021). Ifølge Thagaard (2018) er dette også sentralt for å sikre troverdighet og nøyaktighet i studien (Thagaard, 2018). I dette prosjektet er det foretatt beskrivelser av de metodiske valg, teoretiske grunnlag og redegjørelse av analyse. Formålet er å styrke studiens transparens, ved å gi leseren innsikt i utviklingen av forskningsresultatene. Gjennom studiens hermeneutiske tilnærming erkjennes resultatenes betydning av forskerens posisjon og fortolkende praksis, blant annet gjennom studiens analyseprosess. Dessuten vurderes studiens resultater i lys av eksisterende teori og empiri. Av formål å styrke studiens transparens, foretas beskrivelser av de avgjørelser som er foretatt i utarbeidelsen av forskningsprosjektet. Hensikten er å gi leseren mulighet å vurderes studiens kvalitet og nøyaktighet (Thagaard, 2018).

3.8.0 Forskningsetiske betraktninger

Ved utarbeidelse av en masteroppgave fordres det at en følger forskningsetiske retningslinjer (Tjora, 2021). Ettersom forskningen ved denne studien anvender mennesker som kilder til informasjon, kreves ytterligere etisk forsvarlighet, da informanter ikke skal påvirkes skade eller uheldige virkninger som følge av prosjektdeltakelse. Ved gjennomføring av kvalitativ forskningsmetode med informanter fra egen arbeidsplass, forekommer ekstra varsomhet ved konfidensialitet, anonymitet og informert samtykke fra informantene (Tjora, 2021). Disse betraktninger har vært styrende for de etiske avgjørelser ved denne studien. Dette underordnede kapitlet tar for seg utdypelse av de etiske utfordringer som er forekommet ved denne studien, samt en redegjørelse av de avgjørelser som er foretatt.

3.8.1 Godkjenning av prosjektet

I forkant av intervjuene ble prosjektet meldt inn og godkjent av personombudet for forskning, ved Norsk senter for forskningsdata (NSD). Informantene ble informert om godkjenningen gjennom eget samtykkeskjema, samt muntlig i forkant av intervjuet. Prosjektet innbefatter ikke personlige helseopplysninger eller personidentifiserbare opplysninger, og det var derfor ikke nødvendig å søke godkjenning fra Regionale kontorer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK).

3.8.2 Informert samtykke

Hensikten ved informert samtykke er å sikre at alle deltakere er tilstrekkelig informert vedrørende studiets omfang, og at samtykke til deltakelsen forekommer på bakgrunn av denne informasjonen (Howitt, 2013). Aktuelle informanter ble tilsendt informasjonsskriv (vedlegg 1) om studien via mail. Skrivet inneholdt informasjon vedrørende studiets omfang, hva deltakelsen innebærer og behandling av datamaterialet. Det ble også gitt opplysninger vedrørende frivillig deltakelse, anonymisering, at deltakelsen ikke skal inneha negative konsekvenser for informantene eller påvirke vedkommende på sin arbeidsplass. Muligheten for å trekke seg fra studien underveis i prosessen ble også formidlet. Disse prinsipper er av særlig relevans på bakgrunn av forskers relasjon til informantene, og ble gjentatt i forkant av intervjuet. Samtykkeerklæring (vedlegg 2) ble underskrevet, for å bekrefte informanters samtykke til deltakelse i studien. Det ble også belyst at deltakerne har mulighet til å kontakte forsker i etterkant av intervjuet, dersom det forekom ønske om ytterligere informasjon eller avklaringer vedrørende studien.

3.8.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at informasjon i studien sikres og begrenses, slik at uvedkommende ikke får adgang på dette (Howitt, 2013). Alle personopplysninger ved dette studiet ble behandlet konfidensielt. Lydopptak og transkripsjonsdata ble lagret bak passordbeskyttede filer ved behandlingsinstitusjonens maskinvare. Alle lydopptak ble slettet fra båndopptaker etter overføring til passordbeskyttet maskinvare, og etter endt analyseprosess ble de slettet fra maskinvaren. Datamaskinen som ble anvendt til bruk for utarbeidelsen av mastergradsprosjektet er passordbeskyttet, har ikke vært tilgjengelig for bruk av andre, og er oppbevart innelåst når den ikke har vært i bruk.

3.8.4 Anonymitet

På bakgrunn av forskning på eget arbeidssted innehar en i kraft av egen stilling tilgang på notater, referat, saksmapper og annen opplysning vedrørende arbeidsplassen (Norsk senter for forskningsdata, 2021). Som ansatt i skolen er en riktignok underlagt taushetsplikten. Ved oppstart av hvert intervju ble det presisert at informantene ikke skulle anvende navn på enkeltbarn, eller andre opplysninger som kunne identifisere elevene. Hensikten var å ivareta tredjepersonsopplysningers anonymitet (Norsk senter for forskningsdata, 2021).

Gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 1) og muntlig i forkant av intervjuet, ble studiens informanter informert vedrørende anonymisering av personinformasjon, arbeidsplass og navn i masteroppgaven. Det ble også opplyst at alt datamaterialet ble slettet etter ferdigstilt oppgave. Metakommunikasjon med deltakere har blitt slettet, og personidentifiserbare detaljer ble ikke transkribert. For å unngå at informanter gjenkjennes i prosjektet, anonymiseres utdanning, alder og skole i prosjektet. Dessuten spesifiseres det ikke hvilket trinn lærerne arbeidet på, men en generell opplysning av informantene arbeidet på mellomtrinnet i barneskolen. Etter endt resultatfremstilling ble det også besluttet at kjønn skulle anonymiseres, da de tiltak og praktiseringer som beskrives, kan gjenkjennes av andre. De fiktive navn som anvendes i oppgaven er derfor alle kvinnelige navn, selv om det ikke nødvendigvis samstemmer med deltakernes kjønn. Informantene ble også oppfordret til ikke å snakke med andre om deltakelsen i prosjektet, på bakgrunn av ivaretagelse av egen anonymitet.

3.8.5 Ethiske overveielser ved forskning på egen arbeidsplass

Denne studien er gjennomført med informanter på egen arbeidsplass. Når potensiell informant og forsker innehar en profesjonell relasjon, kan det oppleves som ekstra utfordrende å takke nei til deltakelse i et forskningsprosjekt (Norsk senter for forskningsdata, 2021). Dette belyses som spesielt utfordrende, dersom det forekommer et ujevnt maktforhold mellom forsker og informant (Norsk senter for forskningsdata, 2021). Ved dette prosjektet kan det ikke unnlates at potensielle deltakere, opplevde utfordringer i henhold til å takke nei til deltakelse i studien. Antakelsen styrkes da alle som ble tilsendt spørsmål om deltakelse, takket ja. Det er riktignok sentralt å belyse at forsker ved denne studien, arbeider som fagarbeider ved skolens skolefritidsordning. Informantene i studien er lærer og spesialpedagog. Dermed forekommer forsker vanligvis i et lavere maktforhold i forhold til

informantene, ved egen arbeidsplass. På den måten kan det tenkes at dette kan redusere maktforholdet også ved intervjuet, sammenlignet med om forskeren var deltakernes leder, en annen lærer eller spesialpedagog. Dette er riktignok ikke tilstrekkelig for å trekke slutninger vedrørende maktforholdet i intervjuet. Av det grunn kan det ikke unnlates at deltakerne opplevde et ujevnt maktforhold i intervjuet.

Ved forskning på egen arbeidsplass befinner en seg i en dobbeltrolle (Norsk senter for forskningsdata, 2021). Når datagrunnlaget er innsamlet, skal en fremdeles være kollegaer. Som kollega innehar en innsikt, forståelse og informasjon ved feltet, som forskere utenfra ikke vil ha tilgang til (Norsk senter for forskningsdata, 2021). Forsker ved dette mastergradsprosjektet opplevde det som lite utfordrende å sette seg inn i de praksiser, situasjoner, tiltak og utfordringer pedagogene beskrev i det delvis strukturerte intervjuet. Bakgrunnen for dette kan skyldes forskerens kjennskap til og innsikt i informantens elevgruppe og den konteksten som beskrives. På den måten var det også enklere å stille relevante oppfølgingsspørsmål i intervjuet. Dette kan ha bidratt til å forme studiens resultater. På den andre siden opplevdes det utfordrende, på bakgrunn av relasjonen til deltakerne, å være kritiske til deres praksis og refleksjoner. Både gjennom intervjuet, men også i studiens drøfting. Av den grunn kan en ikke unnlate at resultatene bærer preg av forskerens relasjon til informantene. Dette kunne vært unngått ved å benytte informanter fra en annen barneskole. På bakgrunn av tilgjengelighet og begrensede tidsrammer for dette forskningsprosjektet, ble det likevel besluttet å anvende informanter på egen arbeidsplass. Relasjonen har skapt ekstra aktsomhet i henhold til etisk forsvarlighet i gjennomføring av studien. Forholdene beskrives i henhold til anonymitet, informert samtykke og opplysninger ved at deltakelse i prosjektet ikke skal medføre negative konsekvenser for vedkommende på sin arbeidsplass. Spesielt fremtredende er dette gjennom anonymiseringen av informantens kjønn, av hensikt å øke informantens anonymitet ytterligere.

3.8.6 Etiske dilemmaer tilknyttet tematisk analyse

Ifølge Thagaard (2018, s. 179-180) medbringer tematisk analyse etiske dilemmaer ved presentasjon av studiens informanter. Dette forankres i analysens praktisering av å kombinere informasjon innenfor avgrensede temaer fra alle informanter, da dette løsriver informasjon fra sin opprinnelige kontekst. Dessuten frembringes deltakernes forståelse av situasjonen liten plass i presentasjonen av resultatene. Denne løsrivelsen kan skape en fremmedgjøring, hvor deltakerne ikke gjenkjenner seg selv i resultatene. På samme tid er det forsker som definerer

og analyserer kategorier på bakgrunn av egen teoretisk forankring, som kan forsterke fremmedgjørelsen ytterligere (Thagaard, 2018, s. 179-180). Slike betraktninger underbygger sentraliteten ved anonymitet i behandling og presentasjon av data ytterligere (Tjora, 2021). På den andre siden belyser Thagaard (2018, s. 180) at den tematiske analysen i liten grad skildrer informantenes arbeidssituasjon, som gjøre det utfordrende å gjenkjenne individer i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 180). Det forekommer riktignok beskrivelser av ulike tiltak og pedagogiske praksiser ved prosjektets funn. Derfor anvendes ytterligere anonymisering av deltakernes kjønn.

3.9.0 Oppsummering av studiens metode

Dette kapitlet har foretatt en redegjørelse og begrunnelse av de metodiske og analytiske avgjørelser ved studien, herav vitenskapelig ståsted, tilnærming, valg av metode, datainnsamlingsmetode, rekruttering av informanter, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Studiens tematisk analyse presenteres som generell analysetilnærming, men også gjennom beskrivelse av analyseprosessen som er forekommet. Presentasjon av analysens funn skildres ved fase fire, men presenteres først gjennom studiens resultater. Der fremstilles også forskerens tolkninger vedrørende informantenes uttalelser og analysens funn. Metodiske betraktninger presenteres av hensikt å skape grunnlag for evaluering av studiens metode, og presenteres gjennom reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og transparens. Avslutningsvis forekommer forskningsetiske betraktninger, gjennom godkjenning av prosjektet, informert samtykke, konfidensialitet, anonymitet, etiske overveielser ved forskning på egen arbeidsplass og etiske dilemmaer tilknyttet tematisk analyse.

4.0 RESULTATER

Dette kapitlet presenterer det empiriske datamaterialet som er fremskapt gjennom analysens fjerde trinn, rapportering av analysens funn (Johannessen et al., 2018, s. 294-295). Ved bruk av tematisk analyse er det avdekket tre overordnede kategorier med tilhørende underkategorier. De presenterte underkategorier bidrar i utdypelse av de overordnede temaer. De gjeldende temaer er utvalgt på grunnlag av sitt bidrag for besvarelsen av studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Førstkommende fremstilles en tabell med oversikt over de over-og underordnede temaer som er fremskapt gjennom studiens tematisk analyse. Etterfulgt presenteres sitater fra studiens informanter som illustrerer temaene, sammen med forskerens tolkning av utsagnene.

For å bevare det forskningsetiske prinsippet om anonymitet anvendes fiktive navn på informantene: Siri, Marie og Kari. Siri og Marie arbeider som lærere, og Kari er spesialpedagog tilhørende ett trinn ved skolen. Informantenes besvarelser bygger på deres erfaringer og praktiseringer ved nåværende, men også tidligere, arbeidssituasjon.

Tabell 2 viser oversikt over studiens overordnede temaer med tilhørende undertemaer.

Overordnet tema	Undertema
Tilpasset opplæring	<ul style="list-style-type: none">- Organisatoriske forhold- Differensiering
Relasjonelle faktorer	<ul style="list-style-type: none">- Elev-lærer relasjoner- Skole-hjem samarbeid- Kollegasamarbeid
Individuelle tiltak	<ul style="list-style-type: none">- Alternative opplæringsarenaer- Belønningssystemer

4.1.0 Tilpasset opplæring

Ved spørsmål vedrørende metoder å skape mestring og motivasjon for elevene i skolen, ble tilpasset opplæring trukket frem som virkningsfullt. Informantene presiserte ulike metoder å tilpasse opplæringen i klasserommet. Følgende underkategorier utdyper informantenes ulike forståelser av tilpasset opplæringen; *organisatoriske forhold og differensiering*.

4.1.1 Organisatoriske forhold

Organisatoriske forhold representerer pedagogenes organisering og planlegging av den tilpassede opplæringen i klasserommet. Siri vektlegger å tilrettelegge for en undervisning som skaper forutsetninger for alles deltakelse: *“Jeg prøver helst å ha en undervisning der det skal være plass til alle, hvertfall i gjennomgangen og starten, og så nivådifferensierer jeg kanskje til enkelte elever når de har begynt å jobbe”*. Hun argumenterer videre: *“jeg er ikke kjempeglad i sånn løype 1,2,3. Vi har akkurat nå matematikklekker som er litt nivådelt. Da har de fått lov til å velge hvilket nivå de selv synes de er på”*. Hun skildrer også anvendelse av samarbeidsoppgaver og problemløsningsoppgaver minst en gang i uken, som en metode å tilrettelegge for tilpasset opplæring i egen matteundervisning:

Jeg prøver kanskje å ha oppgaver hvor man samarbeider, og inngangsterskelen for å klare oppgaven er ganske liten. Men så er oppgaven så stor at den kan bli utfordrende for alle. Jeg hadde en matematikkoppgave hvor vi skulle flytte et kunstverk i sentrum, en pyramide. Og da skulle vi finne ut hvordan vi kunne flytte den, og hvor mye det ville koste. Og da gikk vi ned til sentrum. Noen var på nivå hvor de skulle telle hvor mange steinblokker som var der, mens andre beregnet volum av blokkene og hvor tunge de var.

Gjennom utsagnene kan det tolkes at Siri verdsetter undervisning som reduserer synlighet av elevers nivåforskjeller. Hun erkjenner anvendelsen av nivådifferensierte oppgaver, men det bevitnes at hun misliker praktiseringen. Til fordel kan det virke som at hun i større grad verdsetter oppgaver hvor elever kan presentere sine begrunnelser, vurderinger og argumentasjoner i besvarelser av oppgaver, fremfor et fasitsvar. Hun skildrer også undervisning om vikingtiden:

Vi har hatt det slik at vi har lest historier for de. De skulle trekke en lapp om hvilken vikingfigur de skulle være, og så skulle de prøve å sette seg inn i hvordan verden var for dem, og tegnet og skrev fortellinger om vikingtiden.

Sitatet forsterker tolkningen av Siris vektleggelse av argumentasjon og begrunnelser, til fordel for et fasitsvar. Det kan også tolkes som at hun verdsetter ulike læringsmetoder, både auditivt og visuelt.

Marie skildrer egen undervisning gjennom varierende undervisningsmetoder og arbeidsmetodikk, samt anvendelse av samfunnsrelevante temaer. Hun viser også til anvendelse digitale hjelpemidler og elevers medbestemmelse, og uttrykker følgende:

Jeg har jo tilpasset ganske greit på classroom. Det er ganske fantastisk, for der kan man legge inn ulike typer oppgaver. Og da kan man nivåtilpasse på en helt annen måte. Som jeg gjorde sist var det en tegneoppgave, og en var sånn å lage presentasjon, og en var litt mer å svare på spørsmål. Og da må de selv velge.

Hun beskriver også:

Og så spurte jeg hva vil du lære mer om? Og så tok jeg en runde med alle. Jeg vil lære mer om pyramider, jeg vil lære om mumie. Og da tenkte jeg at det er det de har lyst til å lære, så da kan de lage en presentasjon om det, så jeg kan treffe hver enkelt elev. Så det er også en måte å gjøre det på når det er et så stort tema som Egypt. Da fanger man jo inn alle sammen, for da kan de fortelle hva de har lyst til. Og så var det noen som ikke visste og som ikke svarte i går i det hele tatt, men da fikk de tenke på det.

I henhold til anvendelse av presentasjoner, utdyper hun følgende:

Noen skriver mindre og putter inn mer bilder. Det er en helt genial måte å tilpasse det på med presentasjon, og da er det ikke så veldig synlig hvem som gjør mindre enn andre.

Informantens beskrivelser skildrer anvendelse av elevers medbestemmelse og varierte undervisningsmetoder. Det kan tolkes som hun, i likhet med Siri, verdsetter å redusere individers nivåforskjeller i egen organisering av tilpasset opplæring. Dette skiller seg fra Kari, som skildrer tilpasset opplæring gjennom nivådifferensierte oppgaver og anvendelse av samfunnsrelevante temaer. Hun belyser viktigheten av forutsigbarhet, da for mye variasjon kan skape uro og støy i gruppen. Kari viser også til trinnets organisering av tredelingsgrupper. To av gruppene foretar elever som presterer jevnt godt i fagene, og en gruppe representerer faglig svakere elever, hvorav noen har vedtak om spesialundervisning:

Og det med sånn tredeling er jo litt kontroversielt, men for oss er det helt nødvendig. Og vi har ikke en dårlig opplevelse av det, i form av at noen opplever seg annerledes, eller vonde personlige opplevelser, eller foreldre som mener barnet sitt er i feil gruppe.

Videre utdyper hun følgende sitat: “Og der vi opplever mest muntlig engasjement, er i den svakere faglig gruppen i tredeling”.

Gjennom utsagnene kan det tolkes som at Kari i mindre grad forsøker å redusere synlighet av faglige nivåforskjeller i elevgruppen. Dette skiller hun fra resterende informanter. Det tolkes riktignok som at organiseringer innehar positive virkninger, ved økt muntlig engasjement fra elevene i den faglig svakere gruppen.

4.1.2 Differensiering

Differensiering belyser pedagogenes metoder for å tilpasse og tilrettelegge oppgaver og lærestoff i henhold til individuelle forskjeller. Siri skildrer anvendelse av digitale løsninger, som en mulighet for å skape nivå-differensiering og redusert mengde, uten at dette blir for synlig for medelever:

Jeg tror eleven er så redd for å tape ansikt. Så hvis eleven hadde sittet i klasserommet med en 4.klasse bok eller et eller annet sånt, så hadde det vært så vondt for den, for eleven har så lyst til å være en av gjengen.

Ved spørsmål vedrørende tilpasninger for denne elevene, svarte Siri følgende:

Da passer vi på at vi hjelper eleven ofte, mye støtte, og vi reduserer mengde og lekser, som ikke blir synlig for andre. Så har vi digitale løsninger, hvor jeg kan gå inn å velge oppgaver. Så da får eleven kanskje litt færre, og de enkleste oppgavene. Og der kommer jo oppgavene hulter til bulter hvor de ikke kan sitte og sammenligne seg med andre uansett.

Sitatene understreker tidligere tolkningen av Siris arbeid for å redusere synlighet ved elevers faglige nivåforskjeller. Praktiseringen kan synes å forekomme på bakgrunn av enkeltelevers frykt for stigmatisering. På den andre siden skildrer Kari individuelle tilpasninger ved situasjonelle årsaksforklaringer ved manglende motivasjon for skolearbeid. Ved slike tilfeller unnlater hun å presse elevene til å arbeide med de presenterte oppgavene. Til fordel tilrettelegger hun for regulerende aktiviteter tilpasset elevenes interesser eller dagsform:

Hvis oppgaven er å innhente informasjon om tre ulike bergarter, og skrive en sides tekst om det, så kan jeg heller si, hent informasjon om tre ulike Manchester United spillere, og skriv en side om det. Og vips, så er en igang. Målet med timen er jo ikke bare at de skal finne mest informasjon om bergarter, ikke sant. Det er også om læringsstrategier, og da spiller det ingen rolle om en driver med bergarter eller fotballspillere, som jeg ser det.

Sitatet skildrer informantens tanker vedrørende elevers lavere motivasjon for skolearbeid. Hennes måte å møte utfordringene på tolkes å være preget av å skape minst mulig motstand fra elevene, gjennom å tilpasse oppgaver i henhold til deres dagsform. Dette kan forstås som en metode å unngå å skape konflikter, med alternative metoder for mestringsopplevelser med utgangspunkt i elevens situasjon her og nå. Hun presiserer videre:

Og da kan du kanskje tenke at da skjønner barna at de kan bruke der hver gang, ikke sant. Da kan de sette seg på bakbeina og nekte å skrive om bergarter eller vikinger neste gang. Men mine erfaringer er at det er ikke noe de misbraker. Min erfaring med at barn ikke har lyst til å jobbe også har med dagsform å gjøre.

Gjennom utsagnet kan det tolkes som at informanten beskriver en hensiktsmessig metode å møte eleven på. Det kan også synes at dette ikke medfører konsekvenser for senere arbeid med andre oppgaver.

4.2.0 Relasjonelle faktorer

Andre overordnet tema tar for seg relasjonelle faktorer. I analysen ble relasjonelle faktorer presentert som indirekte komponenter ved ulike tiltak. Dette utdypes i de følgende underkategorier; *elev-lærer relasjoner*, *skole-hjem samarbeid* og *kollegasamarbeid*.

4.2.1 Elev-lærer relasjoner

Ved analyseprosessen kom sentraliteten vedrørende elev-lærer relasjoner frem fra alle informanter, av hensikt å frembringe motivasjon og mestring for elevene. Det henvises riktignok til ulik vektleggelse av relasjonen. Siri trekker frem betydningen av elev-lærer relasjoner ved elevers som viser manglende motivasjon i skolen, gjennom å hjelpe elevene med oppgaveløsning. Hun uttrykker: *“dette er lettere for en lærer som har de mye, enn en som tilfeldig kommer inn”*. Marie trekker frem viktigheten av relasjoner ved praktisering av tilpasset opplæring, gjennom blant annet nivåtilpasninger, og uttrykker at *“det er jo utrolig viktig å kjenne elevene. Hvis man ikke kjenner elevene så vil man jo ikke klare det på samme måte”*.

Skildringene kan tolkes som at Siri og Marie i størst grad vektlegger elev-lærer relasjoner som betydningsfulle for faglige mestringsopplevelser for elevene. Både ved kjennskap til elevens faglige nivå og støtte i oppgaveløsning. Kari skildrer betydningen av relasjoner for økt sosiale mestringsopplevelser for sine elever. Hun uttrykte at dette først og fremst forekommer i elevers frilek, aktiviteter og sosiale samspill i friminuttet. Hun erkjenner at elevers sosiale lek og samspill skal forekomme uforstyrret, men innenfor trygge rammer. I eget arbeid for å styrke elevers sosiale mestringsopplevelser, oppga hun gode elev-lærer relasjoner som en betydningsfull faktor. Både gjennom samvær med elevene i deres friminutt, men også for å korrigere elevenes lek og aktiviteter gjennom selv å kunne være deltakende for å forhindre at negative krefter får for stor dominans i aktiviteter. Hun uttrykte følgende:

Det handler om relasjoner, og ikke det at jeg gjør så veldig mye. Jeg kan bare være på fotballbanen, og det trygger, fordi jeg har en relasjon først og fremst til de barna som kan potensielt lage kvalme der og da, at de ikke vil forsøke på noe.

Sitatet illustrerer Karis verdsettelse av elevers sosiale samspill og relasjoner i friminuttet. Samtidig skildres hennes fungering som en regulator som sikrer lek innenfor trygge rammer. På bakgrunn av utsagnet kan det virke som at dette skaper grobunn for at flere elever ønsker å delta i aktiviteten. Kari utdyper videre følgende utsagn for å illustrere arbeidet med å skape mestringsopplevelser, for elever som vanligvis har utfordringer med å delta i sosiale aktiviteter i friminuttene:

En annen ting som jeg også kan gjøre er å alliere meg med de som er positive i gruppa, og gi de ansvarsområder i forhold til de elevene som strever. At jeg ikke er den som inkluderer de, men at det er de sterke elevene som inkluderer de som kanskje egentlig ikke er med.

I muligheter for å skape de situasjoner som beskrevet ovenfor, utdyper hun følgende:

For meg som arbeider som spesialpedagog som jobber med barn som strever både faglig og sosialt, så er det ekstremt viktig for meg å ha en tett relasjon til disse barna. Men så er det like viktig å ha en sterk relasjon til de som er positive, ikke bare populære, men godt likt.

I aktivt elevtilsyn skildrer hun enkeltelever som trekker seg unna, og som ikke deltar i den dominerende fotballaktiviteten. Ved slike situasjonen forklarer Kari hvordan hun kobler seg på eleven, og forsøker å inkludere andre elever i samtalen: “*Vi henger, hvis du skjønner hva jeg mener? Vi snakker om biler. Jeg prøver å få opp hans interesser, få ting han kan noe om til å bli fett*”. Videre forklarer Kari at dette gir eleven en mulighet til å vise sine interesser overfor de andre elevene i klassen, og at de på den måten se eleven i et annet lys.

Sammenfattet belyser dette hvilket betydning Kari legger i gode elev-lærer relasjoner, for å skape sosiale mestringsopplevelser for alle elever.

Sammenfattet kan det tolkes som at informanten vektlegger elevers sosiale mestringsopplevelser i skolen. Dette skildres gjennom arbeid på ulikt nivå, hvorav hensikten synes å være å skape positive opplevelser mellom elevene. Kari som spesialpedagog skiller seg dermed fra de resterende deltakerne, som i større grad vektlegger faglige mestringsopplevelser. Funnene kan ses i lys av deres faglige ståsted.

4.2.2 Skole-hjem samarbeid

Gjennom analyseprosessen ble skole-hjem samarbeidet belyst. Relasjonen skildres av hensikt å skape sosiale og faglige mestringsopplevelser, fra to av studiens informanter. Kari trekker frem skole-hjem samarbeidet som en mulighet for å styrke sosiale mestringsopplevelser, og uttrykker følgende: “*Og så er det viktig med foreldresamarbeid i dette her også. Vi tar*

kontakt med foreldre og oppfordrer de til å tilrettelegge for det sosiale hjemme også. At de inviterer venner hjem". Ved spørsmål om dette fungerer skildres varierende utfall, hvorav noen foreldre lytter til skolens råd, mens andre er mer avventende. Hun viser riktignok til et positivt utfall ved en elev med utfordringer tilknyttet sosialt samvær i skolen, hvor foreldrene etter samtaler med skolen inviterte venner hjem, og at eleven nå selv tar initiativ til å invitere klassekamerater hjem. Dette illustrerer et skole-hjem samarbeid med varierende utfall. Utsagnet styrker tolkningen av Karis vektleggelse av elevers sosiale mestringsopplevelse i skolen, og at dette arbeidet også trekkes frem i skole-hjem samarbeidet.

Marie fremmer sentraliteten ved skole-hjem samarbeidet ved spørsmål vedrørende elevers motivasjon i skolen. Sitatet belyser hvordan situasjonelle årsaksforklaringen kan medvirke for elevers manglende motivasjon i skolen:

Det kan jo være hjemmesituasjonen som gjør at det er vanskelig på skolen. Man må jo på en måte prøve å få bildet av hele eleven på for eksempel hjemmesituasjonen. Det kan jo være noen elever som kanskje står i foreldrenes skilsmisse, eller bare har kontakt med en forelder. Altså, man vet jo ikke hva som ligger bak og da er det utrolig viktig å ha den kontakten og samarbeidet med hjemmet. Og jeg har jo noen som gir beskjed at ok, i dag er det en dårlig dag, og i dag vil ikke denne eleven på skolen. At foreldrene gir meg beskjed er utrolig viktig. Og da vet jeg at idag er det fordi denne eleven sov dårlig eller har kranglet med mor.

Utsagnet tolkes som at informantene forstår motivasjon som situasjonsbetinget, hvor hjemmesituasjoner kan skape utfordringer i elevers hverdag. At foreldre sender melding om elevens dagsform, kan tyde på et godt skole-hjem samarbeid, der foreldre våger å fortelle skolen om problemer som forekommer i hjemmet.

4.2.3 Kollegasamarbeid

Analyseprosessen presenterer kollegasamarbeid som et betydelig element for å lykkes i ulike mål, tiltak og endringsprosesser i skolen. Siri viste til kollegasamarbeid ved endringsarbeid for å snu uohensiktsmessige vaner og trender i en klasse med store utfordringer. Hun beskriver at de hadde *"veldig tette regler i en periode, for å snu vanen og trenden"*, og at *"vi hadde veldig tett oppfølging av lærere"*. Ved spørsmål vedrørende hva slikt slikt endringsarbeid krever, svarte Siri *"god tid til å planlegge"* og *"godt samarbeid"*.

Sammenfattet kan det tolkes som at Siri verdsatte og anså kollegasamarbeidet som svært grunnleggende i en slik endringsprosess. Både gjennom tiden til å planlegge, men også ved at alle må dra i samme retning for mulighet å skape endring over tid. I likhet med Siri anser

Marie kollegasamarbeid som betydningsfullt, herav ved anvendelse av belønningssystem for enkeltelever:

Jeg tror at for det her skal funke så må vi klare å samarbeidet på teamet. At vi alle sammen må være enige, hvis ikke så vil det ikke funke. For da blir det jo bare sånn halvveis, stykkevis og delt. Alle må være med for at det skal funke.

Jevnfør informantens skildring, kan det tolkes som at kollegasamarbeidet er grunnleggende for at slike tiltak skal fungere positivt overfor eleven.

Kari fremmer kollegasamarbeid som en mulighet for å avlaste hverandre i krevende situasjoner, i et team hvor kulturen tillater det. Hun uttrykker følgende: “*Mantra er når du jobber på trinn eller plasser hvor er det utfordringer så er man avhengig av å være et godt team altså. Hvor man på en måte kan avlaste hverandre*”. Hun belyser også:

Eller jeg kan snakke om klasseledelse, eller gi veiledning i klasseledelse. Og se om det er noen atferd som utfordrer de voksne hvis de ikke klarer helt å oppdage det selv, så kan jeg veilede de med tips der. Og det synes jeg er et kjempepoeng fordi det kan være vanskelig, det er ikke alle lærere som vil ha den veiledningen. Og det er jo fordelene at vi kan snakke om alt. Det blir jo svakheter og styrker.

Karis skildringer kan tolkes som at trinnet hun arbeider ved, innehar et godt kollegasamarbeid. Og at hun verdsetter dette samarbeidet, spesielt i utfordrende situasjoner. I lys av utsagnet kan det tolkes som at informanten mener at samarbeidet avhenger av hvilke en arbeider med, da en slik kultur ikke nødvendigvis forekommer over alt.

4.3.0 Individuelle tiltak

Gjennom analyseprosessen kom det frem at alle informanter anvendte individuelle tiltak, av hensikt å fremme elevers mestring og motivasjon i skolen. Tiltakene presenteres som periodevise tiltak vedrørende arbeid for å tilrettelegge for mestring og motivasjon i skolen. Dette utdypes i de følgende underkategorier: *alternative opplæringsarenaer og individuelle belønningssystemer.*

4.3.1 Alternative opplæringsarenaer

Flere av informantene viser til anvendelse av alternative opplæringsarenaer av hensikt å styrke elevenes mestringsopplevelser i skolen. Siri fremmer anvendelse av sløyd, musikk, å lage sanger, dans eller mat og helse. Hensikten fremmes å skape et alternativt opplegg over tid, for elever med utfordringer tilknyttet motivasjon i skolen. Hun uttrykker følgende: “*Hvis*

man har noe å være stolt av på en eller annen arena så er det lettere å få motivasjon på andre. Da er det lettere å dra med seg god selvtillit og selvfølelse inn i flere ting”.

I lys av utsagnet kan det virke som at Siri anser alternative opplæringsarenaer, som en mulighet oppdrive motivasjon gjennom andre arenaer enn ordinær skole. Og at elever på den måten kan styrke motivasjon i møte med andre arenaer i skolen.

Kari viser til anvendelse av alternative opplæringsarenaer som å lage musikk i eget studio på skolen, og arbeid på en gård i nærheten av skolen. Det skildres også ved at en gruppe elever, i samvær med en lærer, snekrer, skrur og vedlikeholder ting på skolen. I henhold til elevers mestringsopplevelser uttaler hun følgende: *“Alt som barn lykkes med, som har verdi for de selv og i miljøet, og for mamma og pappa, indre og ytre motivasjon. Alle gode opplevelser knyttet til det, det “booster” jo selvoppfatningen”.*

Gjennom Karis skildring antydes det at hun anser mestringsopplevelsene som avhengig av miljøets vurderinger. Og at dersom disse er gode, så kan dette fungere positivt for elevens selvoppfatning.

4.3.2 Individuelle belønningssystemer

Belønningssystemer benyttes med hensikt å motivere enkeltelever til konformitet overfor skolens regler, samt å motivere elevene for aktiviteter som muliggjør for faglige og sosiale mestringsopplevelser. Marie viser til et pågående belønningssystem for noen av sine enkeltelever, hvor eleven totalt kan oppnå 15 smil-kort iløpet av dagen. 15 smil-kort medfører en belønning med en medelev, hvor de kan gå i gymsalen eller spille bordtennis. Hun utdyper følgende:

I går var det en som leverte inn 15 smil, og i dag var det bare “oj, 8 stykk” og da så jeg at han bare blomstra, og smilte over hele seg. Og da var det liksom bare å pøse på med masse smil i løpet av timen, for da kom eleven rolig inn, satt og jobbet, rakk opp hånden, ikke sant. Og da er det så viktig å se alle de små. Istedenfor en annen episode vi hadde i forrige uke hvor det ikke var smil i det hele tatt, og til slutt måtte vi ringe hjem og denne eleven måtte bli hentet på skolen, fordi det var så mye uro. Og da tenkte jeg at den følelsen han satt med i dag var så mye bedre enn den følelsen han satt med forrige uke.

Gjennom informantens ytringer kan det tolkes som at belønningssystemet systematisk bidrar til positive motivasjon-og mestringsopplevelser for enkeltelever. Ved at belønningen

inkluderer medelever, kan det også tolkes som virkningsfullt for positive opplevelser mellom elever. Det antydes riktignok at det forekommer utfordrende atferd til tross for et pågående belønningssystem.

4.4.0 Oppsummering

Dette kapitlet har presentert analysens fjerde trinn, gjennom rapportering av analysens funn. Etter endt kategorisering ble det fremskapt tre overordnede kategorier med tilhørende underkategorier. De sitater som underbygge temaene er presentert i dette kapitlet, etterfulgt av forskerens tolkning av utsagnene. De presenterte temaer danner videre grunnlag for besvarelse av studiens problemstilling, i samsvar med oppgavens teoretiske og empiriske implikasjoner. For å styrke informantenes anonymitet er det anvendt fiktive navn.

5.0 DISKUSJON

Ved dette kapittelet diskuteres funnene fra resultatdelen i lys av eksisterende teori og empiri. Hensikten med studien er å skape økt forståelse for de forhold som medvirker i elevers styrking av egen selvoppfatning. For å besvare problemstillingen og studiens forskningsspørsmål, tas det utgangspunkt i de temaer som ble fremskapt i studiens analyse, herav tilpasset opplæring, relasjonelle faktorer og individuelle tiltak, med egne underkategorier. Funnene ses så i sammenheng med studiens teoretiske rammeverk og allerede eksisterende forskning på feltet. Det er riktignok hensiktsmessig å presisere at det forekommer fortolkninger på tvers av de overordnede kategorier, på bakgrunn av deres relevans og indirekte påvirkning ved andre temaer. Studiens diskusjon bygger på følgende problemstilling og forskningsspørsmål: *hvilke forhold anses som sentrale i elevers styrking av egen selvoppfatning, og kan dette ses i sammenheng med elevers mestring og motivasjon i barneskolen?* Og forskningsspørsmålene: (1.) *Hvordan forstås fravær eller utvikling av motivasjon hos elever i barneskolen?* (2.) *Hvordan forstås betydningen av mestringsopplevelser for elever i barneskolen?* (3.) *Hvordan forstås betydningen av pedagogiske forhold ved utviklingen av elevers selvoppfatning?*

5.1.0 Tilpasset opplæring

Sammenfattet henviser studiens analyse og resultater til tilpasset opplæring, som en sentral metode for tilrettelegging av mestring og motivasjon i skolen. Informantenes beskrivelser samstemmer med Damsgaard & Eftedal (2014) funn. Deres informanter erkjenner tilpasset opplæring som et viktig og forpliktende prinsipp, som muliggjør mestring, mening og tilhørighet i skolen. Det illustreres riktignok utfordringer i henhold til forståelse og gjennomføringen av tilpasset opplæring i klasserommet. Utfordringene skildres vedrørende følelser av ikke å strekke til, for store klasser, lav lærertetthet og vanskeligheter ved å treffe elevers individuelle behov (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Ved dette mastergradsprosjektet uttrykte informantene i liten grad utfordringer, i henhold til praktiseringen av tilpasset opplæring. Jevnfør studiens funn vedrørende individuelle tiltak, kan det riktignok tolkes som at det forekommer utfordringer, i henhold til å opprettholde mestring og motivasjon i læringsmiljøet. Informantenes ytringer kan også forstås i lys av at de i større grad lykkes med egen tilpasset opplæring. Dessuten er Kari spesialpedagog, og innehar ikke det overordnede ansvaret for klassens undervisning. Dermed bidrar hun til økt

lærertetthet og spesialpedagogisk hjelp ved trinnet. På den andre siden må funnene forstås i lys av en uerfaren forskers utarbeidelse og gjennomføring av intervju. På samme tid kan det ikke unnlates at informantene besvarer spørsmål, på en måte som setter dem selv i et godt lys (Tjora, 2021).

5.1.1 Tilpasset opplæring og Banduras teori om mestringsforventning

Banduras teori om mestringsforventning, omhandler i hvilken grad individet bedømmer å planlegge og gjennomføre en gitt oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forventningene avhenger av oppgaven, avsatt tid, hjelpemidler til rådighet og arbeidsforhold (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Informantene i dette studiet, skildrer varierende metoder av hensikt å fremme mestringserfaringer. Dette belyses gjennom nivåddifferensiering, redusert arbeidsmengde og elevens medbestemmelse i henhold til arbeidsmetodikk og oppgaver i samtlige fag. Dermed skapes mulighet for autentiske mestringserfaringer, da opplæringen tilrettelegger for de nivåforskjeller som kan forekomme i elevgruppen. Dette samhandler med Skaalvik og Skaalviks (2018, s.177-178) forståelse, som belyser at mestringserfaringer fordrer at skoleoppgaver, arbeidsformer og lærestoff tilpasses elevenes utgangspunkt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 177-178). Ifølge Bandura (1997) påvirker dette elevens følelser, tankemønstre, motivasjon og atferd tilknyttet opplæringen. Praktiseringen medvirker også positivt i henhold til observasjonslæring, da erfaring vedrørende medelevers mestring av skoleoppgaver, fungerer som en indikator på hva individet selv kan forvente å mestre (Bandura, 1997). Gjennom å styrke mestringsforventninger, reduseres også muligheten for negative fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1990). På den måten kan praktiseringen være fordelaktig ved elevens styrking av egen mestringsforventning. Fordi mestringsforventning samsvarer med motivasjon, vil dette være en medvirkende faktor i elevens motivasjon i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158-160).

Studiens resultater skildrer anvendelse av regulerende aktiviteter og individuelle tilrettelegginger, ved lav motivasjon for skolearbeid. Ifølge Bandura (1990) kan dette minke elevens behov for selvforsvar (Bandura, 1990). Dessuten kan tilpasset opplæring redusere elevens mulighet for negative fysiologiske reaksjoner, da dette i utgangspunktet tilrettelegger for å mestre faglige utfordringer (Bandura, 1990). Studiens resultater presiserer også anvendelse av individuell støtte i oppgaveløsning, dersom elever viser lav motivasjon for skolearbeid. I henhold til Bandura (1986) kan dette forstås som verbal overtalelse, gjennom oppmuntring for å fremme motiveringstiltak (Bandura, 1986). Det kan fungere positivt ved

pedagogens signalisering om tro på elevens mestring. Riktignok skaper ikke dette i seg selv varige virkninger ved mestringsforventning. Dermed tydeliggjøres den tilpassede opplærings relevans ytterligere (Bandura, 1986). På samme tid belyser Siri og Marie viktigheten av elev-lærer relasjoner, for individuelle nivåtilpasninger og hjelp ved oppgaveløsning. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 131) tydeliggjør betydningen av lærerens signaler overfor elevens mulighet for faglig mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131). På den måten kan positive elev-lærer relasjon, forstås som hensiktsmessig for å frembringe motiveringstiltak for elever i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131).

Sammenfattet samstemmer studiens resultater med Aunes (2012) undersøkelse av sjetteklassingers opplevelser vedrørende mestring, motivasjon og tilrettelagte oppgaver i skolen. Informanter uttrykte sentraliteten ved tilrettelagte oppgaver og forventning om mestring, for økt motivasjon, høyere grad av mestringstro og innsats ved individuelle støtte. De erkjente at medbestemmelse, belønning og arbeidsoppgaver i henhold til deres interesser, ville økt motivasjon for skolearbeid (Aune, 2012). I lys av Banduras teori om mestringsforventning (Bandura, 1981) og Aunes (2012) funn, kan det synes at studiens resultater skildrer et læringsmiljø som skaper mulighet for mestring og motivasjon. Dette fordrer at en lykkes i å opprettholde en læringssituasjon, som tilrettelegger for mestringsforventning, på tvers av temaer og fag over tid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 177-178). Dessuten vil det være nødvendig å videreføre en undervisning som attribuerer innsats og strategi, for å opprettholde motivasjon over tid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 177-178). Dersom pedagogene lykkes i dette arbeidet, skapes muligheter for styrking av elevers selvoppfatning, basert på økt mestringserfaringer gjennom tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 86).

5.1.2 Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring

Engen (2010) skildrer tilpasset opplæring som ethvert tiltak på kultur,-organisasjons-og individnivå, av hensikt å fremme elevs læring-og utviklingspotensial (Engen, 2010). Damsgaard og Eftedal (2015) illustrerer en smal og bred forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen viser til en individualisering og nivåddifferensiering, hvor individuelle tiltak og metoder i undervisningen står i sentrum (Damsgaard og Eftedal, 2015). Karis skildring av nivåddifferensierte grupper, kan tolkes som en smal tilpasset opplæring. Jenssen og Roald (2015) erkjenner en tidligere forståelse av tilpasset opplæring gjennom homogene grupper, men at dette er lovstridig på permanent basis. Det presiseres riktignok at

dette fremdeles finner sted i norsk skole (Jenssen & Roald, 2015). Den smale forståelsen ses også i lys av informantenes beskrivelse av individuell nivå-differensieringer og tilrettelegginger. Det er sentralt å presiserer at dette ikke nødvendigvis er feilaktig, da Engen (2010) erkjenner bruken av individuelle tiltak gjennom tilpasset opplæring (Engen, 2010). På den andre siden henviser en bred tilpasset opplæring til en ideologi og pedagogisk plattform, med varierende undervisning, læremidler, organisering, lærestoff og arbeidsoppgaver (Damsgaard og Eftedal, 2015). Herav kan Siris praktisering av samarbeids- og problemløsningsoppgaver, skildre en bred metode å praktisere tilpasset opplæring på. Arbeidsformene tilrettelegger for høy elevdeltakelse, som kan styrke individets mestringsforventning i lys av Banduras teori (1981). Også Marie viser til varierende undervisningsmetoder og arbeidsmetodikk, samt elevers medbestemmelse i valg av oppgaver eller oppgavetema. Praktiseringen skildres gjennom den brede måten å forstå tilpasset opplæring på (Damsgaard og Eftedal, 2015). Sammenfattet henviser studiens funn til en smal og bred praktisering av tilpasset opplæring. Det følgende underkapittel foretar diskusjon vedrørende tilpasset opplæring i henhold til selvoppfatningsbegrepet

5.1.3 Tilpasset opplæring og selvoppfatning

Haug (2010) viser til en smal og bred forståelse av tilpasset opplæring. Han belyser samtidig at det ikke forekommer empirisk grunnlag, for å fastslå at bestemte undervisningsmetoder er bedre enn andre. Det henvises til forskning som tyder på høyst elevutbytte ved varierte undervisningsmetoder, bred metodisk tilnærming, gode elev-lærer relasjoner og høy faglig pedagogisk kompetanse (Cuban, 2009; Hattie, 2009; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Det presiseres riktignok at det er kvaliteten, innholdet og målene ved opplæringen, som avgjør hvorvidt det klassifiseres som god tilpasset undervisning (Haug, 2010). Følgelig kan en ikke fastslå at Siri eller Maries praktisering i seg selv, medfører høyere faglig utbytte, mestring og motivasjon. Likevel vil opplæringen medvirke på elevens beskrivelse av seg selv på bakgrunn av egne erfaringer, forutsetninger og sammenligninger med andre i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 86). Dermed vil opplevelsene også påvirke elevens selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 86). Kari skildrer utelukkende positive opplevelser vedrørende homogene og nivå-differensierte grupper. I lys av studiens teoretiske forankring, kan dette forstås gjennom elevers selvverd. Argumentet bygger på at elever med høyt selvverd, innehar respekt, aksept og trygghet for egne sterke og svake sider, uavhengig av ytre hendelser (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 90-93). På den andre siden er verken Karis beskrivelser eller denne studien, tilstrekkelig for å trekke konkrete sluttninger

vedrørende enkeltindividets selvverd. Riktignok vil personer med lavt selvverd, i mindre grad inneha en entydig opplevelse av seg selv (Campbell & Lavalley, 1993). Av den grunn er de mer avhengig av miljøet for kunnskap om seg selv. Dermed er individet også mer sårbar overfor negative vurderinger og signaler fra miljøet. Slike signaler kan forekomme gjennom Karis praktisering (Campbell & Lavalley, 1993). Da skoleprestasjoner anses som psykologisk sentrale områder, kan dette medvirke negativt i forhold til elevers selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 102-103).

Gjennom en bredere metode å praktisere tilpasset opplæring, kan en i større grad redusere synligheten ved individuelle nivåforskjeller. Marie og Siri belyser dette gjennom egen praksis, og utdyper at hensikten er å redusere enkeltelevers frykt for stigmatisering. Dermed kan det motvirke utviklingen av et negativt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 90-93). Marie henviser til praktisering av individuelle belønningssystemer, av hensikt å motivere elevers konformitet ovenfor skolearbeid og god atferd. Dessuten skildrer Siri og Kari bruken av alternative opplæringsarenaer, for elever som ikke opplever tilstrekkelig mestring i ordinær skolegang. På samme tid belyser Kaplan (1980) at bråk, forstyrrelser og lav motivasjon for skolearbeid, kan forstås som beskyttelsesmekanismer for å bevare eget selvverd (Kaplan, 1980). Også Covington (2009) viser til beskyttelsesmekanismer, gjennom å yte lavere innsats i situasjoner en innehar lave mestringsforventninger. Hensikten antydes å være beskyttelse av eget selvverd, hvor dårlig prestasjon skyldes lav innsats, fremfor manglende evner (Covington, 2009). I lys av selvverdsmotivet, kan det synes at det forekommer utfordringer ved å skape en opplærings situasjon, som som ikke nødvendiggjør elevers beskyttelsesmekanismer. Argumentet bygger på informantenes praktisering av individuelle tiltak. Dermed kan det antas at det foreligger utfordringer i henhold til å opprettholde elevers mestring og motivasjon i skolen. Videre vil dette påvirke deres selvverd og mestringsforventning. På samme tid presiserer studiens resultater at situasjonelle årsaksforklaringer i hjemmet, kan forklare elevers manglende motivasjon i skolen. Dette viser kompleksiteten ved arbeidet for styrking av elevers selvoppfatning i skolen. Det fordres riktignok at den opplæringen som gis, er av tilstrekkelig kvalitet, for å styrke elevenes mestringsforventninger (Haug, 2010). På samme tid betinges det å skape et miljø hvor individuelle beskyttelsesmekanismer ikke er nødvendig, hvor elever opplever tilstrekkelig mestring for å opprettholde eget selvverd (Bernichon, Cook, Brown, 2003).

Sammenfattet kan det synes at pedagogens praktisering av tilpasset opplæring, fremkommer av særlig påvirkningskraft for elevenes selvoppfatning i skolen. På den andre siden skildrer Berg (2010) tilpasset opplæring på individ-og systemnivå, hvorav pedagogen står sentral i elevens læring. På systemnivå henvises det til medvirkende faktorer som bør fremkomme i skolens virksomhet, for å lykkes med tilpasset opplæring. Dette omhandler hvorvidt skolen som organisasjon, omfavner begrepet som en struktur som preger hele skolens virksomhet, fremfor ensrettet pedagogens praktiske utførelse i klasserommet (Berg, 2010). Damsgaard og Eftedal (2014) og Eilifsen (2010) studie av lærere, skildrer tilpasset opplæring som et vagt og lite konkretisert begrep (Damsgaard & Eftedal, 2014; Eilifsen, 2010). Ifølge Berg (2010) krever god tilpasset opplæring, faglige diskusjoner og refleksjon mellom pedagoger. På den måten kan det skapes et systematisk utviklingsarbeid, som utvikler pedagogens yrkesutøvelse. Dette fordrer en synlig og handlekraftig skoleledelse som tilrettelegger for pedagogers samarbeid, kompetanseheving og faglig påfyll (Berg, 2010). Sammenfattet viser dette til hvordan ikke bare pedagogen i møte med eleven, men også skolen som virksomhet, medvirker for elevens utvikling av egen selvoppfatning.

5.1.4 Oppsummering av tilpasset opplæring

Sammenfattet skildres de muligheter som fremkommer ved tilpasset opplæring, for styrking av elevens selvoppfatning. Praktiseringen av en smal og bred forståelse trekkes særlig frem, gjennom dets medvirkning for elevens styrking av selvverd og mestringsforventning. Det diskuteres omgående at en smal forståelse i ikke ensrettet er negativt, eller at den brede forståelse medfører høyere mestring og motivasjon for elevgruppen. Det belyses riktignok, i lys av studiens teori og empiri, hvordan dette kan medvirke for elevenes selvoppfatning. På samme tid skildres skolens som virksomhet, av påvirkning for den tilpassede opplæringen for forekommer i klasserommet.

5.2.0 Relasjonelle faktorer

Analysens funn viser til betydningen av relasjonelle faktorer, for å fremme elevenes faglige-og sosiale mestring i skolen. De relasjonelle faktorer skildres gjennom elev-lærer relasjoner, skole-hjem samarbeid og kollegasamarbeid. Sammenfattet forekommer en sprikende vektleggelse av resultatene. Dette kan forklares ved at Kari som spesialpedagog, i størst grad anser relasjonelle faktorer som mulighet for økt sosial mestring for elevene. De

resterende informantene anser relasjonen som betydningsfull for økt faglig mestring. Begge faktorer skildres riktignok av psykologisk sentralitet (Harter & Mayberry, 1984).

5.2.1 Elev-lærer relasjoner og selvoppfatning

Studiens funn skildrer relasjonelle faktorer av hensikt å styrke elevenes sosiale mestringsopplevelser. Harter og Mayberry (1984) belyser at de høyst psykologisk sentrale områdene for elever mellom 5-7 trinn i grunnskolen, er evner inne atferd, utseende, sosiale relasjoner, idrett og skoleprestasjoner (Harter & Mayberry, 1984). Informantens vektleggelse av sosiale mestringsopplevelser, kan dermed bidra positivt for å styrke elevenes selvverd i skolen. Campbell & Lavalley (1993) argumenterer for at elever med lavt selvverd, i mindre grad innehar en entydig opplevelse av seg selv. Derfor er de mer sårbare for negative vurderinger om seg selv i miljøet (Campbell & Lavalley, 1993). På samme tid skildres høyere sensitivitet overfor kritikk ved lavt selvverd (Baumeister, 1993; Rosenberg og Owens, 2001). Jevnført studiens funn, illustreres prosesser som kan forhindre negative vurderinger og kritikk fra miljøet. Argumentet bygger på informantens skildring av egen deltakelse eller aktive tilstedeværelse, ved populære elevaktiviteter i friminuttene. Formålet er å skape høyere trygghet og elevdeltakelse, gjennom å forhindre at negative krefter får for stor dominans i aktiviteten. Informanten belyser at dette kan forekomme ved egen tilstedeværelse, men også gjennom korrigerende av de potensielle negative krefter. På samme tid skildres arbeid gjennom å alliere seg med attraktive og sterke elever i gruppen. Ved å gi de ansvar for å oppmuntre og inkludere elever som vanligvis ikke deltar i sosiale aktiviteter, kan dette bidra til økt sosial inkludering. Informanten belyser at arbeidet krever tillit, gjennom gode elev-lærer relasjoner.

På samme tid beskrives unngåelse av situasjoner og personer å være forankret i redusert selvverd (Baumeister, 1993; Rosenberg og Owens, 2001). Jevnført studiens funn kan pedagogers deltakelse eller aktive tilstedeværelse, bidra til økt opplevelse av trygghet ved elevaktiviteter. Dersom en lykkes i å skape et trygt elevmiljø, vil vedkommendes deltakelse øke mulighet for positive opplevelser og signaler fra medelever (Campbell & Lavalley, 1993). På samme tid skildres funn som muliggjør å styrke elevens sosiale posisjon i gruppen, gjennom områder som ikke nødvendigvis er psykologisk sentrale (Harter & Mayberry, 1984). Dette illustreres gjennom samtaler med elever i friminuttet, som innehar en lavere sosial status i gruppen. Hensikten er å skape rom for at eleven kan snakke om sine evner eller aktiviteter, som ikke nødvendigvis fremvises i skolen. Når andre elever etterhvert deltar i samtalen, kan dette bidra til å styrke elevens sosial posisjon i gruppen. På den måten skapes

mulighet for positive signaler og opplevelser fra andre elever, som medvirker for styrket selvverd (Campbell & Lavalley, 1993). Jevnført studiens resultater, kreves arbeid for økt sosial mestring, gode elev-lærer relasjoner. Både til de sterke og populære elevene, men også de av lavere sosial status i gruppen. Funnene kan ses i sammenheng med Olsen og Traaviks (2010) resultater, som hevder at gode elev-lærer relasjoner, viser til samhandling overfor elevers trygghet og samspill med andre i skolemiljøet. Dermed anses relasjonen også som et forebyggende tiltak mot mobbing (Olsen & Traavik, 2010). Samtidig skildrer Federici og Skaalvik (2013) positiv korrelasjon mellom elev-lærer relasjoner, og styrket sosial læring og kompetanse i skolen (Federici & Skaalvik, 2013).

Ifølge Kaplan (1980) medfører lavt selvverd en subjektiv ubehagelig tilstand i individet (Kaplan, 1980). Rosenberg (1968) fremmer menneskets behov for beskyttelsesmekanismer som støtter eller beskytter eget selvverd (Rosenberg, 1968). Kaplan (1980) hevder at lavere selvverd skaper atferd preget av selvbeskyttelse, og at dette forklarer redusert konformitet for verdier og normer i miljøet. Dette kan forstås i lys av utagerende atferd, bråk, forstyrrelser og skulk (Kaplan, 1980). Damsgaard og Klokkersvold (2011) skildrer lignende beskyttelsesmekanismer, gjennom negativ atferd, høyt fravær og lav trivsel i skolen blant sine informanter. Deltakerne uttrykte følelser av å være assosiert med negativ atferd, som bidro til å opprettholde atferden. Følelsene forsterket en begynnende marginaliseringsprosess, gjennom lav anerkjennelse, samt følelser av å være uønsket og til bry (Damsgaard & Klokkersvold, 2011). Jevnfør denne studiens resultater, kan arbeid for styrke sosiale mestringsopplevelser i skolen, skape grobunn for å redusere mekanismer som beskytter eget selvverd (Kaplan, 1980). Dette kan beskrives gjennom de prosesser som fremkommer, gjennom å styrke elevdeltakelse og trygghet i sosiale aktiviteter i friminuttene. Ved å lykkes i slike handlinger, skapes sosiale arenaer hvor elever kan oppnå positive vurderinger og signaler fra omgivelsene. Videre vil vurderingene innvirke positivt for individets selvverd (Campbell & Lavalley, 1993). I henhold til studiens funn og tidligere forskning på feltet, kreves gode elev-lærer relasjoner, for å lykkes i slike prosesser (Olsen & Traavik, 2010; Federici & Skaalvik, 2013).

Karis vektleggelse av sosiale mestringsopplevelser gjennom elev-lærer relasjoner, skiller fra de resterende informantene i studien. Vektleggelsen kan ses i sammenheng med hennes spesialpedagogiske bakgrunn, da de resterende deltakerne var lærere. Buli-Holmberg og Olsen (2019) viser til sentraliteten av sosiale mestringsopplevelser, spesielt for elever i en

sårbar opplærings situasjon. Gjennom studien erkjente elevene viktigheten av andre arenaer i skolen, som ikke nødvendigvis forekom i undervisningen. Dette omhandlet aktiviteter av verdi for elevgruppen, hvor en målte seg opp mot hverandre, og på den måten kunne oppnå positiv anerkjennelse fra medelever. Studien belyste at disse arenaene var høyere verdsatt av elevgruppen, enn de faglige mestringsopplevelser i undervisningen (Buli-Holmberg & Olsen, 2019). Ved denne studien henvises det til en sprikende vektleggelse av betydningen ved elev-lærer relasjoner, men begge faktorer viser til psykologisk sentralitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 102-103). Riktignok viser Karis vektleggelse av de sosiale mestringsopplevelser, en bredere måte å styrke elevenes selvverd på. Dette er hensiktsmessig da selvoppfatningen utvikles gjennom relasjonelle faktorer, i samspill med andre mennesker (Duesund, 1995). Ved at en ikke kan unnlate skoleprestasjonens verdi, bidrar dette til å skildre den kompleksiteten som fremkommer gjennom å styrke individets selvoppfatning i skolen.

5.2.2 Skole-hjem samarbeid og selvoppfatning

Studiens resultatet skildrer et skole-hjem samarbeid, av medvirkning for å styrke elevens sosiale mestring og faglige motivasjon i skolen. I henhold til sosiale mestringsopplevelser, illustreres Karis tilrettelegging for sosial samhandling mellom elever i hjemmet. Arbeidet omhandler å oppfordre foreldre til å invitere medelever hjem, i situasjoner der deres barn opplever utfordringer ved sosialt samvær med elever i skolen. For de foreldre som har lyttet til skolens råd, skildres positive resultater, hvor eleven nå tar initiativ til å invitere venner med hjem selv. Funnet skiller seg fra Marie, som i større grad vektlegger samarbeidet for forståelse av manglende motivasjon i skolen. Gjennom samarbeidet illustreres økt innsikt i situasjonelle årsaksforklaringer vedrørende manglende motivasjon. Videre argumenteres det for at dette skaper økt forståelse for elevens hjemmesituasjon. Dermed kan det også være enklere å møte eleven på en hensiktsmessig måte, dersom det forekommer utfordrende opplevelser eller perioder i elevens liv. Sammenfattet samstemmer studiens resultater med Nordahl (2009) og Olsen og Traaviks (2010) funn, som erkjenner sentraliteten ved skole-hjem samarbeid for styrket motivasjon, skoleprestasjon og sosiale ferdigheter (Nordahl, 2009; Olsen & Traavik, 2010). Ifølge Olsen og Traavik (2010) krever dette pedagoger som makter å innrømme usikkerhet (Olsen & Traavik, 2010). I lys av studiens funn kan det synes at de informanter som illustrerer skole-hjem samarbeidet, våger å vise egen usikkerhet overfor barnets foreldre. Videre skapes åpenhet fra skolens side, og signaler om at hjemmet besitter informasjon vedrørende barnet, som er viktige for skolen. Ved at foreldrene ytrer

hvilke utfordringer som forekommer i hjemmet, styrkes antakelsen om et godt og ikke-dømmende skole-hjem samarbeid. På den måten genereres grobunn for et fruktbart verktøy, som kan styrke elevens mulighet for læring og utvikling i skolen (Olsen & Traavik, 2010).

Sammenfattet henviser studiens funn til et skole-hjem samarbeid som kan bidra til å styrke elevens evner innen psykologisk sentrale områder, og kan medvirke for styrket selvvverd (Harter & Mayberry, 1984). Olsen og Traavik (2010) belyser at dette krever en skoleledelse som verdsetter, men også tilrettelegger for, dette samarbeidet (Olsen & Traavik, 2010). Studiens informanter fremmer i liten grad skoleledelsens bidrag i foreldresamarbeidet. Dermed kan en ikke trekke konkrete sluttninger ved hvorvidt samarbeidet er et resultat av en handlekraftig skoleledelse. Riktignok skildres pedagoger som makter å stå i usikkerhet og mulighet for kritikk. I tråd med studiens funn, kan dette skape et samarbeid som muliggjør for økt forståelse for elevens fullstendige skole-og hjemmesituasjon.

5.2.3. Kollegasamarbeid og selvoppfatning

Jevnfør studiens resultater skildres sentraliteten ved godt kollegasamarbeid fra alle deltakerne i forskningsprosjektet. Dette samstemmer med den overordnede delen av læreplanverket, som belyser at skolen skal drive et profesjonsfaglig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019). Informantene belyser sentraliteten i samarbeidet ved tiltak og endringsarbeid, samt muligheten for å veilede og utvikle seg selv og andre. Kollegasamarbeidet skildres også av betydning gjennom avlastning på bakgrunn av et krevende klassemiljø eller utfordrende elevatferd. Funnene kan ses i sammenheng med læreplanen, som fremmer at kompetanseutvikling skapes, når pedagoger sammen reflekterer og planlegger egen yrkesutførelse (Utdanningsdirektoratet, 2019). I henhold til studiens teoretiske forankring, kan kollegasamarbeid synes å være en sentral faktor for elevers mestring og motivasjon i skolen. På den måten knyttes samarbeidet som en indirekte faktor av påvirkning for elevers selvoppfatning i skolen. Midthassel & Bru (2001) bekrefter sentraliteten ved reflekterende kunnskapsdeling, som mulighet for økt bevissthet overfor egen pedagogisk praktisering. Videre kan dette kan bidra til reduksjon av opplevd belastning tilknyttet utfordrende elevatferd (Midthassel & Bru, 2001). Dette samsvarer med studiens resultater. Gjennom refleksjon og kunnskapsdeling, kan dette også medvirke positivt gjennom å møte atferden på en hensiktsmessig måte.

Ifølge Stålsett (2009) krever godt kollegasamarbeid, en skoleledelse som tar ansvar i henhold til læring og videreutvikling av sine ansatte (Stålsett, 2009). På den måten kan en utvikle pedagogens praksis, men også skolen som organisasjon (Solheim, Ertesvåg & Berg, 2018; Solheim, Roland & Ertesvåg, 2018). I henhold til studiens resultater skildres høy verdsettelse av samarbeidet. På den måten skapes mulighet for at pedagogene gjennom systematisk arbeid og refleksjon vedrørende egen praksis, utvikles som yrkesutøvere (Solheim, Ertesvåg & Berg, 2018; Solheim, Roland & Ertesvåg, 2018). Dets relevans styrkes ytterligere, da pedagogen anses som den viktigste faktoren for elevers læring i skolen (Solheim, Ertesvåg & Berg, 2018; Solheim, Roland & Ertesvåg, 2018).

5.2.4. Oppsummering av relasjonelle faktorer

Relasjonelle faktorer illustreres gjennom elev-lærer relasjoner, skole-hjem samarbeid og kollegasamarbeid. Elev-lærer relasjoner fremmes av hensikt å styrke elevers sosiale mestring i skolen. Funnene viser til bevissthet vedrørende psykologisk sentralitet, og alternative muligheter for å styrke elevens selvverd i skolen. Skolen-hjem samarbeidet viser til positiv sammenheng ved styrket motivasjon, skoleprestasjon og sosiale ferdigheter. Dette fordrer pedagoger og skoleledere som verdsetter samarbeidet. Kollegasamarbeid belyses gjennom reflekterende kompetansedeling og avlastning i møte med krevende situasjoner. I likhet med skole-hjem samarbeidet spiller skoleledelsen, men også pedagogens verdsettelse av samarbeidet, inn. Sammenfattet skildrer de relasjonelle faktorer direkte og indirekte virkninger for utviklingen av elevens selvoppfatning i skolen.

5.3.0 Individuelle tiltak av hensikt å fremme mestring og motivasjon

Analysens funn viser til anvendelse av individuelle og periodevise tiltak, som alternative opplæringsarenaer og individuelle belønningssystem. Formålet er å tilrettelegge for mestring-og motivasjonsopplevelser i skolen.

5.3.1 Alternative opplæringsarenaer

Studiens resultater viser til anvendelse av alternative opplæringsarenaer i skolen. Tiltakene beskrives av hensikt å styrke enkeltelevers mestring og motivasjon, dersom dette ikke forekommer tilstrekkelig i ordinært skoleløp. Ifølge Bakke (2011) kreves anvendelse av slike tiltak, godkjenning fra lærer, rektor og skoleeier (Bakke, 2011).

Selvverdsmotivet viser til menneskets motivasjon og behov for en positiv selvoppfatning (Kaplan, 1980, s. 62). Dermed kan lavt selvverd medføre en subjektiv ubehagelig tilstand, som kan skape emosjonelle problemer og psykosomatiske lidelser (Kaplan, 1980, s. 62). Dersom en lykkes i arbeidet med å skape gode mestringsopplevelser gjennom alternative opplæringsarenaer, kan uhensiktsmessige beskyttelsesmekanismer for bevaring av eget selvverd, motvirkes (Kaplan, 1980). Dette kan blant annet beskrives som økt konformitet overfor skolens normer for atferd og tilstedeværelse (Kaplan, 1980). Dessuten kan det skape økt mulighet for positive signaler fra miljøet, som medvirker i utviklingen av selvverdet (Campbell & Lavalley, 1993). På samme tid genereres muligheter for eleven å oppleve mestring, på bakgrunn av sine realistiske mål (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Ogden (2012) viser til positive opplevelser fra foreldre og barn i alternative opplæringsarenaer, av hensikt å gjenskape elevenes motivasjon, lærelyst og positive selvbilde (Ogden, 2012). Damsgaard og Klokkersvold (2011) skildrer også positive opplevelser ved alternative ungdomsskoler, gjennom økt grad av mestring, tilpassede utfordringer og mulighet for å kombinere teori og praksis (Damsgaard & Klokkersvold 2011). Dette forsterker viktigheten av mestringsopplevelser i skolen. Samtidig erkjennes det at det kan forekomme gjennom alternative opplæringsarenaer (Damsgaard & Klokkersvold 2011). Ogden (2012) retter riktignok kritikk vedrørende hvorvidt elevene som mottar et tilbud med høy grad av alternative opplæringsarenaer, mestrer det ordinære arbeid- og samfunns livet etter endt skolegang (Ogden, 2012). Kritikk rettes også på bakgrunn av sosial marginalisering og gjensidig negativ påvirkning (Bakke, 2011; Visser et al., 2010; Dishion et al., 1999). Spesielt fremtredende er dette om opplæringen forekommer i et homogent miljø med utfordrende elevatferd (Bakke, 2011; Visser et al., 2010; Dishion et al., 1999). På samme tid kan dette rette fokus mot elevens utfordringer, fremfor skolens ansvar for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø (Læringsmiljøsenderet, 2020).

Sammenfattet skildres alternative opplæringsarenaer av kortsiktig gevinst, som kan redusere skolens utvikling av et læringsmiljø som fremmer deltakelse og inkludering (Læringsmiljøsenderet, 2020). De kortsiktige gevinstene, kan også ses i sammenheng med Damsgaard og Klokkersvold (2011) informanter, som idag er tilknyttet et miljø av rus og kriminalitet (Damsgaard & Klokkersvold 2011). På samme tid belyser Duesund (1995) at selvoppfatningen påvirkes av den konteksten en forekommer i. Av den grunn er den ikke

nødvendigvis overførbart til andre arenaer i skolen (Duesund, 1995). På den andre siden er det hensiktsmessig å stille spørsmål ved hva som er best, for de elever som opplever store utfordringer i skolehverdagen. Selv om de alternative opplæringsarenaer innehar kortsiktig verdi, er de ikke nødvendigvis av null verdi. Dersom eleven opplever positive signaler og opplevelser ved seg selv i den alternative opplæringen, økes muligheten for å styrke selvverdet på dette området (Campbell & Lavalley, 1993). Videre vil det påvirke elevens vurdering og verdsettelse av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dermed kan det være av verdi, for de elever som opplever omfattende utfordringer, negative opplevelser og vurderinger om seg selv i skolen. Kari synes å inneha bevissthet vedrørende psykologisk sentralitet, ved at de områder som verdsettes i individets miljø, kan virke positivt inn på selvpoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 102-103). Jevnfør informantenes beskrivelsen kan det å lage musikk i eget studio, være psykologisk sentrale områder, som kan verdsettes av elevgruppen. Spesielt fremtredende er dette, dersom elevene gjør aktiviteten sammen. Arbeid på gård, sløyd og praktiske oppgaver er ikke nødvendigvis psykologisk sentrale i skolen. De kan riktignok være av verdi for elevens foreldre, derav individets miljø. Da selvverdet medvirker for individets mentale helse og livskvalitet, kan alternative opplæringsarenaer motvirke slike negative prosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 91-92). Det fordrer at arenaen ikke kan forstås som en løsning, men et av flere tiltak, som medvirker for å skape et helhetlig og inkluderende læringsmiljø (Bakke, 2011). Videre kan dette styrke elevens selvpoppfatning i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

5.3.2 Individuelle belønningssystem

Marie skildrer individuelle belønningssystem som en metode å skape mestring og motivasjon for elever i skolen. Damsgaard og Klokkesvold (2011) viser til tidligere elevers beskrivelser av å være assosiert med en negativ atferd, som de selv føler de må leve opp til. Når de ikke fikk hjelp til å bryte ut av det uheldige mønsteret, ble atferden opprettholdt på bakgrunn av miljøets negative forventninger. På den måten ble elev-lærer relasjonen en belastning for eleven (Damsgaard & Klokkesvold, 2011). Funn i denne studien viser til anvendelse av belønningssystem, som metode å motvirke negativt fokus overfor enkeltelever i skolen. Dermed motvirkes også utviklingen av negative elev-lærer relasjoner. Da denne relasjonen anses som sentral for sosial kompetanse, trygghet i skolen, gode elevrelasjoner og forebyggende mot mobbing, er dette sentralt for å lykkes i skolen generelt (Federici & Skaalvik, 2013; Olsen & Traavik, 2010).

Belønningssystem og teorien om selvverd

Studiens funn viser til økt elevdeltakelse, konformitet ovenfor regler i klasserommet og mer hensiktsmessig atferd, for de elever som anvender individuelle belønningssystem. Det erkjennes at det fremdeles forekommer utfordringer, til tross for belønningssystemet. Riktignok er hensikten å skape et positivt fokus ovenfor det elevene mestrer i løpet av skoledagen. På den måten tas det utgangspunkt i elevens realistiske mål for mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Campbell og Lavalley (1993) hevder at mennesker med lavt selvverd, er mer avhengig av miljøet for kunnskap om seg selv. Dermed er de også mer sårbare for negative signaler fra andre (Campbell og Lavalley, 1993). Dessuten belyser Tice (1993) at individer med lavt selvverd, i større grad frykter å gjøre feil. Dette medfører atferd preget av selvbeskyttelse (Tice, 1993). Jevnfør studiens funn, bidrar belønningssystemet til å rette oppmerksomhet mot elevens hensiktsmessige handlinger i skolen. Dette skaper et system av positive signaler mellom lærer og elev. På den måten motvirkes prosesser som truer selvverdet, som kan redusere elevens behov for beskyttelsesmekanismer som beskytter eget selvverd (Tice, 1993). Ifølge Kaplan (1980) kan dette oppstå dersom individets selvverd trues, men hvor beskyttelsesmekanismer ikke er tilstrekkelig for å bevare eget selvverd (Kaplan, 1980). Ved systematiske tiltak for mestring og motivasjon, ovenfor psykologisk sentrale områder i skolen, underbygges prosesser som kan styrke selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 102-103). Dette vil medvirke og skape positive ringvirkninger for elevens selvpoppfatning, som ifølge (Duesund, 1995) justeres og reguleres i samspill med andre mennesker (Duesund, 1995).

Belønningssystem og selvbestemmelsesteorien

I lys av teorien om selvverd, kan det synes at individuelle belønningssystem kan bidra til prosesser som kan styrke individets selvverd. På den andre siden representerer dette ytre motivasjon gjennom systematiske tiltaksprogram (Kazdin, 2001; Alberto & Troutman, 2003). Deci og Ryan (2000), Kazdin (2001), og Alberto og Troutmans (2003) funn vedrørende ytre motivasjon og belønningssystem, samsvarer med funn fra dette studiet. Det belyses riktignok at de positive resultater som beskrives, kun forekommer på kort sikt (Abramowitz & O'Leary, 1991). Dermed kan det ikke trekkes slutningen ved hvorvidt resultatene som skildres gjennom studiens funn, vedvarer etter endt program. På samme tid retter Deci, Koestner og Ryan (1999), og Ryan og Deci (2000), flere faresignaler ved anvendelse av ytre motivasjon i skolen. Argumentet bygger på redusert og svekket motivasjon, interesse og verdi

for aktiviteten i seg selv, etter at belønningssystemet avsluttes. På samme tid stilles det spørsmål ved det resterende klassemiljøet, når andre medelever ikke opplever tilsvarende belønning etter tilsvarende arbeid (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Ryan & Deci, 2000). Dersom belønningssystemet over tid motvirker interesse og verdi for aktiviteten i seg selv, svekkes muligheten for å oppbygge autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). På den måten reduseres prosesser som internaliserer atferd og arbeidsmoral, i henhold til skolens verdier og normer (Deci & Ryan, 2000). Videre vil dette virke negativt inn på selvverdet, da det ikke bidrar til å opprettholde positive erfaringer vedrørende psykologisk sentrale områder i skolen, over tid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 102-103).

Indre motivasjon og selvbestemmelse trekkes frem som foretrukket og hensiktsmessig motivasjon over tid (Deci & Ryan, 2000). Dette fordrer et læringsmiljø preget av tilhørighet, følelsen av kompetanse og selvbestemmelse. Teorien underbygger på den måten sentraliteten ved et trygt og inkluderende skolemiljø, hvor elever innehar følelser av respekt og verdsettelse. Individets følelse av økt faglig mestring og det å være en reell bidragsyter, trekkes også frem som medvirkende. Samtidig belyses viktigheten av valgfrihet og medbestemmelse i egen opplærings situasjon (Deci & Ryan, 2000). På samme tid skildres viktigheten av autonomistøttende faktorer, herav å gi elevene valgmuligheter, utfordringer, hjelp til å finne mening og relevans i oppgaver, og positive tilbakemeldinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149). Faktoreren synes å bidra i å styrke autonom ytre motivasjon og indre motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 149) viser til den autonome ytre motivasjonens relevans, da ikke alle aktiviteter i skolen nødvendigvis fanger elevenes interesse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149). Sammenfattet underbygger Deci og Ryans (2000) teori sentrale momenter som forekommer ved tilpasset opplæring og relasjonelle faktorer, som styrker de resterende temaene i denne studien (Deci & Ryan, 2000; Federici & Skaalvik, 2013; Olsen & Traavik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Jevnfør studiens resultater, kan det synes at det forekommer utfordringer, i henhold til å opprettholde motivasjon, i lys av Deci & Ryans (2000) selvbestemmelsesteori. Dette samsvarer med elevundersøkelsen fra 2019, som illustrerer nedgang på elevers motivasjon i mellomtrinnet i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette til tross for at resultatene skildrer flere faktorer som kan bidra til en god tilpasset opplæring, og verdsettelse av relasjonelle faktorer i skolen. Som beskrevet tidligere kan en heller ikke utelate at informantene unngikk å skildre utfordringer ved egen praksis, for å fremstå i et godt lys

(Tjora, 2021). På den andre siden underbygger dette sentraliteten ved et kontinuerlig og systematisk arbeid, for å styrke og opprettholde mestring og motivasjon over tid. Jevnfør denne studiens resultater, teori og empiri, omhandler dette god tilpasset opplæring og relasjonelle faktorer.

5.4.0 Sammenfatning og besvarelse av forskningsspørsmål og problemstilling

Denne studien har undersøkt hvilke forhold som kan medvirke i elevers styrking av egen selvpoppfatning, og hvorvidt dette kan ses i sammenheng med elevers mestring og motivasjon i skolen. Resultatene henviste til ulike aspekter som medvirker direkte eller indirekte for elevene, presentert som tilpasset opplæring, relasjonelle faktorer og individuelle tiltak. Følgelig presenteres en besvarelse av studiens forskningsspørsmål og problemstilling.

5.4.1 Hvordan forstås fravær eller utvikling av motivasjon hos elever i barneskolen?

Jevnført de funn, empiriske og teoretiske implikasjoner som fremkommer i studien, forstås motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand av flerfoldig påvirkning. Pedagogens praktisering av tilpasset opplæring trekkes frem som særlig påvirkelig. Videre skildres organisatoriske forhold og differensieringsmetoder, som skaper mulighet for økt mestringsforventning og motivasjon. Dette trekker frem pedagogens rolle overfor elevers fravær eller utvikling av motivasjon i skolen. På samme tid medvirker skolens virksomhet og organisasjon, ved hvorvidt skoleledelsen tilrettelegger for systematisk utviklingsarbeid. Situasjonelle årsaksforklaringer ses også i samarbeid med elevens hjemmesituasjon, gjennom foresattes verdsettelse og engasjement overfor skolens praksis. Dette omhandler også hvordan skolen, i samarbeid med hjemmet, tilrettelegger og møte elever som opplever utfordringer i hjemmet eller i skolen.

Studien fremviser individuelle tiltak, elev-lærer relasjoner og kollegasamarbeid, av påvirkning på elevers motivasjon i skolen. Studiens resultater skildrer anvendelse av alternative opplæringsarenaer og individuelle belønningssystem. Det rettes riktignok kritikk vedrørende praktiseringen, men også dets motvirkning av uhensiktsmessige beskyttelsesmekanismer som bevarer eget selvvord.

Sammenfattet erkjennes viktigheten av en helhetlig og bred forståelse av elevers motivasjon i skolen. Dermed er det ikke et tiltak i seg selv som øker motivasjonen, men flere systematiske faktorer over tid. Studiens drøfting vedrørende de individuelle tiltak som fremkommer i

studien, underbygger denne kompleksiteten. Indre motivasjon og autonom ytre motivasjon beskrives som den foretrukne motivasjon i skolen. Videre beskrives tilpasset opplæring som et sentralt verktøy mot dette målet. Av den grunn er det tilstrekkelig å trekke samsvar mellom grad av tilpasset opplæring, men også de relasjonelle faktorenes, sentrale posisjon i henhold til elevers fravær eller utvikling av motivasjon i skolen.

5.4.2 Hvordan forstås betydningen av mestringsopplevelser for elever i barneskolen?

Studiens funn synliggjør betydningen av både faglig-og sosial mestring i skolen. Relasjonelle faktorer og tilpasset opplæring skildres av sentral medvirkning for elevers mestringsforventning. Dette setter grad av mestring og motivasjon i sentral sammenheng. Dessuten anses tilpasset opplæring og relasjonelle faktorer som virkemidler for å redusere elevers beskyttelsesmekanismer overfor eget selvverd. I henhold til den tilpassede opplæringen i skolen, henviser studiens resultater til organisatoriske forhold og differensieringsmetoder som medvirker for kvaliteten ved opplæringen. I likhet med funn vedrørende elevers motivasjon, påvirker skolen som organisasjon for kvaliteten ved opplæringen.

Jevnført studiens funn henvises det til ulik vektleggelse av faglig-og sosial mestring i skolen. Spesialpedagogen viser til økt vektleggelse av sosiale mestringsopplevelser, både gjennom elev-lærer relasjoner og skole-hjem samarbeidet. På den andre siden viste lærerne til relasjonelle faktorer, av påvirkning for faglige mestringsopplevelser. Både faglig og sosial mestring viser til psykologisk sentralitet. Pedagogenes ulik vektleggelse, skildrer riktignok viktigheten av den pedagogiske-og spesialpedagogiske kompetansen i elevenes læringsmiljø. Bakgrunnen for dette er deres ulike kompetanse og metoder for å styrke elevenes selvoppfatning i skolen.

Studiens funn viser til anvendelse av individuelle belønningssystem og alternative opplæringsarenaer, av hensikt å skape økt mestring for elever i skolen. Det rettes riktignok kritikk vedrørende praktiseringen. På den andre siden skildrer dette pedagogenes høye ønsker, men også vektleggelse av, mestring i henhold til individets forutsetninger i skolen.

5.4.3 Hvordan forstås betydningen av pedagogiske forhold ved utviklingen av elevers selvoppfatning?

Studiens funn, empiriske og teoretiske implikasjoner, skildrer tilpasset opplæring av særlig relevans for utvikling av elevers selvoppfatning. Praktiseringen av en smal eller bred forståelse av begrepet, viser til sentralitet ved utvikling av selvverdet. Følgelig er også organisatoriske forhold og differensieringsmetoder, medvirkende for styrket mestringsforventning. Da mestringsforventning og selvverd er sentrale elementer i selvoppfatningsbegrepet, kan tilpasset opplæring forstås som et viktig pedagogisk prinsipp, for elevers styrking av egen selvoppfatning.

På samme tid belyses relasjonelle faktorer av sentral medvirkning for elevens opplærings situasjon. Elev-lærer relasjon og skole-hjem samarbeid ses i tett sammenheng med faglig-og sosial mestring. På samme tid skildres grad av kollegasamarbeid av sentral betydning for kompetanseutvikling, kunnskapsdeling og økt bevissthet vedrørende egen pedagogisk praktisering. Da skoleledelsen er et sentralt virkemiddel for mulighet og anvendelse av kollegasamarbeid, vil deres bidra medvirke for elevens læringsmiljø. Sammenfattet kan de relasjonelle faktorer forstås som indirekte faktorer som medvirker for de pedagogiske forhold eleven utsettes for. Derfor samsvarer disse også med elevens styrking av egen selvoppfatning i skolen. På den andre siden henvises det også til andre pedagogiske forhold, som individuelle belønningssystem og alternative opplæringsarenaer, som kan medvirke uheldig for elevers selvoppfatning på lang sikt. Dette sentraliserer riktignok viktigheten av kollegasamarbeid ytterligere.

5.4.4 Hvilke forhold anses som sentrale i elevers styrking av egen selvoppfatning, og kan dette ses i sammenheng med elevers mestring og motivasjon i barneskolen?

Jevnført studiens funn, empiriske og teoretiske implikasjoner, er det fremtrukket flere betydningsfulle faktorer av påvirkning for elevers selvoppfatning i skolen. Praktiseringen og kvaliteten ved den tilpassede opplæringen, ses i nær tilknytning til elevers mestringsforventning og selvverd. Herav trekkes betydningen av elevers mestring og motivasjon frem. Av den grunn forekommer en sentral sammenheng mellom selvoppfatningen, og elevers mestring og motivasjon i skolen. Det henvises til ulik tolkning av tilpasset opplæring, som problematiseres gjennom en smal og bred forståelse. Dette setter pedagogens forståelse av begrepet, i sentral sammenheng med elevens læringsmiljø. Da dette

er av medvirkning for selvoppfatningen, setter dette pedagogen av sentral påvirkning for elevens utvikling av egen selvoppfatning.

Studiens diskusjon skildrer relasjonelle faktorer som direkte og indirekte faktorer ved elevenes læringsmiljø. Elev-lærer relasjoner og skole-hjem samarbeidet viser til medvirkning for elevens faglige-og sosiale mestring i skolen. Det anses også av betydning for skolens tilrettelegging og møte med eleven og hjemmet. Dessuten henvises det til viktigheten av godt kollegasamarbeid. Samarbeidet ses i sammenheng med kompetanseutvikling, reflekterende kunnskapsdeling og bevissthet vedrørende egen pedagogisk praktisering. Av den grunn vil dette medvirke for elevenes læringsmiljø. Gode relasjoner krever riktignok en skoleledelse som tilrettelegger og verdsetter betydningen av de relasjonelle faktorene i skolen.

Studiens funn viser til anvendelse av individuelle tiltak av hensikt å skape mestring og motivasjon for alle elever i skolen. På den ene siden belyser dette hvor viktig pedagogen, og dens praksis, er for eleven i skolen. Både på godt og vondt. På den andre siden skildres pedagogenes vektleggelse, og høye ønske, om å skape et læringsmiljø hvor alle elever kan oppleve mestring og motivasjon. Igjen trekkes betydningen av kollegasamarbeid frem, for at de tiltak som iverksettes, bidrar til å styrke eleven i fremtiden.

6.0 AVSLUTNING

Denne studien har undersøkt hvilke forhold som kan medvirke i elevers styrking av egen selvoppfatning, og hvorvidt dette kan ses i sammenheng med deres mestring og motivasjon i skolen. Et delvis strukturert intervju og tematisk analyse, ledet frem mot tre hovedkategorier presentert som tilpasset opplæring, relasjonelle faktorer og individuelle tiltak.

Tilpasset opplæring fremmes som et viktig bidrag for å styrke elevenes mestring og motivasjon i skolen. Studiens resultater skildrer ulik vektleggelse av begrepet. Videre ble pedagogenes tolkning og praksis, sett opp mot dets medvirkning for elevers selvverd. Deretter ble det presisert ulike tolkninger og vektleggelser av relasjonelle faktorer, som ble fremmet som betydningsfulle ved både faglige og sosiale mestringsopplevelser i skolen. Resultatene og diskusjonens siste kategori, tar for seg individuelle tiltak av hensikt å fremme mestring og motivasjon. Dette belyser pedagogenes ønske om å tilrettelegge for et læringsmiljø, hvor alle innehar forutsetninger for å mestre. På den andre siden rettes det kritikk vedrørende langtidsvirkningene ved slike tiltak.

Sammenfattet har denne studien, i lys av informantenes ulike skildringer, problematisert og undersøkt hvilke faktorer i skolen som kan styrke elevers selvoppfatning. På den andre siden er det hensiktsmessig å belyse at denne studien i seg selv, ikke er tilstrekkelig for besvare problemstillingen i sin helhet. Det er heller ikke tatt forbehold for medvirkende faktorer av påvirkning av de tiltak som studiens funn henviser til, som utfordrende hjemmeforhold, diagnoser, traumer eller underliggende vansker. Studien retter riktignok et blikk på hvordan skolen og pedagogens yrkesutøvelse, medvirker i elevens selvoppfatning. På samme tid er det sentralt å belyse at det kan forekomme andre faktorer som kan bidra i elevers selvoppfatning, som ikke er belyst i denne studien.

6.1.0 Metodekritikk

I besvarelse av studiens problemstilling forekommer flere faktorer som kan svekke kvaliteten ved prosjektet. Først og fremst er studien begrenset til et lavt utvalg pedagoger i mellomtrinnet i barneskolen, som svekker studiens generaliserbarhet. Å generaliserer funnene til en større gruppe var riktignok ikke formålet med dette prosjektet. Studiens hensikt var til fordel å generere detaljerte og grundige beskrivelser av pedagogers arbeid, for å styrke elevers selvoppfatning i skolen. På samme tid representerer utvalget to lærere og en

spesialpedagog. På den ene siden beriker dette utvalget, ved å inkludere ulike pedagogiske bakgrunner. På den andres siden reduseres generaliserbarheten ytterligere, og kunne vært økt ved anvendelse av et homogent utvalg.

For å skape en dypere forståelse og økt detaljerte beskrivelsen vedrørende mestring og motivasjon i skolen, kunne det vært kombinert flere metodiske tilnærminger. En kombinasjon av observasjon og intervju, kunne økt innsikten i det praksisfeltet ytterligere. På bakgrunn av begrenset tid og omfang, var det nødvendig å avgrense metodevalget til et delvis strukturert intervju.

Intervjuet begrenses til varighet på maks en og en halv time. Det ble ikke spurt om informantene kunne utdype eller besvare andre spørsmål, i etterkant av intervjuet. Dette kunne beriket datainnsamlingen, gjennom økt forståelse for de forskjeller som beskrives i studiens resultater. Bakgrunnen for dette forankres i studiens begrensede tidsramme, men også likt grunnlag for informantene å besvare spørsmålene.

Som beskrevet gjennomgående kan en ikke unnlate at informantene besvarer spørsmål på en måte som setter de selv i et godt lys (Tjora, 2021). Dessuten besvarer pedagogene spørsmål på vegne av elevers styrking av selvoppfatningen. Det kan derfor ikke trekkes konkrete beslutninger ved hvorvidt elevene ville besvart spørsmålene på samme måte. Av hensikt å reduserer mulighet for “korrekte” besvarelser i intervjuguiden, ble det stilt oppfølgingsspørsmål hvor informantene skulle vise til eksempler fra egen praksis. Dette er riktignok i seg selv ikke tilstrekkelig for å unngå de betraktninger som Tjora (2021) beskriver. På samme tid må resultatene ses i lys av en uerfaren forskers gjennomføring og utarbeidelse av intervju og intervjuguide.

Dette forskningsprosjektet gjennomføres ved forskerens egne arbeidsplass. Dette setter forskeren i en dobbeltrolle, som kunne vært unngått med deltakere fra en annen skole. På bakgrunn av begrensede tidsrammer og tilgjengelighet, ble det besluttet å anvende det presenterte utvalget. Som belyst tidligere opplevde forskeren i gjennomføring av intervju og drøfting, utfordringer i henhold til å stille seg kritisk til informantenes beskrivelser. På den andre siden genererte relasjonen mulighet for enklere å sette seg inn i vedkommendes beskrivelser, samt å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Relasjonen skapte ekstra varsomhet vedrørende etiske forsvarlighet og anonymisering, og medførte at studien ikke publiserer

deltakernes kjønn. Jevnført det maktforhold som forekommer i et forskningsintervju, kan dette være redusert på bakgrunn av forskerens ordinære stilling ved skolen. Det er riktignok ikke tilstrekkelig å trekke konkrete sluttninger vedrørende dette. På den andre siden ville det vært økt, dersom forskeren ved prosjektet var informantenes leder eller en annen lærer eller spesialpedagog. Sammenfattet kan en ikke unngå at studiens resultater, bærer preg av informanter fra egen arbeidsplass.

Avslutningsvis er det sentralt å presisere at de funn som fremkommer i dette prosjektet, er dannet mellom informant og en meningstolkende forsker. Forskerens teoretiske bakteppe kan ikke unnlates å virke inn på de funn som fremkommer i studien. Det er riktignok gjort tiltak for å skape transparens, ved beskrivelse av metodiske valg, teoretiske grunnlag og redegjørelse av analyse. På den måten gis leseren innsikt i utviklingen av forskningsresultatene.

6.2.0 Anbefalinger for videre forskning

Dette forskningsprosjektet innehar et begrenset utvalg informanter. Dermed ville det vært virkningsfullt å gjennomføre studien med økt utvalgsstørrelse. Dette kunne tilført nye interessante elementer i dette forskningsfeltet. Dessuten ville det vært spennende å undersøkt tilsvarende forskning, ved ungdomsskoler eller videregående skoler. Jevnfør studiens diskusjon, kunne det også vært spennende å undersøkt skoleledelsens, men også den pedagogisk psykologiske tjenestens, arbeid i styrking av elevers selvoppfatning i skolen.

Studiet tar for seg lærernes kollektive arbeid for elevers styrking av egen selvoppfatning. Dermed tas det ikke utgangspunkt i utvalgte elevgrupper. Ved et senere forskningsprosjekt kunne det vært interessant å undersøke selvoppfatningen for elever i alternative opplæringsarenaer, elever som mottar spesialundervisning eller elever i utfordrende atferd. Dessuten ville det vært svært spennende å intervju barn, og deres betraktninger vedrørende egen selvoppfatning i skolen. Dette krever riktignok høy etisk overveielse.

Litteraturliste

- Abramowitz, A. & O'Leary, S. (1991). "Behavioral interventions for the classroom: Implications for students with ADHD." *School Psychology Review*, 20,220-234.
- Alberto, P. & Troutman, A. C. (2003). *Applied behavior analysis of teachers: Influencing student performance* (6. utg.). Prentice Hall/ Merrill.
- Aune, R.E.A. (2012). Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring? *Utdanningsforbundet*, 84, 16-23
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/04/08/Spesialpedagogikknr22019.pdf>
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2. s. 141-154.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. I J. H. Flavell & L. Ross (red.): *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (s. 200-239). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. I R. J. Sternberg & J. Kolligian, jr. (red.): *Compence Considered*. Yale University Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (Red.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, s. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Baumeister, R. F. (1993). *Self-esteem: The Puzzle of low Self-Regard*. Plenum Press.
- Berg, G. D. (2010). "ingen har nokon gong fortalt meg korleis eg er som lærar". I G. D. Berg & K. Nes. (Red.), *Tilpasset opplæring- støtte til læring* (s. 123-142). Oplandske bokforlag.
- Bernichon, T., Cook, K. E. & Brown, J. D. (2003). Seeking self-evaluative feedback: The interactive role of self-esteem and specific self-views. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 194-204.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task value in predicting college students course performance and future enrolment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Buli-Holmberg, J. & Olsen, H.M. (Red.) (2019). *Psykososialt læringsmiljø- inkluderende skolemiljø*. Cappelen Damm akademisk
- Campbell, J.D & Lavalley, L.F. (1993). "Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem" i R.F. Baumeister (red.): *Self-Esteem. The Puzzle of low Self-Regard* (s. 3-20). Plenum Press.
- Covington, M. V. (2009). Self-worth theory: Retrospection and prospects. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (red.): *Handbook of Motivation at School* (s. 141-169). Routledge.
- Cuban, L. (2009). *Hugging the Middle. How Teachers Teach in an Era of Testing and Accountability*. Teachers College Press.
- Damsgaard, H.L. & Eftedal, C.I. (2014). – *men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Damsgaard, H.L. og Eftedal, C.I. (2015). Når intensjon møter virkelighet – læreres erfaring med å tilpasse opplæringen I: *Bedre skole*, 2015, Nr. 1, (s. 16-21)
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Damsgaard, H.L. & Klokkevold, E. (2011). Skolen som risiko- eller beskyttelse. I *Bedre skole*: 2/2011.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/skolen-som-risiko--eller-beskyttelse/>
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). “A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation.” *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dishion, T.J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When intervention harm: Peer groups and problem behavior. *American psychologist*, 9, 755-764.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvopppfatning*. Universitetsforlaget.
- Eilifsen, M. (2010). “Det er umulig å gi tilpasset opplæring”. I G. D. Berg & K, Nes. (Red.), *Tilpasset opplæring- støtte til læring* (s. 37-49). Oplandske bokforlag.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K, Nes. (Red.), *Tilpasset opplæring- støtte til læring* (s. 51-75). Oplandske bokforlag.
- Federici, R. M. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen-betydning for elevenes motivasjon og læring. I: *Bedre skole*: 1/2013
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elenes-motivasjon-og-laring/>
- Greenwald, A.G. (1982). Ego task analysis. An integration on research on ego- involvement and self- awareness. A. Hastorf & A. Isen: Cognitive social psychology. 82 Elsevier.
- Hackett, G., Betz, N. E., O’Halloran, M. S. & Romac, D. S. (1990). Effects of verbal and mathematics task performance on task and career self-efficacy and interest. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 169-177.
- Harter, S. & Mayberry, W. (1984). “Self-Worth as a Function of the Discrepancy between ones Aspirations and ones Perceived Competence: William James Revisted”. Upublisert manuskript. University of Denver.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Oxon: Routledge.
- Haug, P. (2010). Skulefag og tilpassa opplæring. I G. D. Berg & K, Nes. (Red.), *Tilpasset opplæring- støtte til læring* (s. 103-121). Oplandske bokforlag.
- Howitt, D. (2013). *Introduction to qualitative methods in psychology* (2 utg.). Pearson.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.) Høyskoleforlaget.
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2012). “Longitudinal test of Self-Determination Theory’s motivation mediation model in a naturally occurring classroom context.” *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188.
- Jenssen, E.S. og Roald, K. (2015) Tilpasset opplæring gjennom skolens profesjonsfelleskap, I: *Bedre skole*: 1/2015. 10-15, 2015.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget

- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant Behavior in Defence of Self*. Academic Press.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior modification in applied settings* (6. utg.) Wadsworth
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. Handal, G. & K.H. Lycke (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk
- Læringsmiljøsentret. (2020). Er skolen inkluderende for alle elever? (2020, 24. september). *Læringsmiljøsentret*
<https://www.uis.no/nb/alternative-opplaeringsarenaer-eller-deltakelse-i-klassen-hva-si-er-loven>
- Midthassel, U.V, & Bru, E. (2001). Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21(3), 229–242.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole*. Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Forske på egen arbeidsplass*. Hentet 6.april. 2021 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass/>
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. I *Bedre skole*: 4/2012. 23-27. http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer_bedreskole.pdf
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82-33-40.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1968). Psychological selectivity in self-esteem formation. I C. Gordon & K. J. Gergen (red.): *The Self in Social Interaction* (s. 26-50). Wiley
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rosenberg, M. & Owens, T. J. (2001). Low self-esteem people: A collective portrait. I T. J. Owens, S. Stryker & N. Goodman (red.), *Extending Self-Esteem Theory and Research* (s. 400-436). Cambridge University Press
- Ryan, R & Deci, E. (2000). “When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation”, i C. Sansone & J. Harackiewicz (red.): *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (s. 13-54). Academic Press.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. I A. Wigfield & J. Eccles (red.): *Development of achievement motivation* (s. 15-31). Information Age.

- Skaalvik, E. M. (1989). *Verdier, selvoppfatning og mental helse. En undersøkelse blant elever i videregående skole*. Tapir.
- Skaalvik, E. M., & Bong, M. (2003). Self-concept and Self-efficacy Revisited. A Few Notable Differences and Important Similarities. I H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Red.), *International Advances in Self Research* (s. 67-89). Information Age Publishing.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). "Self-concept, motivational orientation, and help-seeking behavior in mathematics: A study of adults returning to high school." *Social Psychology of Education*, 8, 285-302.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Solheim, K., Ertesvåg, S. K. & Berg, G. D. (2018). How teachers can improve their classroom interaction with students: New findings from teachers themselves. I: *Journal of Educational Change*. 4/2018, 511-538. DOI: 10.1007/s10833-018-9333-4
- Solheim, K., Roland, P. & Ertesvåg, S. K. (2018). Teachers' perception of their collective and individual learning regarding classroom interaction. I: *Educational Research*. DOI: 10.1080/00131881.2018.1533790
- Stålsett, U. E. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon* (2.utg.). Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Fagbokforlaget
- Tice, D.M. (1993) "The social motivations of people with low self-esteem", i R.F. Baumeister (red.): *Self-Esteem. The Puzzle of low Self-Regard* (s. 37-54). Plenum Press.
- Tjora, A.H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 28. oktober). *Elevundersøkelsen 2019-hovedrapporten*. Hentet 11 februar fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2019-hovedrapporten>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 6. mai). *Tilpasset opplæring*. Hentet 12 mai fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Visser, M. S., Kunnen, E. & van Geert, P. L. C. (2010). The impact of context on the development of aggressive behavior in special elementary school children. *Journal Compilation. International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing* nr 4, s. 34-43.
- Wolters, C. A. & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms.

Instructional Science, 26, 27-47.

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. I F. Pajares & T. Urdan (red.):

Self-Efficacy Beliefs of Adolescents (s. 45-69). Information Age Publishing.

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 241-250.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet “Selvoppfatning, mestring og motivasjon i skolen”?

Henviser til tidligere kontakt vedrørende spørsmål om å delta i forskningsprosjektet med formål å undersøke hvordan lærere arbeider i forhold til elevers selvoppfatning, mestring og motivasjon i skolen. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette mastergradsprosjektet er å undersøke hvordan og i hvilken grad lærere arbeider for styrke elevers selvoppfatning, motivasjon og mestring i skolen. Prosjektet tar for seg problemstillingen: *Hvilke forhold anses som sentrale i elevers styrking av egen selvoppfatning, og kan dette ses i sammenheng med elevers mestring og motivasjon i barneskolen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette forskningsprosjektet gjøres i samarbeid med Høgskolen i Innlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne studiens populasjon tar for seg lærere som arbeider fra 5-7 trinn i barneskolen. I samråd med skolens inspektør ble det gitt tillatelse til å intervju informanter ved denne skolen. Utvalget baseres på informantenes stilling ved skolen, prosjektets problemstilling og elevgruppen som forekommer ved de ulike trinnene. Aktuelle informanter kontaktes direkte av forsker, og inspektør er ikke kjent med hvilke informanter som deltar i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette forskningsprosjektet forekommer gjennom et semistrukturert intervju mellom informant og forsker, med et tidsestimert på maks en og en halv time. Intervjuet vil forekomme på informantens arbeidsplass. Intervjuet inneholder spørsmål i henhold til prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, som skal drøftes og besvares i samråd

med forsker. Det vil også forekomme spørsmål om informantens rolle/stilling på skolen. Samtalen tas opp av en lydopptaker, og det vil gjøres notater underveis. Innhentet informasjon vil behandles elektronisk, og slettes etter prosjektslutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser eller påvirke deg på din arbeidsplass, dersom du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Opplysninger om deg vil kun anvendes til formålet som beskrives i dette prosjektet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Student i dette prosjektet er den eneste som vil ha tilgang på lydopptaket og intervjuet i sin helhet. Studentens veileder ved Høgskolen i Innlandet, vil ha tilgang til de bearbejdede opplysninger som forekommer i utarbeidelsen av mastergradsprosjektet. Dette omfatter utkast til prosjektets resultater, presentasjon av funn, analyse og diskusjon. Disse utkastene sendes inn som en del av veiledningsgrunnlaget mellom student og veileder.
- Navn og kontaktopplysninger om informanter i dette prosjektet erstattes med en kode. Koden lagres på en egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Datamaterialet til mastergradsprosjektet lagres på maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon, herav Høgskolen i Innlandet.
- Deltakerne i studien anonymiseres ved behandling og ferdig utarbeidet mastergradsprosjekt. Det vil gjøres tiltak for at informanter ikke gjenkjennes i publikasjonen. Tiltakene omfatter anonymisering av skolen, som omtales som en barneskole på Østlandet hvor informantene arbeider fra 5-7 trinn. Informantene gis fiktive navn, hvor kun vedkommende kjønn publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysninger og intervjuopptak vil slettes når sensuren på oppgaven er satt/oppgaven er avsluttet. Prosjektets innlevering er satt til 18 mai, hvorav sensuren forekommer 6 uker etter prosjektets innleveringsfrist. Alle opplysninger slettes etter 26 juni.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til datatilsynet om behandling av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Det behandles opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet, ved student Thea Kristine Olsen (theols1@hotmail.no)
- Høgskolen i Innlandet, ved prosjektveileder Egil Støfring (egilsto@gmail.com).
- Høgskolen i Innlandet sitt personvernombud (personvernombud@inn.no)

Dersom du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student



Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Selvoppfatning, mestring og motivasjon i skolen” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykke til:

- Til å delta i intervjuet
- Jeg samtykker til at mine opplysningen behandles frem til prosjektet er avsluttet
- At opplysninger om meg publiseres til at jeg selv kan gjenkjennes, hvis jeg selv leser prosjektet i etterkant. Men at opplysninger anonymiseres, slik at andre som leser prosjektet ikke skal kunne identifisere informantene.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Før intervjuet

- Presentasjon av meg selv, og hensikten med dette studiet.
- Kortfattet informasjon om gjennomføringen av intervjuet, tidsestimering, bruken av lydopptaker.
- Informasjon om anonymisering, informert samtykke og mulighet for å trekke seg underveis eller i etterkant av intervjuet.
- Informere om at det er ikke tillatt å anvende navn på enkeltelever i intervjuet.
- Opplyse om at intervjuet ikke søker rette eller gale svar, men at en ønsker vedkommendes drøftinger, vurderinger og tanker vedrørende spørsmålene.

Åpningsspørsmål

- Hvilken rolle har du ved denne skolen?

Hovedspørsmål

- Jeg tenker vi starter å snakke om elevers selvoppfatning. Har du noen tanker rundt dette?
 - Tenker du lav selvoppfatning og selvverd kan virke inn på elevens handlinger i skolen?
- Hvilke tanker har du om egen rolle i elevenes grad av mestring i skolen?
 - Hva gjør du for å styrke elevers mestring i skolen?
 - Har du noen tanker om hvordan lav grad av mestring kan påvirke elevene?
- Hvilke tanker gjør du deg når elever viser lav motivasjon i skolen?
 - Hva tror du eleven tenker om seg selv i slike situasjoner?
 - Hva gjør du i slike situasjoner?
 - Har du noen eksempler på hva som kan virke inn på elevers motivasjon i skolen?
 - Anser du deg selv som viktig for elevers motivasjon i skolen?

- Slår det deg av og til at elever som gir opp i forkant eller tidlig i arbeidet med skoleoppgaver, gjør dette for å beskytte seg selv mot egen tilkortkomning?
 - Har du noen konkrete eksempler fra din hverdag hvor dette har skjedd?
 - Hva gjør du når slike situasjoner oppstår?
 - Hva tror du elever tenker om seg selv i slike situasjoner?

- Hvilke tanker har du vedrørende elever som viser uønsket atferd i form av bråk, forstyrrelser eller utfordrende atferd?
 - Hva tror du elever tenker om seg selv i slike situasjoner?
 - Hva gjør du i slike situasjoner?
 -

Avsluttning

- Er det noe du vil legge til, eller noe du har glemt?
- Takker for informantens innsats og mulighet for å avsette tid til intervjuet.
- Informere om at en ikke ønsker at det diskuteres eller snakkes om intervjuet i etterkant, før alle informantene har gjennomført intervjuet.

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

15.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Lærerenes rolle i elevenes selvoppfatning

Referansenummer

621101

Registrert

08.02.2021 av Thea Kristine Olsen - theols1@hotmail.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Egil Støfring, egilsto@gmail.com, tlf: 95117058

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Thea Kristine Olsen, theols1@hotmail.no, tlf: 90999426

Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.05.2021

Status

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/600d8d80-2d56-45b1-8d73-76e6365dc853>

22.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)**22.03.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.03.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet.

Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/600d8d80-2d56-45b1-8d73-76e6365dc853>

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/600d8d80-2d56-45b4-8d73-76e6365dc853>