



Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

I møtet med faglig motgang

En kvalitativ studie av studiespesialiserende elevers opplevelse av påfølgende motivasjon etter faglige nederlag

Amalie Fredheim Davidsen
Masteroppgave i Pedagogikk

November 2021
PED-3900



© Amalie Fredheim Davidsen, 2021

I møtet med faglig motgang

<https://munin.uit.no/>

Trykk: Open Research Archive, Universitetet i Tromsø

Nøkkelord:

Motivasjon, faglig nederlag, studiespesialiserende elever, sosial-kognitivt perspektiv, mestringsforventning, prestasjonsresultater, resultatforventninger, mål, attribusjoner

SAMMENDRAG

I denne studien har jeg undersøkt elevens motivasjon etter faglige nederlag. Statistikken har over flere år visst at motivasjonen til elevene synker med alderen (Topland & Skaalvik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wendelborg, 2021; Wendelborg, Dahl, Røe & Buland, 2019). Derimot er det få direkte indikasjoner på hvorfor dette skjer. Det er et stort fokus på motivasjon i forbindelse med skolearbeid, og det med god grunn. Flere peker på at motivasjon er en avgjørende faktor i læringsprosessen (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 1985; Meld. St. 22, 2010-2011; Pintrich & Schunk, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005; 2011; 2015).

Hensikten med studien er å danne en forståelse for ungdommers opplevelse av faglige nederlag. Med det som utgangspunkt, skal jeg undersøke innvirkningen det kan ha på elevenes faglige motivasjon. Studiens problemstilling er som følgende:

Hvordan opplever studiespesialiserende elever faglige nederlag, og hvordan kan det påvirke elevenes påfølgende faglige motivasjon?

Formålet med studien er å danne en forståelse ut fra elevens perspektiv. Jeg søkte derfor kontakt med seks studiespesialiserende elever, som var villige til å la seg intervju. Elevenes opplevelse av faglige nederlag og deres opplevelse av påfølgende faglig motivasjon, ble diskutert gjennom individuelle semistrukturerte intervjuer. Jeg benyttet en tematisk analyseringsmetode for å manuelt analysere datamaterialet. På bakgrunn av det dannet jeg fire hovedtemaer. Disse hovedtemaene var: Evne vs. innsats; prestasjons- og sammenligningskultur; endringer i selvoppfatning og mestringsforventning; behov for endring. Dette var temaer som gikk igjen i alle intervjuene. Disse funnene ble dermed diskutert mot et sosial-kognitivt perspektiv på motivasjon og læring. Dette sosial-kognitive rammeverket hjalp meg å danne en forståelse av elevenes opplevelse av faglige nederlag, og innvirkningen det kan ha på deres påfølgende motivasjonen. Studien viser blant annet at elevene skilte mellom personlige, faglige nederlag og upersonlige, faglige nederlag. De opplevde en forsterkning av faglige nederlag og negative emosjoner relatert til deres oppfatning av en prestasjons- og sammenligningskultur i skolen. Elevene opplyste at faglige nederlag kunne svekke deres selvoppfatning og føre til negative forventninger til mestring. I tillegg førte det til at elevene vurderte egen prestasjon og tiltak for å forbedre prestasjonsresultatene i fremtiden.

ABSTRACT

The aim of this study was to examine high school students academic motivation. Statistics over time, has shown that youths academic motivation declines as they age (Topland & Skaalvik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wendelborg, Dahl, Røe & Buland, 2019). For that reason, there is a high focus on academic motivation, and factors to increase pupils and students motivation. Research has over decades focused on students' academic motivation, and empirical evidence has confirmed the importance of motivational factors in the learning process (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 1985; Meld. St. 22, 2010-2011; Pintrich & Schunk, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005; 2011; 2015).

My focus is on high school students that specializes in a theoretical field and aim on a higher education in university. I am interested to find out how these students experience academic failure, and examine how it can affect their academic motivation. My research question is therefore:

How do high school students experience academic failure, and how can that affect their academic motivation?

The research question is divided in two: Firstly, I must form an understanding for the students experience of academic disappointments. Secondly, I have to understand how their experience of academic failure can affect their subsequent motivation. I was able to conduct six semi-structured interviews with high school students. The data material from the interviews was later manually analyzed, by using a thematic analysis. In that context, four themes were formed. These themes were: Ability vs. effort; an achievement and comparison culture; changes in self-perception and self-efficacy; need for change. These findings were then discussed through a social-cognitive perspective. The findings indicated that the students distinguished between a personal academic failure and an impersonal academic failure. They experienced an intensification of academic disappointment and negative emotions related to the perceived culture in the classroom. The students explained that academic disappointment could weaken their self-perception and lead to negative expectations for future achievements. In addition, it led the students to evaluate their own performance and consider possible measures to improve academic achievements in the future.

FORORD

Dette masterprosjektet markerer slutten på et femårig pedagogisk utdanningsløp. Det har vært noen lærerike år, hvor jeg har utviklet meg både faglig og personlig, og dannet nye vennskapsforhold. Å skrive denne masteren har vært toppen av kransekaken. Jeg har virkelig fått kjenne på både mestringsopplevelser og nederlagsopplevelser i forbindelse med dette masterprosjektet. Det har vært krevende og til tider har det føltes umulig, men til slutt sitter jeg her med et ferdig produkt. I bunn og grunn har det vært spennende og svært interessant å studere faglige nederlag og motivasjon.

I forbindelse med dette masterprosjektet, så var det seks fantastiske elever som stilte til intervju, og som ofret sin fritid for å delta i prosjektet. Jeg ønsker å takke dere elever, for deres deltakelse. Jeg ønsker å rette en takk til min masterveileder Pål Anders Opdal, for veiledningstimer og konstruktive tilbakemeldinger. Til mine medstudenter, takk for diskusjoner, råd og støtte underveis i studiet. Sist, men ikke minst, så ønsker jeg å takke min kjære samboer og familie. For de reflekterende samtaler som vi har hatt sammen, og for korrekturlesning opp igjennom de fem årene med studier. Uten dere ville ikke dette vært mulig.

Tromsø, november 2021

Amalie F. Davidsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Problemstilling og avgrensning</i>	3
1.2	<i>Faglig sammenheng</i>	4
1.3	<i>Disposisjon av studien</i>	5
2	Litteratur review	7
3	Teoretisk rammeverk	13
3.1	<i>Motivasjon</i>	13
3.1.1	<i>Sosial-kognitivt perspektiv på motivasjon</i>	14
3.2	<i>Albert Bandura om forventning til mestring</i>	16
3.2.1	<i>Resultatforventninger</i>	18
3.2.2	<i>Målsetting og målorientering</i>	20
3.2.3	<i>Attribusjoner</i>	22
3.3	<i>Oppsummering</i>	24
4	Vitenskapelig metode	25
4.1	<i>Kvalitativ forskning</i>	25
4.2	<i>Vitenskapsteoretisk rammeverk</i>	26
4.3	<i>Faser av intervjuundersøkelsen</i>	27
4.3.1	<i>Planlegging</i>	27
4.3.2	<i>Intervju</i>	30
4.3.3	<i>Transkripsjon</i>	32
4.3.4	<i>Analyse</i>	32
4.4	<i>Verifisering</i>	33
4.5	<i>Etiske overveielser i forskningsprosessen</i>	35
5	Empiriske funn	39
5.1	<i>Evne vs. innsats</i>	39
5.2	<i>Prestasjons- og sammenligningskultur</i>	42
5.3	<i>Endringer i selvoppfatning og mestringsforventning</i>	47
5.4	<i>Behov for endring</i>	51
5.5	<i>Oppsummering</i>	55

6	Diskusjon	57
6.1	<i>Første diskusjonstema: Elevenes attribusjoner til faglige nederlag</i>	57
6.2	<i>Andre diskusjonstema: Sosial sammenligning og prestasjonsbehov</i>	62
6.2.1	Sammenligningskulturen	66
6.3	<i>Tredje diskusjonstema: Elevenes selvoppfatning og forventning til mestring</i>	68
6.3.1	Psykisk helse.....	73
6.4	<i>Fjerde diskusjonstema: Tiden etter faglige nederlag og elevenes behov for endring</i>	75
6.5	<i>Oppsummering</i>	81
7	Avslutning	83
	Referanser	87
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	95
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	97
	Vedlegg 3: Intervjuguide	100

Figurliste

Figur 1. Den triadiske resiproke modell (hentet fra Bandura, 1997, s. 6)	14
Figur 2. Kognitive motivatorers innvirkning på presentasjon (hentet fra Bandura, 1997, s. 123).....	18
Tabell 1 Informasjon om intervjudeltakere (med fiktive navn)	29
Figur 3. Elevenes reaksjonsmønster på et negativt prestasjonsresultat.....	76

1 Innledning

Hvordan lærer mennesker, og når er mennesker mest mottakelig for læring? Det er spørsmål som mange filosofer, pedagoger og psykologer har stilt seg gjennom tidene. Spørsmålene har ført til flere teorier om menneskets forståelse, læring og utvikling. Filosofene Platon og Aristoteles hevdet at mennesket var det eneste vesenet med evne til fornuft (Solerød, 2012, s. 24). I likhet med dyrene, så hadde mennesket drifter, begjær og vilje. Evne til fornuft var altså noe som skilte mennesket fra andre levende skapninger. Til sammen utgjør menneskets drifter, begjær, vilje og fornuft til drivkrefter, som kan fremstå som motiver for handling (Solerød, 2012, s. 23). Et menneske med motiver for handling kan oppleve motivasjon for å utføre spesifikke handlinger.

Psykologen Sigmund Freud er blant annet kjent for hans teorier om menneskets drivkrefter. Han hevdet at det var drivkrefter inni mennesket som forårsaket atferd og handlinger (Pintrich & Schunk, 2002, s. 23). Disse drivkreftene var menneskets motivasjon til å tilfredsstille fysiologiske og psykologiske behov. Ved å tilfredsstille disse behovene kunne det skape fornøyelse og tilfredshet i mennesket, og på den andre siden kunne det hindre smerte og ubehag. Psykologen B.F. Skinner hadde et annet perspektiv på motivasjon og læring. Han var opptatt av ytre, observerbar atferd, og hevdet at mennesket blir motivert og lærer gjennom operant betinging (Pintrich & Schunk, 2002, s. 26). Motivasjonen som Skinner fremmer er en ytre motivasjon, som er basert på konsekvenser i form av forsterkning og straff. Hans teori bygger på empirien om læring, i form av responser som er forårsaket av stimulus, som videre fører til en konsekvens (Skinner, 1953). Den følgende konsekvens skal øke sannsynligheten for å oppnå ønsket atferd i fremtiden, og kan brukes som en form for å kontrollere menneskes atferd, motivasjon og læring. Psykologene Edward Deci og Richard Ryan på sin side, hevdet at en slik ytre og kontrollert motivasjon kunne skygge for den indre motivasjonen for læring (Deci & Ryan, 1985, s. 57). Deci og Ryan vektlegger menneskets indre motivasjon, og hevder at menneskets opplevelse av autonomi, kunnskap og tilhørighet kan øke opplevelsen av indre motivasjonen. Den indre motivasjonen kan beskrives i forbindelse med aktiviteter som bringer tilfredsstillelse, glede og interesse (Deci & Ryan, 1985).

Motivasjon anses for å være essensielt for at læring skal finne sted (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 1985; Imsen, 2020; Meld. St. 22, 2010-2011; Pintrich & Schunk, 2002; Schunk, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 2005; 2011; 2015). Motivasjon påvirker hva vi lærer, når vi lærer, hvordan vi lærer og er grunnen til hvorfor vi lærer (Schunk, 1991). Videre er det mange

faktorer som kan påvirke motivasjonen. Det blir blant annet pekt på indre og ytre faktorer, slik som menneskets indre drivkrefter, miljø og relasjoner. I tillegg til det, så har studier visst at motivasjonen har sammenheng med tidligere erfaringer av suksess og nederlag (Bandura, 1997; Bandura & Schunk, 1981). Albert Bandura hevdet at menneskets utvikling er et resultat av en gjensidig påvirkning mellom miljø, person og atferd (Bandura, 1997, s. 6). På den bakgrunn hevder han videre at motivasjonen som en person opplever, blir påvirket og påvirker atferden, miljøet og andre personfaktorer. Jeg skal komme nærmere inn på dette i del 3.1.1 nedenfor, når jeg diskuterer oppgavens teoretiske rammeverk.

I Norge har vi en årlig nasjonal elevundersøkelse som fremmer elevers meninger om læring og trivsel på skolen. Undersøkelsen tar opp en rekke temaer som er aktuelle for lærings- og skolemiljøet, og deriblant temaene mestring og motivasjon. Elevundersøkelsen er obligatorisk for 7.trinn, 10.trinn og vg1, og er frivillig for de andre trinnene (Udir, 2020a). Resultatene fra elevundersøkelsen 2019 visste at det var en større andel elever som opplevde mestring i forbindelse med skolen (3,97¹), enn elever som opplevde motivasjon i forbindelse med skolen (3,67²) (Wendelborg, Dahl, Røe & Buland, 2020). De fleste opplyste at de opplevde mestring noen ganger, ofte eller alltid. Imidlertid var det ingen signifikante forskjeller, og det var liten variasjon i mestringsopplevelsen fra 5.trinn til Vg3. På den andre siden, når det gjelder motivasjon, så er det større standardavvik mellom svarene. Likevel opplyste rundt 71% av elevene at de opplevde interesse i mange, de fleste eller i alle fag. Omkring 6% av elevene svarte at de ikke var interesserte i noen fag eller i svært få fag. Færre elever enn tidligere uttrykker at de liker skolearbeidet eller at de gleder seg til skolen. Resultatet viser også tydelig sammenheng mellom motivasjon og klassetrinn, hvor motivasjonen synker gradvis fra 5.trinn til 10.trinn, før den så øker ved overgangen til videregående. Fra vg1 til vg3, så synker motivasjonen igjen. Til tross for det, visste statistikken at motivasjonen til elevene er avhengig av hvilket utdanningsprogram som elevene tilhører. Når det gjelder motivasjonen for studiespesialiserende elever, så var det ingen signifikant økning i motivasjonen mellom

¹ Tallet representerer gjennomsnittsskåre (med svaralternativer fra 1-5) under kategorien mestring i elevundersøkelsen 2019 (Wendelborg, et al., 2020, s. 129).

² Tallet representerer gjennomsnittsskåre (med svaralternativer fra 1-5) under kategorien motivasjon i elevundersøkelsen 2019 (Wendelborg, et al., 2020, s. 139).

10.trinn og vg1. Motivasjonen til studiespesialiserende elever holder seg stabil i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole (Wendelborg, et al., 2020).

1.1 Problemstilling og avgrensning

I denne studien har jeg valgt å fordype meg i fenomenet motivasjon, mer spesifikt: i elevers motivasjon etter opplevelser av faglige nederlag. Jeg skal med denne studien forsøke å danne en forståelse for elevers opplevelse av faglige nederlag og opplevelsen av faglig motivasjon i etterkant av faglige nederlag. Det store spørsmålet som gjennomsyrrer hele studien er hva som skjer med motivasjonen etter møtet med motgang og nederlag? Slik jeg var inne på tidligere, så er motivasjon et kompleks begrep. Når det gjelder menneskets motivasjon, så foreligger det mange ulike tolkninger og meninger om hva motivasjonen er og hva den blir påvirket av. Forskere har tidligere forsøkt å besvare hvilke faktorer som har innvirkning på individers motivasjon, men det er så individuelt og sammensatt at det er vanskelig å avgrense og skille ut enkeltfaktorer. Jeg har begitt meg ut på et masterprosjekt med formålet å undersøke faktoren faglig nederlag, og innvirkningen det kan ha på elevenes motivasjon. Det jeg er interessert i er å undersøke faglig nederlag som en mulig faktor for lav eller manglende faglig motivasjon. Problemstillingen er som følgende:

Hvordan opplever studiespesialiserende elever faglige nederlag og hvordan kan det påvirke elevenes påfølgende faglige motivasjon?

Problemstillingen er todelt. For det første stiller jeg spørsmål ved elevenes opplevelse av faglige nederlag. For det andre stiller jeg spørsmål ved hvordan elevenes opplevelse av faglige nederlag kan påvirke deres faglige motivasjon. I elevenes opplevelse ligger elevenes tidligere erfaringer, og deres oppfatninger og tolkninger som former disse erfaringene. Jeg er interessert i å danne en forståelse på bakgrunn av elevenes beskrivelse av sine opplevelser. For å besvare problemstillingen må jeg for det første ta hensyn til elevenes forståelse av faglige nederlag, og for det andre må jeg ta hensyn til deres forståelse av egen motivasjon. For å besvare problemstillingen må jeg undersøke elevenes begrepsforståelse, og få en forståelse for hva elevene legger i begrepene faglig nederlag og faglig motivasjon. Dette for å danne en forståelse av deres perspektiv, opplevelser og erfaringer med faglige nederlag og faglig motivasjon. Jeg valgte av den grunn å gjennomføre kvalitative intervjuer med studiespesialiserende elever. Gjennom kvalitative intervjuer vil jeg få innsikt i elevenes livsverden, deres forståelse og opplevelser. Videre analyserte jeg det empiriske materialet gjennom et sosial-kognitivt perspektiv. Det sosial-kognitive perspektivet søker etter en

forklaring på hva som påvirker og motiverer mennesket til handling, med et fokus på mestringsforventninger, resultatforventninger, målsettinger og årsaksattribusjoner.

1.2 Faglig sammenheng

Elevundersøkelsen var noe som fanget min interesse tidlig i forskningsprosessen. Jeg stiller meg kritisk til mange av spørsmålene som til sammen skal definere hver variabel i elevundersøkelsen. Elevundersøkelsen blir hyppig brukt i pedagogiske studier for å representere elevenes synspunkter av det norske skolesystemet, og tar opp mange viktige temaer slik som: Trivsel og miljø, motivasjon, hjem-skole forhold, støtte fra lærer og vurdering for læring (Udir, 2020a). Selve hensikten med elevundersøkelsen er å øke trivselen og læring i skolen. Jeg anerkjenner at elevundersøkelsen er en landsdekkende undersøkelse som skal belyse ulike temaområder innenfor læring og trivsel. Imidlertid fremstår elevundersøkelsen som mangelfull, for å avdekke disse temaområdene på egenhånd. Motivasjonsvariabelen består av tre spørsmål, som innebærer elevens interesse for skolearbeid, elevens interesse i å lære og hvorvidt eleven gleder seg til å gå på skolen. Videre blir mestringsvariabelen dekket av tre spørsmål, om elevens evne til å gjennomføre arbeidsoppgaver på egenhånd, elevens evne til å forstå nytt lærestoff og elevens evne til å gjøre lekser på egenhånd (Wendelborg, et al., 2020). I bunn og grunn avdekker spørsmålene om elevene klarer å gjøre skolearbeidet på egenhånd, og om elevene opplever indre motivasjon og interesse i forbindelse med skolearbeidet. Jeg påstår derfor at elevundersøkelsen ikke samler tilstrekkelig data til å fange kompleksiteten til elevenes motivasjon og mestring. Elevundersøkelsen fanger ikke opp om elevene opplever svingninger i motivasjonen, og eventuelt når eleven opplever høy eller lav grad av motivasjon. Av den grunn kan spørsmålene om motivasjon indikere en antakelse av motivasjon som noe stabilt. Det samme gjelder for mestringsvariabelen.

Formålet til denne studien er å gå i dybden av elevenes opplevelse av faglige nederlag og deres påfølgende faglige motivasjon. Jeg ønsker å oppnå en forståelse av elevenes opplevelse av faglig nederlag, og undersøke hvilken innvirkning det kan ha på elevens faglige motivasjon. Jeg har tidligere pekt på forskjellige grunner til hvorfor motivasjon er viktig for læring. Ludvigsen utvalget uttrykket at en undervisning som fremmer læring, er en undervisning som blant annet viser hensyn til elevenes motivasjon og erfaringer (NOU, 2015, s. 74). Samtidig viser forskning og litteratur en tydelig sammenheng mellom mestring og motivasjon (Bandura, 1997; Bandura & Schunk, 1981; Manger & Wormnes, 2015; Skaalvik

& Skaalvik, 2005; 2011; Weiner, 1979). Studier på frafall har også pekt på at lav motivasjon over en tidsperiode kan forårsake frafall i videregående opplæring (Hernes, 2010; Markussen, 2010, s. 142). Derfor er hensikten med denne studien å undersøke motivasjonen etter nederlag. Studien bygger på en antakelse om at motivasjonen kan svekkes over tid, i møte med motgang og faglige nederlag. Derfor vil det være hensiktsmessig å undersøke hvordan innvirkning faglige nederlag kan ha på elevenes påfølgende faglige motivasjon. Slik at vi kan forhindre eventuelle negative konsekvenser, slik som lav selvoppfattelse, lav mestringsforventning, lært hjelpeløshet og frafall i utdanning.

1.3 Disposisjon av studien

Jeg har valgt å dele studien inn i kapitler. Hvert kapittel tar for seg et tema i forskningsprosessen, og disposisjonen av kapitlene blir som følgende:

Kapittel 2. Litteratur review

I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning som er relatert til temaet. Jeg har undersøkt både nasjonale og internasjonale studier, for å indentifisere et forskningsgap. Videre skal litteraturstudien danne grunnlaget for utviklingen av problemstillingen, og skaper retning for det teoretiske rammeverket.

Kapittel 3. Teoretisk rammeverk

I kapittel 3 presenterer jeg det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studiens perspektiv. Studien har et sosial-kognitivt perspektiv, og jeg har tatt utgangspunkt i Albert Banduras teori om mestringsforventning. Videre vil det teoretiske rammeverket bli benyttet som et analyseverktøy.

Kapittel 4. Vitenskapelig metode

I kapittel 4 presenterer jeg det vitenskapsteoretiske perspektivet, forskningsmetoden og fremgangsmåten, og forskningens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis i kapitlet diskuterer jeg de etiske overveielser som ble gjort i forbindelse med gjennomføringen av forskningen.

Kapittel 5. Empiriske funn

I kapittel 5 presenterer jeg det empiriske materialet og funnene fra intervjustudien. Ved hjelp av de teoretiske innsiktene fra de tidligere kapitler, vil det empiriske materialet bli analysert og funnene vil bli inndelt i temaer.

Kapittel 6. Diskusjon

I kapittel 6 diskuterer jeg med utgangspunkt i studiens empiriske funn. Diskusjonen vil i likhet med kapittel 5, være inndelt etter temaer og jeg skal diskutere funnene mot lignende studier eller rapporter.

Kapittel 7. Avslutning

I kapittel 7 foretar jeg en avsluttende oppsummering, hvor jeg skal reflektere over studiens funn og bevege meg i retningen av en konklusjon på problemstillingen.

2 Litteratur review

I dette kapittelet skal jeg danne en systematisk oversikt over forskningstemaet motivasjon etter faglige nederlag. Tidlig i studieløpet bestemte jeg meg for å utforske et forskningsgap når det gjaldt elevers motivasjon. Bakgrunnen til det var min interesse for psykologi og læringsmotivasjon. Slik vi har vært inne på, så er det et kjent faktum at elevers motivasjon synker med alderen (Topland & Skaalvik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wendelborg, 2021; Wendelborg, Dahl, Røe & Buland, 2020). Fra 2016 har resultatene fra elevundersøkelsen indikert synkende motivasjon blant elever fra 5.trinn (Wendelborg, et al., 2020). En rapport fra Ungdata støtter også funnene fra elevundersøkelsen. Rapporten bygger på en kvantitativ undersøkelse av norske ungdommer på ungdomsskole og i videregående skole. Resultatet fra Ungdata-rapporten viser at færre ungdommer trives på skolen enn tidligere. Samtidig som det er et økende antall ungdommer som oppfatter skolen som kjedelig og færre bruker mye tid på lekser (Bakken, 2021). Det er imidlertid få direkte indikasjoner når det gjelder hvorfor dette skjer. Jeg har derfor undersøkt forskningsstudier både på et nasjonalt og et internasjonalt nivå, for å danne en oversikt over tilgjengelig forskning.

Jeg gjorde et litteratursøk for å skaffe meg en oversikt over tidligere forskning når det gjaldt motivasjon. Søkene ble gjort på forskjellige søkemotorer, slik som oria, google scholar, eric og idunn. Jeg brukte både norske og engelske søkeord for å spesifisere søket³. Flere kilder ble også plukket ut gjennom kildesøk. I tillegg benyttet jeg elevundersøkelsen og ungdataundersøkelsen, som er kvantitative undersøkelser for å få undersøke nasjonale statistikker. Innledningsvis kritiserte jeg elevundersøkelsens spørsmål når det gjaldt variablene motivasjon og mestring. Elevundersøkelsen er et begrenset estimat for å hente statistikk på elevers motivasjon og mestring. Likevel er det en nasjonal brukerundersøkelse, som kan gi indikasjoner på elevenes motivasjon og mestring. For å undersøke i dybden av elevers motivasjon i Norge, så valgte jeg først å ta utgangspunkt i noen nasjonale studier ved bruk av idunn.

Inger Throndsen (2010) skrev en forskningsartikkel om lærerens tilbakemelding og elevenes motivasjon. Studien ble utført på både lærere og elever ved grunnskolen og videregående.

³ Søkeordene: Motivasjon, indre motivasjon, ytre motivasjon, faglig suksess og nederlag, selvpoppfanning, intrinsic motivation, extrinsic motivation, academic failure, academic achievement, student experience. Jeg brukte også kombinasjoner av disse søkeordene.

Resultatet visste at elevene i grunnskolen uttrykte en positiv holdning og var mer motivert enn eldre elever. Dette resultatet samsvarer dermed med elevundersøkelsen (Wendelborg, 2021). Videre i artikkelen drøfter hun hvordan tilbakemeldinger kan relateres til motivasjon, og trekker blant annet inn mestringsforventning, målsetting og betydningen av innsats vs. evner. Dette er noe jeg skal ta med videre inn i det teoretiske rammeverket. I en annen artikkel, skrevet av Abrahamsen, Selvik, Moen og Kvaløy (2020), så ble sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger undersøkt. Studien er utført på studenter med fokus på utdanningskvalitet og læringsutbytte. Funnene viser en positiv sammenheng mellom studentaktiv undervisning og motivasjon, samtidig som det er en tydelig sammenheng mellom motivasjonen og konstruktive tilbakemeldinger. Kari Smith (2007) har også bidratt i diskusjonen rundt vurdering og tilbakemeldinger, og fremmer vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. I artikkelen begrunner hun for hvordan vurdering kan brukes som et redskap, for å øke elevenes utholdenhet i arbeide mot et mål. Hun hevder at elevene trenger oppmuntring fra lærer, for å bidra til å ivareta elevenes faglige motivasjon. Alle de øvrige norske studiene om motivasjon, er i stor grad knyttet til vurdering og tilbakemelding.

TIMSS⁴ er en internasjonal komparativ undersøkelse, med fokus på elevers kompetanse i matematikk og naturfag. I rapporten fra TIMSS 2015 visste analyseresultatene en sammenheng mellom motivasjon og prestasjon i fagene matematikk og naturfag på barneskole og ungdomsskole (Bergem, Kaarstein & Nilsen, 2016). Det var en signifikant positiv sammenheng mellom motivasjon og prestasjon i begge fagene, men sammenhengen var sterkest på ungdomsskolen. Einar M. Skaalvik har bidratt til forskning på selvoppfatning og motivasjon i det norske skolesystemet. I en studie sammen med Sidsel Skaalvik, undersøkte de elevers selvoppfatning i matematikk og sammenhengen med elevenes prestasjoner i matematikk. Funnene visste at elevenes selvoppfatning hadde sterk sammenheng med elevenes prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005; 2006). I en annen studie fant de indikasjoner på synkende indre motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd, fra 4.trinn opp til 10.trinn (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 32). Studiene utført av Skaalvik og Skaalvik vekket min interesse. Jeg fokuserte dermed på å finne studier som studerte sammenhengen

⁴ Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

mellom prestasjoner og påfølgende motivasjon. På grunn av et begrenset nasjonalt litteraturmateriale, så valgte jeg å utvide mitt søk til det store utland.

De internasjonale studiene som jeg har valgt å henvise til, er i stor grad amerikanske studier. Studien er noe eldre, men til tross for det har jeg ikke grunn til å tro at studiene er utdaterte. Flere av studiene er fremdeles i bruk som analyseringsverktøy i dagens forskning. Den første studien som fanget min oppmerksomhet, var Baumeister & Tices undersøkelse av menneskers indre motivasjon etter tilbakemelding og deres påfølgende prestasjoner (Baumeister & Tice, 1985). Den indre motivasjonen og prestasjonene ble studert etter tre ulike tilbakemeldinger. Tilbakemelding på suksess, tilbakemelding på et personlig nederlag (intern attribusjon) og tilbakemelding på et nederlag forårsaket av eksterne faktorer (ekstern attribusjon).

Resultatene viste at subjekter med høy selvtillit hadde høyest indre motivasjon etter tilbakemelding på suksess. Derimot, var det noe som fremstod som overraskende for meg, og det var at subjekter med lav selvtillit hadde høyest indre motivasjon etter tilbakemelding på personlig nederlag (Baumeister & Tice, 1985). Dette fikk meg til å undre over personers attribusjoner etter prestasjoner, og innvirkningen som attribusjonene kan ha på motivasjonen.

Attribusjoner handler om hvordan vi forklarer årsaken til en hendelse, og hvor vi plasserer skyld (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.75). Bernard Weiner (1979; 1986; 2000) har over mange år studert attribusjoner i forbindelse med suksess og nederlag, og relatert det til motivasjon. Mennesket søker etter årsaker som kan forklare resultatet av en hendelse (Weiner, 1979). Denne årsaksforklaringen av suksess og nederlag, kan bidra til å forklare den påfølgende motivasjonen for lignende hendelser. Av den grunn skal jeg presentere Weiners attribusjonsteori i det teoretiske rammeverket. I bunn og grunn har hans teorier ført til flere studier på attribusjonene i etterkant av et resultat. Deriblant er Frieze og Snyders (1980) studie av barns opplevelse av årsakene bak suksess og nederlag i skolen. Funnene viste at attribusjonene knyttet til situasjonen ofte var relatert til innsats og evner. Videre indikerte resultatene i studien, at de lavt presterende barna i større grad opplevde at resultatene var determinerte. Likevel tok disse barna mer ansvar for deres nederlag enn deres suksess. På den andre siden, var det de høyt presterende barna som opplevde høyere grad av indre motivasjon. Samtidig, tok de høyt presterende barna mer ansvar for deres suksess enn deres nederlag. I en annen studie gjort av Covington & Omelich (1979), så undersøkte de studenters attribusjoner i etterkant av prestasjoner med lite innsats mot prestasjoner med mye innsats. Resultatene viste at attribusjoner til manglende evne var størst etter et nederlag med mye forutgående innsats. Attribusjoner til innsats er å foretrekke, siden det er en foranderlig faktor som fører til

at studenten kan ta kontroll over egne prestasjoner. Mens attribusjoner til evner er knyttet til en uforanderlig faktor, og bidrar til en negativ innstilling til fremtidige prestasjoner. Videre visste studien at årsaksattribusjoner i enkelte tilfeller kan fungere som unnskyldninger, og motiverer ikke til økt fremtidig prestasjon. Imidlertid ga ikke studien noen klare indikasjoner på når attribusjonene var motiverende og når de fungerte som unnskyldninger (Covington & Omelich, 1979).

Den neste studien som fremmet min interesse var en studie utført av Bandura og Schunk (1981). De utførte et eksperiment på barn med vansker når det gjaldt matematiske oppgaver, hvor de undersøkte barnets motivasjon ut fra barnets målsetting. Funnene visste at proksimale delmål bidro til å øke barnets mestringstro og indre interesse, og ga dermed påfølgende motivasjon. Det studien også fant var en stor variasjon mellom barna med høye mestringsforventninger og barna med lave mestringsforventninger. Når det var vanskelig å oppnå suksess og barna møtte på nederlag, så var det barna med høyest forventning om mestring som holdt ut og fortsatte. Mens barna med lave forventninger til mestring var de som ga opp etter nederlag (Bandura & Schunk, 1981, s. 596). Det innebærer at mestringsforventningene er skapt gjennom tidligere erfaringer, samt at mestringsforventningene har innvirkning på motivasjon og prestasjon. Disse funnene er svært viktige for min studie.

Jeg oppdaget at mye av den tidligere forskningen på motivasjon bruker direkte observasjon av atferd som metode. Grunnen til det er at tidligere oppfattet man motivasjon som et stabilt personlighetstrekk som ble uttrykt gjennom atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 133). Mens andre studier bruker eksperimenter og kvantitative metoder for å undersøke menneskers motivasjon. Etter litteratur reviewet, så sitter jeg igjen med en oppfatning av at kvalitative studier er i mindre tall. Direkte observasjon som metode fanger ikke opp de kognitive og affektive prosesser som ligger til grunn for den motiverte atferden (Pintrich & Schunk, 2002, s.15). Dette skal jeg diskutere nærmere i metodekapittelet nedenfor. På den andre siden har vi kvantitative studier, som bidrar med målbare data. Disse studiene avdekker kunnskap som ofte er generaliserbar. Derimot kan vi ikke danne noen helhetlig forståelse av menneskers motivasjon, ut fra et kvantitativt materiale (Pintrich & Schunk, 2002, s. 11). På hver sin måte kan disse metodene bidra til kunnskap om menneskers motivasjon. Likevel fanger de ikke opp det som jeg er interessert i, nemlig en forståelse av opplevelser.

Det er bred enighet om at formative og konstruktive tilbakemeldinger kan øke læringsutbyttet og bidra til økt motivasjon for læring (Abrahamsen, et al., 2020; Smith, 2007; Throndsen, 2010). Mens andre studier vektlegger hvordan prestasjonene påvirker vår selvoppfatning, og fremtidige prestasjoner (Bandura, 1997; Bandura & Schunk, 1981; Skaalvik & Skaalvik, 2006). Videre attribuerer vi forskjellig til resultatene på våre prestasjoner. Motivasjonen kan derfor øke eller minke avhengig av hva som regnes som årsaken til et resultat (Covington & Omelich, 1979; Frieze & Snyders, 1980; Weiner, 1979). Derimot er det utført lite forskning på hva faglige nederlag gjør med elevenes motivasjon for videre læring. Vi vet generelt lite om hvordan elevene opplever faglige nederlag, og hvordan de faglige nederlagene påvirker elevens påfølgende motivasjon. Dermed har jeg funnet et forskningsgap som jeg skal undersøke, og jeg skal videre benytte meg av litteraturstudien for å danne meg et teoretisk rammeverk.

3 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket som blir presentert i dette kapittelet, identifiserer de teoretiske perspektivene som studien bygger på. Likeledes er forskningsresultatene forstått og analysert med utgangspunkt i det følgende rammeverket. Jeg har valgt å benytte teori som vil reflektere et sosial-kognitivt perspektiv. Et sosial-kognitivt perspektiv bygger på den gjensidige relasjonen mellom atferd, indre personlige forhold og miljøforhold (Bandura, 1997, s. 6). Jeg skal først gi en innføring i det sosial-kognitive perspektivets forståelse av motivasjon. Dermed skal jeg presentere Albert Banduras teori om mestringsforventningens innvirkning på motivasjonen.

Det sosial-kognitive perspektivet peker på tre kognitive sider ved menneskets motivasjon: Resultatforventninger, kognitive mål og attribusjoner. Disse har visst seg å ha innflytelse på motivasjonsforskningen (se Litteratur review). Jeg skal av den grunn presentere betydningen av resultatforventninger, og trekke inn teorien om forventninger og verdi. Videre skal jeg presentere grunnleggende teorier om målsetting og målorientering, og til slutt Bernard Weiners teori om attribusjoner til prestasjonsresultater. Dette vil danne et grunnlag for min forståelse når jeg analyserer datamaterialet.

3.1 Motivasjon

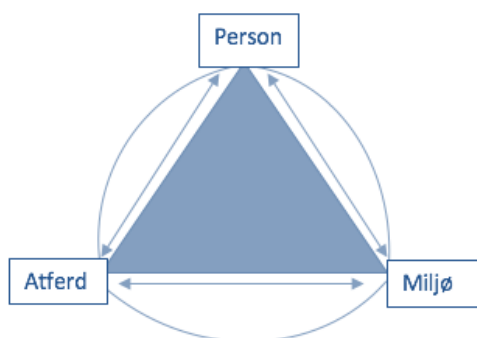
Begrepet motivasjon har sin opprinnelse fra det latinske verbet «movere», som betyr «å bevege» (Pintrich & Schunk, 2002). Ideen om motivasjon tar utgangspunkt i bevegelse. Det er noe som får oss til å bevege oss, som opprettholder bevegelse og bidrar til å utføre handlinger. Imidlertid er det uenighet, når det gjelder hva som forårsaker motivasjon. Et av problemene med begrepet motivasjon er kompleksiteten av begrepet. Den tidligere forskningen på motivasjon er preget av forskjellige forståelser, og av den grunn bør man studere motivasjonen med utgangspunkt i et perspektiv.

Pintrich & Schunk (2002) har samlet ulike perspektiver på motivasjon i en metateoretisk modell, for å organisere teoriene og deres grunnleggende antakelser om motivasjon. De har delt motivasjonsperspektivene inn i tre metateorier: Mekanisk, organisk og kontekstuell modell. Den mekaniske modellen tar utgangspunkt i verden som fulgt av naturlover. Det reduserer motivasjonen til noe observerbart, nemlig atferd. Mennesket kan i denne modellen sammenlignes med en robot, basert på stimulus-respons. Det innebærer at reaksjoner kun er responsen til ulike typer stimuli (Pintrich & Schunk, 2002, s. 46). Den organiske modellen

antar at forandringer i individet ofte er kvalitativt, og vektlegger individets kognitive aspekt. Det innebærer troen på at forandringer i individet skjer i perioder, og kan sammenlignes med andre organismer (Pintrich & Schunk, 2002, s. 50). Den siste modellen er den kontekstuelle modellen, og er middeelveien mellom den mekaniske og den organiske modellen. Den aksepterer at individet er sammensatt av indre prosesser, men vektlegger også kontekstuelle faktorer. Det innebærer at forandringer kan være forårsaket av miljøpåvirkninger (Pintrich & Schunk, 2002, s. 48). Det sosial-kognitive perspektivet vil befinne seg innenfor den kontekstuelle rammen. Vi skal nå undersøke det sosial-kognitive perspektivets forståelse av motivasjon.

3.1.1 Sosial-kognitivt perspektiv på motivasjon

Det sosial-kognitive perspektivet er opptatt av hvordan mennesker blir påvirket til å handle og oppføre seg (Greene, 2018, s. 11). Perspektivet kan bidra til å danne en forståelse for hvorfor mennesker handler og oppfører seg slik de gjør, og hvorfor enkelte mennesker opplever mer motivasjon enn andre. Igjennom et sosial-kognitivt perspektiv blir menneskets motivasjon forstått som et fenomen sammensatt av tanker, atferd og kontekst. Videre kan det påvirke både kognitiv læring og prestasjon (Pintrich & Schunk, 2002, s. 143). For å danne en forståelse for det sosial-kognitive perspektivet på motivasjon, så behøver vi en forståelse av hovedstrukturen til perspektivet. Det sosial-kognitive perspektivet tar utgangspunkt i at menneskers atferd er determinert av flere samhandlende faktorer. Selv bidrar menneskene til denne determineringen, gjennom den triadisk resiproke årsakssammenheng.



Figur 1. Den triadiske resiproke modell (hentet fra Bandura, 1997, s. 6)

Årsakssammenhengen består av tre hovedfaktorer: personens indre, atferd og miljø (se Figur 1). Disse faktorene står i et gjensidig påvirkningsforhold (Bandura, 1997, s.6). Til tross for det, så er ikke påvirkningsforholdet likt i styrke. Styrkegraden til hvert av faktorene vil variere under forskjellige omstendigheter. Personfaktoren er individets kognitive, affektive og biologiske forhold. Det

innebærer individets kompetanse, ferdigheter, verdier og mål, i tillegg til individets tanker og emosjoner, standarder og forventninger. Atferdsfaktoren er individets atferd og oppførsel, som innebærer både den motoriske og verbale responsen til stimuli. Miljøfaktoren er samfunnet, kulturen og de fysiske omgivelsene. Det innebærer påvirkningene av kultur, familie, venner og andre signifikante gjennom sosiale interaksjoner.

Fra et sosial-kognitivt perspektiv er motivasjon generert gjennom et gjensidig påvirkningsforhold mellom disse tre faktorer, person, atferd og miljø (Bandura, 1997, s. 116). Det vil si at perspektivets oppfatning av menneskets motivasjon er basert på både eksterne og interne informasjonskilder (Greene, 2018, s. 13). Det tilsier at en lærers faglige vurdering av en elevs prestasjoner, vil ha innvirkning på elevens personfaktorer, elevens atferd og andre miljøfaktorer. Samt vil elevens vurdering av egne prestasjoner kunne ha innvirkning på elevens sosiale relasjoner, elevens atferd og andre personfaktorer. Dette kan av den grunn resultere i endringer i elevens påfølgende motivasjon. Likevel er det ikke determinert, for styrkegraden på de ulike faktorene vil variere avhengig av situasjon og kontekst.

Det kan være hensiktsmessig å analytisk skille mellom handlinger som vi utfører for å oppnå noe i forlengelsen av en handling og handlinger som er et mål i seg selv. Edward Deci og Richard Ryan (1985) betegnet det som *extrinsic* og *intrinsic* motivasjon, som kan oversettes til ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon er ofte drevet av ønske om å oppnå belønning eller unngå straff og ubehag. En handling som utføres på bakgrunn av ytre motivasjon er ikke et mål i seg selv, men en handling gjennomført for å komme ett skritt nærmere et mål. Mens indre motivasjon er motsetningen. Indre motivasjon kan forårsake handlinger som oppleves som verdifulle og tilfredsstillende i seg selv (Deci & Ryan, 1985). Slik at selve utførelsen av handlingen blir en intern belønning i seg selv. Innenfor det sosial-kognitive perspektivet er differensieringen mellom ytre og indre motivasjon mindre betydelig enn i andre perspektiver, slik som humanistiske teorier. Det sosial-kognitive perspektivet fokuserer i større grad på positive og negative insentiver.

Tidligere motivasjonsforskning betraktet motivasjonen som et målbart, stabilt personlighetstrekk, slik som den mekaniske motivasjonsmodellen. Slik jeg nevnte i litteratur reviewet, så bruker mye av den tidligere motivasjonsforskningen observasjon og kvantitative metoder. Mens dagens forskning i større grad anser motivasjon som et dynamisk fenomen (Baumeister, 2016). Et fenomen som er påvirkelig og kan uttrykkes gjennom valg av handling, innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 132). På den andre siden er det vanskelig å observere en persons motivasjon. For motivasjonen er som sagt gjemt i personens intensjon for handling, og ikke i den konkrete handlingen. Av den grunn kan vi ikke observere en persons atferd og skape en forståelse av hvorfor en personen utfører en handling. Primærkilden for forskningen på motivasjon er derfor personen som opplever (eller ikke opplever) motivasjonen. Likevel er det ikke så enkelt, for oppfattelsen av egen motivasjon er rotfestet i personens selvoppfattelse. Selvoppfattelsen i seg selv, er en svært

komplisert utviklingsprosess, og derfor skal jeg kun forklare den kort for å skape en forståelse av dens sammenheng til motivasjonen.

Selvoppfattelsen er en sammensetning av forestillinger om selvet, som innebærer både implisitte og eksplisitte forestillinger, og som skaper en helhetlig oppfatning av selvet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 72). Det kan anses som personens fundamentale referanseramme, som er forutsetningen for våre tanker, følelser, motiver og handlinger (Rosenberg, 1979). Likevel er denne referanserammen subjektiv, for andre personer kan ha helt andre oppfattelser enn subjektet. Grunnen til det, er at oppfatningene er dannet på bakgrunn av tidligere erfaringer, som blir forstått, tolket og vurdert gjennom personens perspektiv på seg selv. Personen kan også ha ulike oppfatninger av seg selv på konkrete områder med et erfaringsgrunnlag. F.eks. kan en ungdom ha en positiv oppfattelse av seg selv på fotballbanen, men negativ oppfattelse av seg selv ved skolebenken, på bakgrunn av selvvurdering i spesifikke kontekster. I tillegg til regulert selvoppfatning på bakgrunn av selvvurdering, så hevdet Robert White at selvoppfatningen også blir justert etter vurderinger fra andre (White, 1964, s. 151). Dermed kan selvoppfattelsen skape forventninger og tro om hva en selv kan mestre eller ikke mestre. Selvoppfattelsen i prestasjonssammenhenger, er nært forbundet med forventningene en person har til egen mestring. Dette var et av hovedfokusene til Albert Bandura, som blir forklart i det følgende.

3.2 Albert Bandura om forventning til mestring

Albert Bandura regnes som en av psykologi historiens mest betydningsfulle psykologer, og er spesielt kjent innenfor den sosial-kognitive læringsretningen (Haggblom, Warnick, Warnick & Jones, 2002). Mye av Banduras forskning omhandler *self-efficacy*. Definisjonen av *self-efficacy* kan i korte trekk oppsummeres til ens tro på egen kapasitet til å organisere og utføre handlinger som kreves for å oppnå ønsket resultat (Bandura, 1997). Begrepet kan ikke direkte oversettes til det norske språket, men det er en form for mestringstro eller mestringsforventning. Videre kommer jeg til å benytte meg av termen mestringsforventning, når jeg refererer til *self-efficacy*.

Mestringsforventninger innebærer troen på egen evne og kapasitet som trengs til å oppnå mestring. Høye forventninger om mestring kan føre til høyere motstandsdyktighet i møte med nederlag (Bandura og Schunk, 1981, s. 596). Ifølge Bandura, så dannes forventningene til mestring gjennom tidligere mestringsopplevelser, rollemodeller, verbal overbevisning og fysiologisk tilstand (Bandura, 1997). De tidligere mestringsopplevelsene skaper autentiske

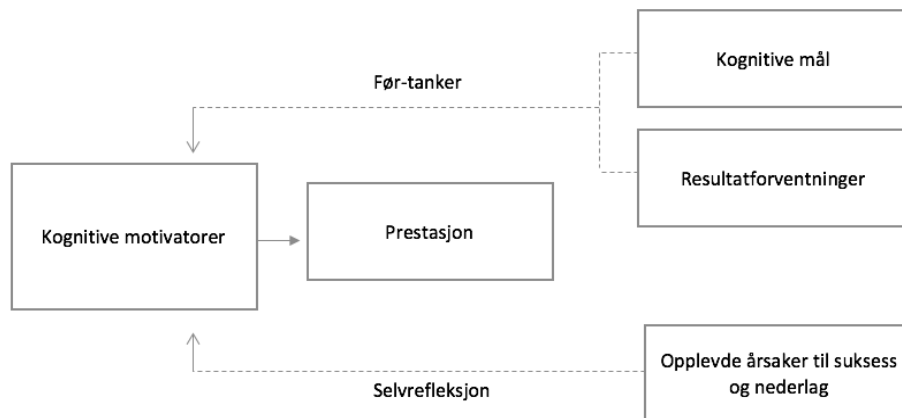
bevis på at suksess er mulig. Man kan dermed argumentere for at dette er den viktigste faktoren for økt mestringsforventning. Opplevelsene av mestring gir et erfaringsgrunnlag som bidrar til regulering av forventninger (Schunk, 2012, s. 250). Opplevelser av suksess bygger opp personens tro på egen evne, mens opplevelser av nederlag bidrar til å undergrave denne troen. Nederlag kan igjen oppleves kraftigere og fører til større konsekvenser, dersom personen ikke har etablert noen tro på egne evner og ferdigheter (Bandura, 1997, s. 80). Likevel er ikke dette gjeldene i alle situasjoner. Dersom en person har flere opplevelser med suksess og kun møter på nederlag iblant, så har det trolig lite innvirkning på forventningene fremover. Det samme gjelder i kontrastsituasjonen, dersom nederlagsopplevelsene er i flertall, og suksessopplevelsene kun inntreffer iblant (Schunk, 2012, s. 250).

Rollemodeller, verbal overbevisning og den kroppslige tilstanden er andre kilder til mestringsforventning. Rollemodeller er observeringen av andres prestasjoner, og fungerer som kilde til mestringsforventning gjennom sosial sammenligning (Bandura, 1997, s. 87). Utfallet av den sosiale sammenligningen varierer på bakgrunn av positiv eller negativ differanse mellom andres prestering og oppfatningen av egen prestering. Når det gjelder verbal overbevisning, så fungerer det som andres uttrykk for tro på en persons mestringskapasitet. Det kan styrke personers tro på seg selv og egen kapasitet til å mestre (Bandura, 1997, s. 101). Til slutt kan også en persons fysiologiske og følelsesmessige tilstand bidra til økt eller svekket mestringsforventning. En persons fysiologiske tilstand fungerer som indikatorer på kroppens tilstand til å prestere på sitt beste. Negative følelser, stress, kroppsfunksjoner og helse er blant de kroppslige tilstandene som kan påvirke personens forventningen til mestring (Bandura, 1997, s. 106).

En god faglig motivasjon kan forstås som faglig selvtillit, som har vokst frem gjennom en persons mestringserfaring og mestringsforventninger. Bandura (1997) hevdet at mestringsforventningene spiller en sentral rolle i aktiveringen av en handling.

Mestringsforventningene skaper insentiver, som påvirker den kognitive prosess, den opplevde motivasjon og utførelsen av handling. Ifølge Bandura, så kan en persons mestringsforventning regulere personens opplevde motivasjon. Dette skjer ved å forme kognitive aspirasjoner og danne forventninger til et resultat på bakgrunn av tiltenkt innsats (Bandura, 1997, s. 35). Ved å forstå en persons mestringsforventning, så kan vi danne forklaringer på personens valg av handling, innsatsen og utholdenheten (Pintrich & Schunk, 2002, s. 164). Videre hevdet Bandura, at en persons motivasjon er forankret i kognitive prosesser (Bandura, 1997, s. 122). I den sammenhengen omtalte han tre ulike kognitive motivatorer som påvirker en persons

motivasjon og prestasjon. Disse er resultatforventninger, kognitive mål og årsaksattribusjoner (se Figur 2). Jeg skal i det følgende presentere disse kognitive motivatorene.



Figur 2. Kognitive motivators innvirkning på prestasjon (hentet fra Bandura, 1997, s. 123)

3.2.1 Resultatforventninger

En persons resultatforventninger skiller seg ut fra personens mestringsforventning. Som vi har vært inne på tidligere, så handler mestringsforventningene om troen på egen kapasitet til å kunne mestre. På den andre siden har vi resultatforventningene, som er de forventede konsekvenser til et spesifikt resultat (Bandura, 1997, s. 21). Begge forventningene oppstår i prosessen mot et mål, samtidig som begge er formet av tidligere erfaringer av mestring og nederlag. Mestringsforventningen innebærer forestillingen av den personlige grensen til oppnåelse. Mens resultatforventningene innebærer forestillingen av hva som kan skje etter en potensiell suksess eller etter et potensielt nederlag. Skilnaden mellom de kan forklares gjennom et eksempel. En person skal kaste en ball så langt som mulig. Personen forventer at hen klarer å kaste ballen 15 meter før den går i bakken. Dette er personens mestringsforventning. Dersom hen klarer å kaste ballen 15 meter, så kan det innebære positiv oppmerksomhet, mestringsfølelse og lignende. På den andre siden, dersom hen ikke klarer å kaste ballen 15 meter, så kan det innebære negativ oppmerksomhet og nederlagsfølelse. Dette er personens resultatforventninger, og er de forventede konsekvensene til en prestasjon.

Resultatforventningene er en selv vurdering av potensielle positive og negative konsekvenser til en prestasjon (Pintrich & Schunk, 2002, s.162). Bandura (1997) hevdet at resultatforventningen kan oppstå i tre ulike former:

- Positive og negative fysiologiske konsekvenser
- Positive og negative sosiale konsekvenser

- Positive og negative personlige reaksjoner

De positive formene av resultatforventning virker som insentiver til handling, mens de negative former for resultatforventning virker som frarådende og kan svekke lysten til prestering (Bandura, 1997, s. 21). De fysiologiske konsekvensene er de fysiske og sensoriske opplevelsene i etterkant av en prestasjon. Positive fysiologiske konsekvenser kan være fysisk tilfredsstillelse eller behagelige opplevelser, mens negative fysiologiske konsekvenser kan være ukomfortable eller smertefulle opplevelser. Sosiale konsekvenser er på den andre siden, forventninger til de sosiale reaksjonene til en prestasjon. Her kan positive konsekvenser være tilhørighet, sosial status og anerkjennelse, mens negative konsekvenser kan være avvisning og fratakelse av sosial status (Bandura, 1997, s. 22). Til slutt kan resultatforventninger stamme fra forventninger knyttet til personlige reaksjoner, av egen prestasjon. Slike reaksjoner kan være glede, stolthet, sinne, flause og pinlighet. Ofte er mestringsforventningene og resultatforventningene relatert til hverandre. En person med høye mestringsforventninger og positive resultatforventninger er idealet, for det fører til høy faglig selvtillit, høy innsats og utholdenhet i møtet med motgang. Likevel kan det være at en person har høy mestringsforventning og negative resultatforventning, og omvendt (Pintrich & Schunk, 2002, s. 162). Det kan i så fall føre til indre konflikter eller protester.

Banduras teori om resultatforventninger har sprunget ut fra forventnings- og verditeorier. I forventnings- og verditeorien blir det hevdet at valg, innsats og utholdenhet kan forklares ut fra forventning og verdi (Atkinson, 1957). Det innebærer en persons forventninger til egen prestasjon og verdien som personen legger inn i prestasjonen. Jeg skal kort forklare forventnings- og verditeorien. Forventningsfaktoren i teorien, dreier seg om personens forventninger om fremtidig suksess. Mens verdifaktoren er basert på tidligere erfaringer av suksess og nederlag. I bunn og grunn handler vurderingen av verdien om det er verd å risikere et potensielt nederlag, for å oppnå potensiell suksess. I Atkinsons teori (1957), dreier det seg om to motstridende handlingsimpulser som tilsvarer en persons prestasjonsmotivasjon. Disse handlingsimpulsene er lysten til lykkes og angsten for å mislykkes. Teorien kan forklares ved hjelp av et regnestykke, hvor den totale prestasjonsmotivasjonen var lik tendensen til å søke suksess, addert med tendensen til å unngå nederlag (Imsen, 2020, s. 326). Det vil si at til tross for at to personer i utgangspunktet har like muligheter til å utvikle sin kompetanse, så kan prestasjonsmotivasjonen skape store forskjeller mellom disse personene.

Denne teorien har blitt videre utviklet av Wigfield og Eccles (2002). Modellen til Wigfield og Eccles er inspirert av Bandura, og er en kompleks modell. Kjernestrukturen av modellen

peker på motivasjonsaspektene med direkte sammenheng med prestasjonen. Aspektene med direkte sammenheng med prestasjonen blir i modellen omtalt som interesse-glede-verdier (verdien til de indre motiveringsfaktorene), nytteverdi (verdien til de ytre motiveringsfaktorene) og forventninger til suksess. I denne modellen er verdifaktoren formet av følelsesmessige minner. De følelsesmessige minnene springer ut fra persepsjoner, tolkninger og attribusjoner fra tidligere situasjoner. Av den grunn får verdifaktoren en viktig rolle i prestasjonsmotivasjonen (Pintrich & Schunk, 2002, s. 60).

3.2.2 Målsetting og målorientering

Målsettinger har fremtrådt som en viktig faktor for menneskets motivasjon. For å forstå en persons motivasjon til å gjennomføre en handling, så må vi kjenne til personens kognitive mål (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 164). Når jeg omtaler en målsetting, så refererer jeg til de konkrete målene som fører til handlinger. Det kan være både kortsiktige eller langsiktige mål, slik som mål om å fullføre leksene før middag eller mål om å få 5 i gjennomsnittskarakter på vitnemålet. Fra et sosial-kognitivt perspektiv er motivasjonen basert på målrettet atferd (Pintrich & Schunk, 2002, s. 161). Et mål involverer personens oppfatning av egen kognitiv lokasjon på nåværende tidspunkt og ønsket kognitiv lokasjon i fremtiden. For å oppleve motivasjon i forbindelse med et mål, så behøver personen en forpliktelse til målet og prosessen som fører til målet (Pintrich & Schunk, 2002, s. 165). For at personen skal oppleve forpliktelse til målet og prosessen, så bør målet være spesifisert, overkommelig og nærliggende.

Spesifiserte mål er tydelige og konkrete (Bandura, 1997, s. 133). Ved bruk av spesifiserte mål er det enklere å regulere innsats og prestasjon, og ikke minst vurdere prosessen for oppnåelse. Overkommelige mål er realistiske. De befinner seg i grensen mellom det kjedelige og det angstskapende (Csikszentmihalyi, 2002). Målprosessen krever arbeid for å opprettholde interessen, men målprosessen må ikke kreve for lite og heller ikke for mye arbeid. For lite arbeid gjør målene for lette, mens for mye arbeid gjør målene for vanskelige, og begge vil kunne svekke personens interesse. Til slutt, bør målene være nærliggende. Nærliggende mål kan være kortsiktige, proksimale delmål (Bandura & Schunk, 1981). Delmål er lettere å utføre og er enklere å vurdere, og fører til hyppigere mestringsfølelse. På den andre siden er fremtidsmål, som er langsiktige og har en tendens til å føre til utsettelse. På sett og vis er slike kognitive mål utviklet på bakgrunn av en persons målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2005,

s. 164). Jeg skal videre forklare målorienteringens funksjon, og på hvilken måte det danner grunnlaget for kognitive mål.

Det er i hovedsak to ulike typer målorientering som motivasjonsforskningen fokuserer på. Disse målorienteringene har ulike betegnelser i motivasjonsforskningen, men jeg har valgt å benytte meg av betegnelsene som Dweck og Leggett (1988) benyttet i sin forskning. De skilte mellom læringsorienterte og prestasjonsorienterte mål. Læringsorienterte mål er rettet mot læring og økt forståelse. Mens prestasjonsorienterte mål er rettet mot opplevelsen av mestring eller unngåelsen av nederlag. Læringsorienterte elever drives i større grad av indre motivasjon, hvor læringen blir et mål i seg selv (Wendelborg, Bøe & Skaalvik, 2011, s. 41). Det overordnede målet for elever som er læringsorienterte er økt forståelse, kompetanse og utvikle ferdigheter for å mestre oppgaver. Disse elevene anser i større grad evner som foranderlige og attribuerer til innsats eller strategi. Samtidig tenderer de til oppsøking av optimale utfordringer og har økt utholdenhet i møte med vansker (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 168). På den andre siden, er prestasjonsorienterte elever i større grad egosentriske i læringssituasjonen, for de er opptatt av seg selv og fokusert på konsekvensene av en prestasjon. De positive konsekvensene er belønning, ros og anerkjennelse, og elevene streber derfor for å bli oppfattet som flink og smart. Når det er sagt, så streber andre prestasjonsorienterte elever for å ikke bli oppfattet som dum, eller å unngå å komme dårligst ut av en gruppe på flere elever. Disse elevene viser større tendenser til å sammenligne seg med andre, attribuere nederlag til evner, og gi opp i møtet med vansker (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 166).

Dweck og Leggett (1988) hevder målorienteringen er grunnlagt i en persons tankesett når det gjelder oppnåelse av kompetanse. Personer med et fiksert tankesett har ofte et prestasjonsorientert mål, mens personer med et utviklende tankesett ofte har et læringsorientert mål (Dweck & Leggett, 1988, s. 259). Et fiksert tankesett forstår evnen til kompetanse som determinert av ens intelligens og personlighet. På den andre siden har vi et utviklende tankesett, som forstår evnen til kompetanse som noe som utvikles over tid gjennom innsats, strategier og hjelp fra andre (Dweck, 2006, s. 7). F.eks. Dersom jeg legger inn en innsats før en prestasjon, og innsatsen ikke fører til umiddelbar mestring, så kan det forstås ulikt gjennom de to tankesettene. Gjennom det første tankesettet, så mangler jeg (den medfødte) evnen til å mestre det. Gjennom det andre tankesettet, så må jeg prøve igjen – for enten så mislyktes jeg på grunn av lav innsats eller så kunne det være på grunn av feil strategi.

3.2.3 Attribusjoner

Mennesker har en tendens til å utvikle en forståelse, med utgangspunkt i egen forståelseshorisont (Gadamer, 1989). Forståelseshorisonten består av tidligere erfaringer, oppfatninger og holdninger. Forståelsen av hendelser blir brutt ned til oppfattede faktorer som kan ha påvirket hendelsen, for å danne en forståelse av årsaken til en hendelse. Et uttrykk for oppfattede årsaksforklaringer er attribusjoner. I et forsøk på å forstå hendelser, så reflekterer vi over egen prestasjon og tillegger attribusjoner som kan forklare kausaliteten (Imsen, 2020, s. 349). Dette resulterer i en subjektiv forståelse, som innebærer at samme handling kan tolkes på ulike måter. Refleksjonen av den kausale sammenhengen kan dermed gi retningslinjer for hva som bør endres til neste gang personen har behov for å prestere. Slik vil det kunne påvirke målene, mestrings- og resultatforventningene, som setter en standard til fremtidige prestasjoner. Her kommer attribusjonsteorien inn i bildet.

Bernhard Weiner er kjent for å ha utviklet en attribusjonsteori med fokus på resultatreaksjoners innvirkning på motivasjon og emosjon. Weiners attribusjonsteori belyser ulikhetene i fortolkningsprosessen og peker på attribusjonenes rolle for motivering og fremtidig prestering (Weiner, 1979). Mennesket bruker attribusjoner som redskap for å forstå sammenhengen mellom hendelser, ved å stille spørsmål om hvorfor noe hendte. I skolesammenhenger, så forsøker vi å forklare faglig suksess og faglig nederlag med ulike attribusjoner. De mest brukte attribusjonene for å forklare egen suksess og nederlag, er personlig evne eller innsats (Weiner, 1979, s. 5). Andre velbrukte attribusjoner er vanskelighetsgrad, tilfeldigheter, signifikante andre og humør. Det kan være faktorer vi tillegger skyld ved suksess og nederlag. Forventningene til suksess og nederlag blir formet etter elevens opplevde evne og den tiltenkte innsatsen ved en prestasjon (Weiner, 1979, s. 4). Det er viktig å poengtere at attribusjoner er kun individuelle, opplevde årsaker til en hendelse, og trenger ikke nødvendigvis være den faktiske årsaken til hendelsen. Forskere hevder at slike attribusjoner, kan ha innvirkning på menneskets motivasjon og påfølgende prestasjon (Bandura, 1997; Covington & Omelich, 1979; Frieze & Snyders, 1980; Weiner, 1979).

Når det gjelder attribusjonenes innvirkning på motivasjon og prestasjon, så avhenger det av tre ulike strukturer av årsaker (Pintrich & Schunk, 2002, s. 113). Det er lokaliseringen av årsaken (*locus*), stabiliteten av årsaken og kontrollerbarheten av årsaken. Lokaliseringen av årsaken dreier seg om de oppfattede faktorene som førte til hendelsen (Weiner, 1979, s. 6). Om årsaksfaktorene til hendelsen blir kategorisert som interne eller eksterne. Interne faktorer kan

være evner og innsats. Mens eksterne faktorer kan være vanskelighetsgrad og tilfeldigheter. Det andre er stabiliteten av årsaken, og handler om de oppfattede faktorene er fiksert og stabil, eller varierende og ustabil (Weiner, 1979, s. 6). Det involverer faktorens mulighet til endring over tid, om faktoren blir ansett som er permanent eller om den er midlertidig. Evner kan regnes som en stabil, indre årsak, og vanskelighetsgrad kan bli ansett som en stabil, ytre årsak. På den andre siden kan innsats bli ansett som en ustabil, indre årsak, og tilfeldighet som en ustabil, ytre årsak (Bandura, 1997, s. 84). Den tredje er basert på oppfatningen av faktoren som kontrollerbar eller ukontrollerbar. Det dreier seg om en person anser det som mulig å endre på årsaksfaktoren, eller ikke. Disse tre strukturene av årsaker kan videre forårsake affektive konsekvenser. I studier gjort av Weiner (1978; 1986), har han funnet at ulike attribusjoner kan utløse ulike emosjoner, slik som stolthet, sinne, skam, takknemlighet og håpløshet. Samt at det kunne føre til konsekvenser for menneskers psykiske helse (Weiner, 1986; 1979).

Videre blir det diskutert om det er en fjerde strukturell dimensjon i oppfatningen av årsaker. Den potensielt fjerde strukturen innebærer en oppfatning av en faktor som global eller spesifikk (Weiner, 1979, s. 7). En persons oppfatning av egne evner kan være relatert til et spesifikt tema eller emne, slik som «Jeg fikk dårlig karakter i naturfag, fordi jeg er dårlig i naturfag». En annen person kan oppfatte egne evner som et generelt personlighetstrekk, som har innvirkning på alle områder. Denne personen kan for eksempel uttrykke at «Jeg fikk dårlig karakter i naturfag, fordi jeg er ikke flink på skolen». Denne global/spesifikke-strukturen introduserer begrepet om lært hjelpeløshet. Lært hjelpeløshet er en tilstand som erverves etter gjentakende opplevelse av ukontrollerbart nederlag (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Tidligere erfaringer fra lignende situasjoner har resultert i en generalisering. En generalisering basert på stimulus, som fører til at personer som er lært hjelpeløs unngår innsats og opplever lav/ingen motivasjon. Grunnen til det, er at disse personene ofte opplever hendelser som determinert, og at årsaksfaktorene blir relatert til interne, stabile og globale faktorer (Abramson, et al., 1978; Weiner, 1979). Av den grunn blir det ofte gjort koblinger mellom lært hjelpeløshet og depresjon.

Weiners attribusjonsteori innebærer en forhåndskategorisering av årsaker til prestasjoner, og kan av den grunn virke begrensende. Innenfor et sosial-kognitivt perspektiv foretrekker man et dynamisk bruk av årsaksattribusjoner, fremfor en forhåndskategorisering (Bandura, 1997, s. 85). Dermed er årsaksfaktorene mindre fastsatte fra et sosial-kognitivt perspektiv. Slik at evner ikke alltid regnes som en intern, stabil årsak, og innsats regnes ikke alltid for en intern,

ustabil årsak. Det sosial-kognitive perspektivet belyser de faktorer som spiller en vesentlig rolle i personers vurdering av egen kapasitet til mestring. Fremfor å sette vurderinger fra en forhåndssatt skalering av attribusjoner. Ved å anerkjenne personens beskrivelse av egen oppfatning av prestasjonen, vil det muligens bli brukt andre forklaringer på årsaken til prestasjonen. I tillegg, så anerkjenner et sosial-kognitivt perspektiv innflytelsen fra andre gjennom rollemodeller, verbal overbeviselse, og innflytelsen fra egne fysiologiske og affektive kilder (Bandura, 1997, s. 124). Det betyr at attribusjoner innenfor et sosial-kognitivt perspektiv er mer fleksibel, og bevisst på innflytelsen som andre kilder har på personens årsaksattribusjoner.

3.3 Oppsummering

For å avslutte kapittelet skal jeg kort oppsummere det teoretiske rammeverket for studien. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i et sosial-kognitivt perspektiv på motivasjon. Gjennom det sosial-kognitive perspektivet er motivasjon generert gjennom tre hovedfaktorer, personfaktorer, atferdsfaktorer og miljøfaktorer (se Figur 1). Teoretikere innenfor perspektivet hevder det er en interaksjon mellom en persons mestringsforventninger og personens motivasjon. Albert Bandura er den mest kjente teoretikeren i perspektivet. Av den grunn valgte jeg å presentere Banduras teori om mestringsforventning, for å forstå innvirkningen det har på motivasjon og fremtidige prestasjoner. Dette ledet meg inn på teorier om resultatforventning, målteorier og attribusjonsteorier. Resultatforventninger, kognitive mål og årsaksattribusjoner anses som kognitive motivatorer, som danner grunnlaget for utviklingen av motivasjon (se Figur 2).

Det er imidlertid kritikk som er rettet mot Bandura og det sosial-kognitive perspektivet. For å nevne det helt kort, så gjelder deler av kritikken en manglende anerkjennelse av indre behov og indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 224). Andre retter skeptisisme rundt perspektivets antakelser om at miljøforandringer alltid fører til atferd- og personforandringer (Biglan, 1987). Mens store deler av kritikken gjelder manglende struktur og en sammenhengende forklaring av menneskelig atferd. Videre skal den øvrige teorien og de teoretiske innsiktene bli brukt i studiens kapittel 5 og 6. Imidlertid skal jeg først presentere studiens vitenskapelige metode.

4 Vitenskapelig metode

Rienecker og Jørgensen (2013) omtaler vitenskapelig metodetilnærming for kjernen i vitenskap. Den vitenskapelige metoden innebærer en systematisk fremgangsmåte for å utvikle kunnskap, som skal kunne etterprøves under eksplisitte premisser. Selve hensikten er å utvikle gyldig kunnskap. I dette kapitlet skal jeg presentere de metodiske tilnærminger som er brukt for å samle, analysere og vurdere datamaterialet. Jeg skal starte med å informere om bakgrunnen for valget av den vitenskapelige retningen som er anvendt i denne oppgaven.

4.1 Kvalitativ forskning

I ordet metode ligger betydningen «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2018, s.140). Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ forskningsstudie. Det innebærer å skape en analytisk forståelse for sosiale fenomener. I kvalitativ forskning er det meningsinnholdet, opplevelser og erfaringer i sosiale fenomener som studeres. Det handler om å undersøke i dybden av sosiale fenomener, og undersøke hvordan et sosialt fenomen fremstår for et individ. Når det gjennomføres et kvalitativt forskningsstudie, så er det ofte få forskningsdeltakere. Ved få forskningsdeltakere vil fokuset være på prosesser og meninger som ikke kan måles kvantitativt (Thagaard, 2018, s. 17). Hvert individ er et subjekt, med egne meninger, oppfatninger og erfaringer når det gjelder sosiale fenomener. Den kvalitative forskning anerkjenner individets perspektiv og individuelle tolkning av verden.

Det er selvsagt ulike fordeler og ulemper ved bruk av kvalitative forskningsmetoder.

Kvalitativ forskning bygger på en direkte interaksjon mellom forsker og deltaker, hvor begge parter er ansett som subjekter. Denne relasjonen mellom forsker og deltaker er i tillegg helt avgjørende for kvaliteten på datamaterialet (Thagaard, 2013, s.14). Det gir et datamateriale som inneholder mye informasjon, men med få forskningsdeltakere. Av den grunn kan ikke datamaterialet generaliseres til en populasjon, slik som et kvantitativt datamateriale.

Kvantitativ forskning har ofte mange forskningsdeltakere, og det innebærer at datamaterialet blir stort. Et slikt datamateriale reflekterer ikke enkeltes meninger, opplevelser eller erfaringer. Grunnen til at jeg har valgt en kvalitativ forskningsstudie er først og fremst på grunn av min problemstilling. Jeg er interessert i å danne en forståelse elevers opplevelse av faglige nederlag, og undersøke hvilken innvirkning det kan ha på elevenes faglige motivasjon. Hensikten er å undersøke i dybden av temaet og få frem elevenes subjektive opplevelser.

Videre skal jeg presentere det vitenskapsteoretiske rammeverket for studien.

4.2 Vitenskapsteoretisk rammeverk

Det er to tilnæringer til vitenskapelig forskning som bestemmer rekkefølgen i forskningen. Følgende tilnærming er induktiv og deduktiv tilnærming. Den induktive tilnærmingen er basert på empiri, og danner teorier etter empiriske funn. Mens den deduktive tilnærmingen undersøker virkeligheten med utgangspunkt i teori. I denne studien arbeider jeg ut fra en deduktive tilnærming, hvor det teoretiske rammeverket setter grenser for min søken etter kunnskap. Det innebærer at metoden og analysen er behandlet i lys av mitt teoretiske grunnlag. I det følgende skal jeg benytte meg av Michael Crotty (1998) sin veiledning for å danne en rød tråd gjennom studiens epistemologi og vitenskapelige perspektiv.

Studiens vitenskapsteoretiske rammeverk er basert på mine antakelser om virkeligheten, og det gjenspeiler igjen mitt valg av metode. Epistemologi er læren om viten og sann kunnskap, og er grunnlaget for forskningsstudien. Studien er basert på konstruktivisme, og innebærer at kunnskap og forståelse er konstruert av og mellom mennesker. Konstruksjonen av mening er altså knyttet til et hvert menneskes relasjon til et fenomenet (Crotty, 1998, s. 9). I mitt tilfelle er fenomenet motivasjon. Fenomenet motivasjon blir forstått som konstruert av og mellom mennesker. Det forklarer hvorfor hvert menneske kan oppleve motivasjon forskjellig. Likeså at hvert menneske kan ha ulike meninger og oppfatninger av samme fenomen. Med en kort innføring i studiens epistemologi, så beveger vi oss videre til perspektivet i studien.

I denne studien baserer jeg meg på et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv. Jeg skal gi en rask innføring i hva dette innebærer. Det hermeneutiske perspektivet bygger på antakelser om ingen egentlig sannhet (Thagaard, 2013, s. 41). Sannheten eksisterer i meningene som skapes i spesifikke kontekster. Det innebærer at handlinger og utsagn som er gitt i spesifikke kontekster kan ha flere betydninger, og derfor kreves det en fortolkning for å finne mening. Hans-Georg Gadamer hevdet at hvert menneske har en forståelseshorisont som er farget av kulturell bakgrunn, oppfatninger og erfaringer (Gadamer, 1989, s. 24). I likhet med Gadamer hevder Thagaard at all forståelse bygger på en forforståelse (Thagaard, 2018, s. 37).

Forskerens tolkning av datamaterialet blir derfor en fortolkning av deltakerens fortolkning av sin opplevelse. Dette innebærer en dobbel hermeneutikk. Dobbelt hermeneutikk innebærer å fortolke noe som allerede er fortolket av forskningsdeltakeren (Nilssen, 2012, s. 73). Når jeg som forsker trer inn i et intervjuet sammen med forskningsdeltakeren, så trer jeg inn sammen med mine fordommer i bagasjen. Jeg stiller spørsmål, som deltakeren tolker og svarer ut fra egen fortolkning av både spørsmålet og egen virkeligheten. Deltakerens svar blir dermed

fortolket av meg som intervjuer, og det kan forandre på mine fordommer. Det har videre innvirkning på min oppfatning av forskningsdeltakerens forståelse av fenomenet, og på oppfølgingsspørsmålene som jeg velger å stille.

Det fenomenologiske perspektivet bygger på en antakelse om at realiteten er slik den fremstår og oppleves av individene (Thagaard, 2013, s. 40). Derfor er hovedfokuset på deltakernes opplevelse av et sosialt fenomen, som i mitt tilfelle er faglige nederlag og påfølgende motivasjon. Målet med det fenomenologiske perspektivet er å skape forståelse for det subjektive, altså å forstå menneskets tanker, følelser, opplevelser og handlinger (Rosberg, 2008, s. 85). Innenfor det fenomenologiske perspektivet innebærer det å fremstille fenomenet slik det er opplevd og beskrevet av deltakeren, for å danne en forståelse for opplevelsen til deltakeren.

Hermeneutikere er på den ene siden opptatt av å fortolke mening, mens fenomenologene på den andre siden er interessert i menneskets opplevelse, tanker og følelser (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 33). I studien blir det hermeneutiske perspektivet brukt for å fortolke datamaterialet og skape mening i datamaterialet. Mens det fenomenologiske perspektivet blir brukt for å forstå deltakernes opplevelser, tanker og følelser, når det gjelder motivasjon og faglig nederlag. Å kombinere hermeneutikk og fenomenologi vil gi meg muligheten til å danne en helhetlig forståelse av elevens perspektiv. En vitenskapelig metode som tilfredsstillende et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv er kvalitative forskningsintervju. Jeg skal nå komme nærmere inn på metodevalget og forklare de ulike faser av intervjuundersøkelsen.

4.3 Faser av intervjuundersøkelsen

I det følgende skal jeg ta en gjennomgang av de ulike fasene i intervjustudien. Oppbyggingen av fasene som skal presenteres er i kronologisk rekkefølge, fra planlegging til analyse av datamateriale. Avslutningsvis i kapittelet skal jeg drøfte validiteten og reliabiliteten til intervjustudien, og diskutere etiske overveielser i forbindelse med intervjustudien.

4.3.1 Planlegging

Problemstillingen stiller spesifikke krav til datamaterialet. Den stiller krav om studiespesialiserende elever, opplevelser av faglige nederlag og opplevelser med faglig motivasjon. Av den grunn planla jeg å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuet med studiespesialiserende elever, for å åpne døren til elevens opplevelser av egen motivasjon og

faglige nederlag. Fellesfaktoren til disse elevene er at de går en teoretisk utdanningsretning, som sikter seg inn på en høyere utdanning og universitetsutdannelse.

Rekruttering av deltakere

Intervjudeltakerne ble en sammensetning av 6 videregående elever ved studiespesialiserende retning (se Tabell 1). Fem av intervjudeltakerne gikk andre året på videregående, mens en elev gikk første året på videregående. Utvalget var fordelt på to ulike skoler, som videre blir omtalt som skole 1 og skole 2. Jeg har valgt å ikke gjøre videre forskjell på klassetrinn og skole i datamaterialet. Jeg skal i det følgende forklare rekrutteringen av deltakerne.

Intervjudeltakerne ved skole 1 ble kontaktet gjennom rektor og kontaktlærer. Kontaktlæreren hjalp meg å komme i kontakt med noen av sine elever. Det førte til at intervjudeltakerne ved skole 1 gikk i samme klasse. På skole 1 arrangerte jeg et informasjonsmøte med elevene som uttrykte interesse. På informasjonsmøtet fikk elevene utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema (se Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema). I tillegg ba jeg elevene som var interesserte til å reflektere over egen motivasjon og faglige nederlag i forkant av de individuelle intervjuene. Intervjudeltakerne ved skole 2, ble rekruttert gjennom eget nettverk. Likevel var det ingen tidligere relasjon som kunne påvirke datamaterialet. Disse elevene fikk på lik linje med intervjudeltakerne ved skole 1, informasjonsskriv, samtykkeskjema og beskjed om å reflektere over egen motivasjon og faglige nederlag i forkant av intervjuet. Se Tabell 1 på neste side, som er en oversikt over intervjudeltakerne i studien.

Tabell 1 Informasjon om intervjudeltakere (med fiktive navn)

Intervjudeltaker		Tilhørighet og trinn	Tid	Sted
1.	Brage	Skole 1. Studiespes. Vg.2	30 min	Skole, grupperom
2.	Rikke	Skole 1. Studiespes. Vg.2	33 min	Skole, bibliotek
3.	Hanne	Skole 1. Studiespes. Vg.2	18 min	Skole, grupperom
4.	Frida	Skole 1. Studiespes. Vg.2	32 min	Skole, bibliotek
5.	Johanne	Skole 2. Studiespes. Vg.2	51 min	Hjemme hos intervjudeltaker
6.	Sebastian	Skole 2. Studiespes. Vg.1	48 min	Hjemme hos intervjudeltaker

Det visste seg å ikke være enkelt å rekruttere intervjudeltakere, for det innebar at deltakerne måtte ta av egen fritime/fritid for å bli intervjuet. Av den grunn engasjerte jeg intervjudeltakere med en trekning av et gavekort blant deltakere. Gavekortet var betalt av egen lomme, og beløpet var på 300 kr på et valgfritt sted. Vinneren av gavekortet ble tilfeldig trukket i etterkant av alle intervjuene, og det ble sendt mail ut til alle deltakerne om informasjon og resultatet rundt trekkingen. Dette førte til at elevene fikk en belønning av sin deltakelse i forskningsstudien.

I tillegg til de 6 elevene ved studiespesialisering, så intervjuet jeg 3 masterstudenter for å få et alternativt perspektiv på faglig motivasjon og faglig nederlag. Masterstudentene ble rekruttert gjennom eget nettverk, og det ble gjennomført et gruppeintervju med 3 studenter fra samme studie. Hensikten var å komme i samtale med noen som var kommet lengre i studieløpet og hadde et klart mål i sikte. Jeg var interessert i om jeg fant fellestrekk i tema, mellom det elevene ved studiespesialisering fortalte og det masterstudentene fortalte. I samråd med min veileder konkluderte vi med å ikke gå videre til analyse av gruppeintervjuet. Grunnen til at jeg ikke gikk videre med gruppeintervjuet var fordi det ikke svarte direkte til min problemstilling. I tillegg kunne det ikke brukes som validering av elevene fra studiespesialisering.

4.3.2 Intervju

Forskningsmetoden som jeg valgte var intervju. Intervju egner seg godt for å danne en forståelse for individers opplevelser, erfaringer og perspektiver (Thagaard, 2013, s. 13). Det innebærer å direkte oppsøke og danne en relasjon til en informasjonskilde, for slik å få frem vedkommende sine utsagn og meninger. Hensikten med intervjuene var å få en forståelse av intervjudeltakerens opplevelser av motivasjon etter faglig nederlag. Jeg skal i det følgende belyse rollen som intervjuer og strukturen på intervjuet. Deretter skal jeg diskutere omstendighetene intervjuet fant sted under, og innvirkningen det kan ha på datamaterialet.

Rollen som intervjuer

Det er flere faktorer en intervjuer bør være bevisst under samhandlingen med intervjudeltakere. Først og fremst bør intervjuer være bevisst på sin opptreden. Intervjuers opptreden er essensiell for å skape en tillitsfull relasjon, og for å skape en trygg og rolig atmosfære (Thagaard, 2013, s. 109). Jeg la av den grunn vekt på å lytte og uttrykke empati under intervjuet, slik at intervjudeltakeren fikk lyst til å dele sine opplevelser og erfaringer. For det andre bør intervjueren være bevisst på hvordan det teoretiske perspektivet og forforståelsen, har innvirkning på spørsmålene som blir stilt under intervjuet og på datamaterialet (NEM, 2009, s. 17). I et kvalitativt intervju, så er intervjueren selve forskningsinstrumentet, og er middelet for å oppnå forståelse og mening (Nilsen, 2012, s. 29). Det er intervjuerens spørsmål, forståelse og tolkning av intervjudeltakeren som skaper datamaterialet. Intervjudeltakeren på sin side, forteller om sine opplevelser og erfaringer. For det tredje er det viktig å være bevisst på at intervjudeltakerne kan fortelle ut fra hvordan de ønsker å bli forstått eller hvordan de ønsker å forstå seg selv (Thagaard, 2013, s. 108). Det kan være en utfordring om intervjudeltakerne forteller det de tror intervjueren er ute etter istedenfor å fortelle om deres realitet. For det fjerde bør intervjueren være bevisst på maktforholdet mellom intervjuer og intervjudeltaker. Et kvalitativt forskningsintervju innebærer alltid en form for asymmetrisk maktrelasjon. Det er intervjuer som bestemmer tema og retning av intervjuet, og har makten til å fremheve enkelte utsagn ved videre spørsmål. Det vil dermed være hensiktsmessig å være bevisst på hvordan maktforholdet kan ha innvirkning på hvordan intervjuet utspiller seg.

Semistrukturert intervju

Kvalitative forskningsintervjuer er utformet i ustrukturert, semistrukturert eller strukturert form (Thagaard, 2013, s. 98). Et ustrukturert intervju tilbyr frihet til å snakke rundt noen forhåndsatte hovedtemaer. Mens et strukturert intervju benytter en intervjuguide som er

utformet på forhånd, som et middel for å holde en rød tråd gjennom intervjuet. Den valgte strukturen på intervjuet er avhengig av graden på ønsket fleksibilitet. Jeg valgte et semistrukturert intervju. Det tillater en viss fleksibilitet i intervjuet, og er best egnet for dagliglivets temaer som skal forstås ut fra intervjudeltakerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Det semistrukturerte intervjuet holder en rød tråd, og er tro til det opprinnelige temaet, men tilbyr muligheten til å stille uforutsette spørsmål. I tillegg gir det en delvis struktur og orden i intervjuet. Siden intervjuet var semistrukturert, så innebar det en utforming av en intervjuguide i forhold til tidsdimensjon, tema og nøkkelord.

Intervjuguiden var todelt, hvor første del handlet om opplevelser med motivasjon, og andre del handlet om opplevelser av faglige nederlag og motivasjon etter nederlag (se Vedlegg 3: Intervjuguide). Grunnen til at intervjuguiden ble lagt opp slik var, for det første for å få en forståelse av intervjudeltakerens perspektiv på egen motivasjon. For det andre er motivasjon et enklere og mindre sensitivt tema å snakke om. Dermed ga det muligheten for å bygge en tillitsfull relasjon, før jeg stilte mer sensitive spørsmål om faglige nederlag og motivasjon etter nederlag.

Nøkkelbegrepene motivasjon og faglig nederlag går igjen i alle intervjuene. Jeg ville i hovedsak skape en forståelse for elevenes begrepsforståelse, når det gjaldt motivasjon og faglige nederlag. Elevene knyttet fremgang, energifordeling, vilje og lyst til motivasjonsbegrepet. Deres første tanke av begrepet motivasjon, dreide seg om elevens ønske om å oppnå mestring. Mens elevenes oppfatning av faglige nederlag, var motsetningen til mestring. De hadde litt ulike oppfatninger av faglige nederlag. Noen elever anså det som dårlige karakterer, mens andre oppfattet det som dårligere prestasjonsresultater enn deres personlige standard. Jeg skal imidlertid komme nærmere inn på dette under empiriske funn.

Omstendigheter rundt selve intervjuet

Omstendighetene rundt intervjuene kan ha innvirkning på datamaterialet og studiens konklusjon (Kvale & Brinkman, 2018, s. 129). Først og fremst er det viktig å poengtere tidsperioden til intervjuene. Intervjutidspunktet var preget av *covid-19*. Intervjuene av elevene foregikk i en periode like etter en 2 ukers *lockdown*. Dette kan ha ført til avvik fra elevenes normaltilstand, og påvirket det empiriske datamaterialet.

Andre omstendigheter som kan ha innvirkning på datamaterialet er lokasjonen til intervjuene (se Tabell 1). Fire av intervjudeltakerne gjennomførte intervjuet på skolen i en fritime som de

hadde på 45 min. Intervjuene på skolen skapte et tidspress på både intervjueren og intervjudeltakeren. Videre var to av disse fire intervjuene, inne på et privat, avgrenset grupperom uten andre tilstede. De to andre intervjuene foregikk på skolens bibliotek, hvor noen få andre var tilstede, men ikke i direkte nærhet. I de to siste intervjuene ble intervjuet gjennomført hjemme hos intervjudeltakerne, uten andre tilstede. Disse intervjuene hadde mindre tidspress og det skapte en tryggere atmosfære, som førte til at intervjuer og intervjudeltaker fikk en bedre relasjon og en dypere samtale. Tid, sted og rom kan ha innvirkninger på deltakerens atferd, holdning og utsagn, og vil av den grunn kunne ha analytisk betydning (Kvale & Brinkmann, 2018, s.130). Det kan være at intervjuene ville vært annerledes i andre settinger.

4.3.3 Transkripsjon

Alle intervjuene (inkl. gruppeintervjuet, som ikke ble tatt med i studien) ble tatt opp på lydopptak og transkribert ordrett. Det utgjorde omentrent 100 tekstsider. Transkripsjonen ble utført på talespråk, med muntlige uttrykk og gjentakelser. Direkte utsagn som ble brukt i oppgaven ble likevel oversatt til bokmål, for å forhindre gjenkjennbarhet knyttet til dialekt, ord og uttrykk. Det som imidlertid blir borte i transkripsjonen er tonefall og annen ikke-verbal kommunikasjon (Nilssen, 2012, s. 46). Transkriberingen ble gjort av meg som intervjuer, og det ga et bedre utgangspunkt for analyseringsprosessen. Analysen av mening og forståelse, startet allerede under transkriberingen. Under hver transkripsjon ble det nedskrevet kommentarer i margin, rettet mot selve intervjusituasjonen (f.eks. om deltakerens holdning og atferd), eller i form av meningsanalyse. For at kvaliteten på transkriberingen skal være høy, så er det viktig at lyden på lydopptakeren er av høy kvalitet og at det er lite bakgrunnsstøy (Kvale & Brinkman, 2018, s. 211). Jeg benyttet meg av en diktafon under intervjuet, noe som gjorde at lydkvaliteten var god. På grunn av ulike lokasjoner, så var det varierende grad av bakgrunnsstøy. Til tross for det opplevde jeg ingen problemer med å høre intervjudeltakernes ord og uttrykk. Derimot opplevde jeg det som utfordrende å plassere komma og punktum i elevenes lange setningskjeder. Plasseringen av komma og punktum i transkripsjonen kan i verstefall føre til feiltolkning av meningsinnhold. Videre skal jeg komme inn på analyseringen av transkripsjonsmaterialet.

4.3.4 Analyse

Analysen er den systematiske undersøkelsen av datamaterialet. Her blir transkripsjonen brutt ned til deler, tolket og gitt mening. Kjernen i analyseringsprosessen dreier seg om koding og

tematisering av datamaterialet. Kodingen er det første steget for å behandle datamaterialet, og det bidrar til å redusere innholdet ned til selve essensen av materialet (Nilsen, 2012, s. 82). Kodene vil igjen kunne samles i klynger og utforme temaer i datamaterialet. Jeg skal nå komme nærmere inn på hvordan jeg analyserte mitt datamateriale.

I studien valgte jeg å gjennomføre en tematisk analyse, hvor jeg benyttet meg av Braun og Clarkes fremgangsmåte. Deres tematiske analyse er en 6-trinns tilnærming, som gir forskeren en mal for analyse (Braun & Clarke, 2012, s. 60). Deres analytiske tilnærming tilbyr likevel frihet og fleksibilitet, og krever ikke rigid bruk. I korte trekk innebærer Braun og Clarkes 6-trinns tilnærming en bearbeiding fra tekst til koder, og deretter fra koder til temaer. Jeg startet med en grundig gjennomgang av hvert intervjutranskript, og jeg jobbet meg gjennom et transkript om gangen. Videre uthevet jeg kodeord i marginen og startet å søke etter tema i hvert intervjutranskript. Når jeg hadde gjort samme prosedyre på alle transkripsjonene, begynte jeg å undersøke fellestema. Jeg laget et tankekart per intervju over de viktigste kodene, som representerte deltakerens utsagn når det gjaldt temaet. Dette for å undersøke fellestrekk mellom deltakerne. Etterhvert som jeg arbeidet med datamaterialet oppdaget jeg fire temaer som gikk igjen i intervjuene. Jeg skal presentere de fire temaene i kapittel 5.

4.4 Verifisering

Verifisering dreier seg om refleksjon over og vurdering av forskningens kvalitet. De vitenskapelige verktøyene for å vurdere forskningens kvalitet er reliabilitet og validitet. Reliabiliteten refererer til forskningens pålitelighet og troverdighet, mens validiteten vurderer metodens evne til å undersøke det den skal undersøke (Grønmo, 2004, s. 220). Samlet gir disse en indikasjon på om forskningen oppfyller de forutsetninger som kreves for å gi god datakvalitet. Jeg skal nå drøfte spørsmål knyttet til forskningens reliabilitet og validitet, og avslutningsvis diskutere forskningens mulighet for generalisering.

Reliabiliteten til forskningen dreier seg i hovedsak om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Når det gjelder kvalitative studier som er komplekse eller fleksible, så er det utfordrende å oppnå høy reliabilitet (Grønmo, 2004, s. 220). Andre forskere og andre deltakere gir settinger og relasjoner som er annerledes. Alle disse faktorene kan spille inn på intervjuet, og påvirke både stilte spørsmål og avgitte svar. Likevel er det nyttig å drøfte reliabiliteten knyttet til gjennomføring av datainnsamlingen. Til tross for at en gjenskapning av forskningsresultatet vil være nærmest umulig, så er det mulig å vurdere samsvaret mellom resultater fra denne studien

med andre studier på samme felt/tema. For å kunne gjøre nettopp det, er det viktig at forskningsprosessen blir gjort transparent (Silverman, 2011, s. 360). Likevel er faren høy for menneskelig feil. Under intervjuet benyttet jeg diktafon, for å kunne utføre en grundig analyse av innholdet. Når det er sagt er det faktorer ved både transkriberingen og selve analyseringen som gjør reliabiliteten lav. Jeg foretok blant annet en manuell analyse av datamaterialet, noe kan føre til både tilfeldige og systematiske feil ved analyseringen av datamaterialet.

Når det gjelder validiteten til forskningen, så dreier det seg om gyldigheten av forskerens tolkningen (Thagaard, 2018, s. 204). Å vurdere forskningens validitet er mer omfattende enn å vurdere forskningens reliabilitet, siden det dekker flere aspekter ved forskningsprosessen (Grønmo, 2004, s. 231). Det innebærer en kontinuerlig kontrollering av funn, og stille kritiske spørsmål til både funnene og egne tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2018; Thagaard, 2013). Målet er at studien faktisk undersøker det den er intendert til å undersøke. Validiteten i forskningen er høy, dersom det er samsvar mellom det komplette datamaterialet og problemstillingen. Altså når det innsamlede datamaterialet treffer forskningens formål og intensjoner. Intensjonen med studien er å undersøke studiespesialiserende elevers opplevelse av faglige nederlag og motivasjonen i etterkant. På bakgrunn av intensjonen valgte jeg mine intervjudeltakere, som var studiespesialiserende elever fra vg1 og vg2. Jeg valgte intervju som metode, siden det ga meg muligheten til å danne en forståelse for elevenes opplevelser av motivasjon etter nederlag. Til tross for at selve metoden kan bestå gyldighetskravet, så er det ingen garanti for at deltakerne forteller deres sannhet. Det er heller ikke sikkert at deltakerne selv er bevisst på hva sannheten er. Slik jeg har vært inne på tidligere i kapittelet, så er det deltakernes tolkning av egen situasjon.

Jeg kan illustrere forskningens reliabilitet og validitet, ved hjelp av en målskive. Dersom forskningen har lav reliabilitet og høy validitet, så er treffene jevnt spredt forskjellige plasser på målskiven (treffer problemstillingen, men er ikke pålitelig). Ved høy reliabilitet og lav validitet, så er treffene i samme område, men ikke i senter av målskiven (er pålitelig, men samsvarer ikke med problemstillingen). Om forskningen både har høy validitet og høy reliabilitet, så er alle treffene i senter av målskiven (treffer både problemstillingen og er pålitelig). Forskningsprosjektet mitt har lav reliabilitet, men det er samsvar mellom forskningens intensjoner og forskningsresultatet, noe som indikerer høy validitet. Det tilsier at min studie treffer målskiven på forskjellige plasser.

Når alt kommer til alt, så stilles det spørsmål ved om forskningen som jeg har gjennomført kan generaliseres. Svaret på det spørsmålet er: Nei, forskningen som jeg har gjennomført kan ikke generaliseres til en populasjon. Likevel handler ikke all form for generalisering om universell kunnskap som er gyldig under alle omstendigheter. Stake (2005, sitert i Kvale & Brinkmann, 2018, s. 290) argumenterte for alternativ generalisering, hvor forskningskunnskapen kan bli overført til lignende situasjoner. Deriblant introduserte Stake en form for naturalistisk generalisering. Naturalistisk generalisering dreier seg i liten grad om størrelsen på deltakergruppen, men om stillestående kunnskap om hvordan ting er (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 290). Denne formen for generalisering gir muligheten til å dra kunnskap fra subjektive erfaringer. Innenfor naturalistisk generalisering er ikke målet å komme med bestemte konklusjoner. Det gir mottakeren mulighet til å reflektere over forskningens anvendelighet ut fra egne, opplevde situasjoner (Melrose, 2009). Jeg kan argumentere for at forskningsresultatene mine er anvendelige, på bakgrunn av situasjoner som er gjenkjennbare fra utdanningsløpet. På den måten kan resultatet være generaliserbart til lignende situasjoner, også utenfor settingen i akkurat dette studiet. Avslutningsvis skal jeg diskutere etiske overveielser som er gjort i forbindelse med forskningsprosessen.

4.5 Etiske overveielser i forskningsprosessen

Det stilles krav til alle vitenskapelige forskningsstudier om å følge etiske retningslinjer. Disse kravene stilles av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). NESH har utformet de etiske retningslinjer som skal ivareta forskningsdeltakerens etiske rettigheter, slik som beskyttelse av privatliv og respekt for menneskeverdet, respekt for deltakerens autonomi, frihet, integritet og medbestemmelse (NESH, 2016). Likeledes stilles det krav om meldeskjema til norsk senter for forskningsdata (NSD⁵), for å kunne gjennomføre denne typen forskningsstudie. De har ansvar for godkjenning og veiledning i forbindelse med personvern og datahåndtering for forskningsstudien (se Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD). Punktene som jeg skal komme inn på under, er kravet om informert samtykke, personopplysninger, sensitive opplysninger, aldersgruppe og kravet om konfidensialitet.

⁵ Norsk senter for dataforskning (NSD). <https://www.nsd.no/>

I forbindelse med rekruttering av deltakere, så ble det gitt et fritt, uttrykkelig og informert samtykke fra rektor (ved skole 1) til å gjennomføre en intervjustudie med elever på skolen. Dette var på lik linje med elevene selv, som deltok i intervjustudien. Elevene ga et fritt, uttrykkelig og informert samtykke, både skriftlig (i forveien) og muntlig (rett før intervjuet). Det stilles i tillegg visse alderskrav, og andre krav til samtykkekompetanse for å gi et gyldig samtykke. Barn og unge under 15 år har krav på særlig beskyttelse og mangler samtykkekompetanse (NESH, 2016). I mitt forskningsprosjekt er alle elevene som ble tilbudt å være med i studien over 16 år. Av den grunn kan de selv samtykke for deltakelse. Elevene som deltok i studien ble bedt om å krysse av for sin forståelse av deltakelsesvilkår, og signere for at de har lest og forstått studiens informasjonsskriv. I tillegg til elevenes signatur så innhentet jeg personopplysninger om navn og e-postadresse på et eget dokument. Jeg anså det som nødvendig å behandle disse personopplysninger både for å rekruttere elever, skille elevene fra hverandre og for eventuelt å ta kontakt med elevene før og etter intervjuene. Det var i tillegg til det øvrige tatt lydopptak under hvert intervju, og alle lydopptak har blitt slettet etter endt forskningsprosjekt. Jeg anså lydopptakene som nødvendig for å kunne gjennomføre en grundig analysing av hvert intervju, i tillegg til at lydopptakene bidro til å øke reliabiliteten i studien.

Under intervjuet ble det stilt spørsmål som dreier seg om elevenes (manglende) motivasjon, faglig selvtillit, faglige nederlag og skuffelser i intervjuene. Dette kan regnes som sensitive opplysninger og berører elevenes helseforhold i vid forstand. Jeg anså disse opplysningene som nødvendig for å kunne besvare min problemstilling. Elevene ble orientert om dette på forhånd, og ble opplyst før intervjuet startet, at de kun skulle dele det de følte seg komfortabel med å dele. De trengte dermed ikke svare på alle spørsmål eller gi årsaksforklaring for unngåelse av svar på spørsmål. Når det gjelder sensitive opplysninger eller helseopplysninger, så skal det vises særlig aktsomhet og ansvarlighet (NESH, 2016). Spesielt med tanke på aldersgruppen til deltakerne. Det dreier seg om store spørsmål som stiller krav til både selvstendig tenkning og refleksjon. Deltakerne er ungdommer i aldersgruppen 16-17 år, og det kan innebære en lavere evne til refleksjon og metakognisjon. Noe som kan føre til forhastede uttalelser og selvmotsigelser. Dette var noe jeg også opplevde under intervjuet og i analyseringen av datamaterialet. Deltakerne var raske med å komme med uttalelser, og noen ganger førte dette til selvmotsigelser.

Kravet om konfidensialitet innebærer at deltakerne i det ferdigstilte forskningsprosjektet ikke skal være gjenkjennelig eller identifiserbare (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 106).

Gjenkjennelige faktorer fra intervjuene vil ikke bli presentert, og det er for å sikre deltakerens privatliv og unngå identifisering. Slike gjenkjennelige faktorer kan være eventuelle steder eller navn som blir omtalt, sykdommer eller andre karakteristiske trekk, spesielle ord og uttrykk, o.l. Intervjudeltakerne ble både opplyst og bedt om å bekrefte sin forståelse av at direkte utsagn fra intervjuene vil kunne bli offentliggjort i det ferdige produktet. Tidligere nevnte jeg også at alle utsagn vil bli oversatt fra dialekt til bokmål, og dette er for å sikre ytterligere konfidensialitet.

De øvrige punktene vil være relevant under hele forskningsprosjektet, og det dukker opp ulike etiske problemstillinger underveis i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97). Det som er viktig å forstå er at all handling foregår innenfor en kontekst. Intervjukonteksten setter bestemmelser for både holdning, atferd og utsagn. I tillegg sitter jeg som forsker på muligheten til å fortolke all handling og utsagn. Kvalitative studier gir muligheten til å utvikle flere gyldige alternative tolkninger. Jeg som forsker har vært i disse videregående elevenes sko tidligere, så jeg kjenner godt til konteksten. Det vil være grunnleggende for å danne en dyp forståelse av situasjonen til deltakerne. Det gjelder å være bevisst på at mine verdier, fordommer og forutsetninger vil være med på å farge forskningsdataen i intervjusituasjonen gjennom spørsmålene som blir stilt. Datamaterialet blir på denne måten skapt i samspillet mellom intervjuer og intervjudeltaker.

5 Empiriske funn

I det følgende kapittel skal jeg presentere empiriske funn fra den kvalitative intervjustudien med seks studiespesialiserende elever. Elevene deltok i individuelle semistrukturerte intervjuer, og fortalte om opplevelser med motivasjon og faglige nederlag. Elevene uttrykket egne oppfatninger av innvirkningen som faglige nederlag kan ha på deres faglige motivasjon. Noe vi kommer til å se i dette kapitlet er at mange av elevene hadde lignende erfaringer, noe som kan skyldes lokale forhold, miljø eller lignende.

De empiriske funnene ble delt inn i fire hovedtemaer. Første hovedtema er *evne vs. innsats*. Det andre temaet er *prestasjons- og sammenligningskultur*. Det tredje temaet er *endringer i selvoppfatning og mestringsforventninger*, og det fjerde temaet er *behov for endring av egen praksis*. For å forstå og analysere det empiriske materialet, skal jeg benytte de teoretiske innsiktene fra kapittel 2 og 3. Jeg skal presentere de empiriske funnene er ved å trekke inn de mest sentrale utsagnene til elevene⁶. Dette for å belyse elevenes opplevelser og vise en tematisk sammenheng mellom intervjudeltakerne. Temaene er nært knyttet til hverandre, derfor skal jeg avslutningsvis ta en samlet oppsummering av de empiriske funnene. Videre vil det empiriske materialet bli brukt under diskusjon.

5.1 Evne vs. innsats

Første hovedtema tar opp elevenes tidligere erfaringer med faglige nederlag, og deres årsaksattribusjoner til spesifikke faglige nederlag. Under intervjuene, så la elevene mye vekt på å forklare deres oppfatning av årsaken til faglige nederlag. Slik vi så i det teoretiske rammeverket, så kan søken etter en årsak ligge i et internt ønske om en forståelse av handlingsforløpet (Bandura, 1997; Weiner, 1979). Det første temaet kan danne grunnlaget for en forståelse av elevenes oppfatning av faglige nederlag, og oppfatning av underliggende årsaker bak faglige nederlag.

Elevene hadde to ulike definisjoner på faglige nederlag. Noen av elevene hevdet (a) at faglige nederlag oppstod når resultatene ikke stemte overens med forventningene. Mens de andre elevene definerte (b) faglige nederlag som prestasjonsresultater som fører til personlig skuffelse, eller når elevene opplevde å skuffe signifikante andre. Flestparten av elevene

⁶ For å skape et tydelig skille mellom analyse og deltakernes sitat, så blir alle deltakernes sitater adskilt med avsnitt og innrykk. Det blir ikke gjort forskjeller mellom korte og lengre sitater.

hevdet at faglige nederlag kunne ha innvirkning på deres selvtillit og selvoppfatning. Denne innvirkningen var størst når elevene opplevde at årsaken bak det faglige nederlaget var egne evner. På den andre siden, hvis elevene opplevde at årsaken bak det faglige nederlaget var innsatsen, så var det noe de oppfattet å ha kontroll over og de kunne endre på det i fremtiden. Når egne evner ble ansett som årsaken bak det faglige nederlaget, så kunne det ha negativ innvirkning på forventningene til fremtidig mestring. Mens innsats som årsak til faglige nederlag, kunne ha positiv eller ingen innvirkning på forventningene til faglig mestring i fremtiden. I det teoretiske rammeverket så vi lignende funn i Weiners studie (1979). Han pekte på at attribusjoner til innsats kan regnes som en ustabil og kontrollerende faktor, mens attribusjoner til evner i større grad kan virke stabile og ukontrollerbare. Brage uttrykket tidlig i intervjuet om lav motivasjon for skolearbeidet, og visste både lav interesse og lav arbeidsinnsats. Han forklarte det som følgende:

F.eks. fysikken, der jeg nettopp startet i faget og fikk to stryk etter hverandre. På det punktet var det latterlig. Jeg tenkte ikke så mye over det, men jeg vet at mange gjør det. Det å få en dårlig karakter. Det tallet som viser lav måloppnåelse. Det kan drage selvtilliten ned, og få deg til å føle deg dårlig. Men jeg liker å tenke at det er ett tall av mange, så gjør det bedre neste gang. Så ser jeg frem til neste prøve, for å gjøre det bedre enn forrige. (5.1, Brage)

Brage oppfattet at innsatsen var årsaken til det faglige nederlaget, og ikke hans evne til å prestere. Brages lave innsats førte også til at mestringsforventningene hans var lave. Dermed opplevde han ikke betydelig skuffelse i etterkant, og han så bare på det som latterlig. Han visste at han måtte øke innsatsen for å oppnå bedre prestasjonsresultater. Han opplevde det som en mulighet for han å forbedre seg, dersom han gikk inn for det. På den ene siden kan Brages uttrykk være et tegn på et utviklende tankesett, slik vi var inne på i det teoretiske rammeverket. Det førte til at det dårlige prestasjonsresultatet hadde lite innvirkning på Brage, siden han visste hva som skulle til for å endre resultatet. På den andre siden kan innsatsattribusjonene fremstå som unnskyldninger, som ikke fører til positiv endring og fremtidig forandring, slik vi tidligere så i litteratur reviewet i Covington og Omelichs studie (1979). Dette kan også være tilfellet hos Brage. Han uttrykte at han skulle gjøre det bedre neste gang, men det bidro ikke nødvendigvis til noen forandring i atferd.

Elevene dannet et skille mellom to ulike typer for faglige nederlag. De skilte mellom faglige nederlag som de tok personlig, og faglige nederlag som ikke ble oppfattet personlig. Jeg har

valgt å kalle det for personlig faglig nederlag og upersonlig faglig nederlag. Et personlig, faglig nederlag er et faglig nederlag der eleven har vært motivert for oppgaven, og gjort en innsats med forventninger om mestring. Elevene har dermed mottatt en negativ faglig vurdering, som førte til negative emosjoner og skuffelser over prestasjonsresultatet. Et upersonlig, faglig nederlag er et faglig nederlag det eleven ikke har vært motivert, ikke investert tid eller gjort en ordentlig innsats. Dermed har forventningene til mestring også vært lav. Når elevene har mottatt den negative faglige vurderingen, så har eleven unnskyldninger til resultatet. Forskjellen mellom de personlige og upersonlige faglige nederlagene, er hvorvidt elevene aksepterer nederlaget og hvor lang tid de bruker for å komme seg forbi det. Jeg skal diskutere dette i neste kapittel, under første diskusjonstema. Johanne forklarer dette skillet som følgende:

Det handler jo litt, jeg føler at faglig nederlag, det er hvis du virkelig legger innsats i det, men det fungerer ikke. Hvis det er, jeg kan mer godta en dårlig karakter om jeg ikke har lagt inn en innsats. Da vet jeg at jeg kunne gjort det bedre. Om jeg har lagt inn innsats, så har jeg ingen unnskyldninger.. Om jeg virkelig prøver, og ikke får høy måloppnåelse.. da tenker jeg, da kan jeg bli litt sånn «fuck det der, det orker jeg ikke». (5.2, Johanne)

Hun uttrykte at hennes oppfattede årsaksattribusjoner til resultatet, spilte en betydelig rolle i egen oppfatning av mestring eller skuffelse. Dersom hun har lagt inn mye innsats i en arbeidsoppgave og får negative konsekvenser i form av dårlig karakter eller tilbakemelding, så kan hun ikke attribuere til innsats. Det kan dermed fremstå som en trussel for egen kompetanse og evner til mestring. På den andre siden, hvis hun oppfatter egen innsats som lav, så kan resultatet forklares på bakgrunn av lav innsats. Dermed går det ikke direkte på hennes evne til å prestere. Tidligere har jeg visst til flere studier og teorier som har gjort lignende funn (Bandura, 1997; Covington & Omelich, 1979; Frieze & Snyder, 1980; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Weiner, 1979). Rikke ga tydelig uttrykk for lav motivasjon som følge av faglige nederlag. I motsetning til Brage, så opplevde hun at det faglige nederlaget hadde negativ innvirkning på hennes selvoppfatning. I hennes tilfelle førte det til unngåelse av innsats:

Man kan jo bli skikkelig demotivert, hvis man har en periode der man får bare dårlige karakterer i flere av fagene.. og selv om man øver så får man dårlig, selv om man prøver noe nytt så får man dårlig, og hvis man ikke øver så får man det

samme som når man øver. Da blir man skikkelig demotivert, og det vet jeg at mange av vennene mine også har opplevd, da blir man nede i kjelleren og man vil ikke øve mer fordi man får bare dårlig uansett. (5.3, Rikke)

Det Rikke forklarer er hennes opplevelse etter to personlige, faglige nederlag i et valgfag. Hun opplevde å få negative resultater uansett om hun gjorde endringer i innsats, arbeidsmetode og strategi. Det resulterte i at hun opplevde at alt arbeidet var uten nytte. Det førte til skade på egen selvoppfatning, og hun omtaler det som å gå i ned i kjelleren. Jeg tolket dette som et uttrykk for å være psykisk nede. Dermed mistet hun troen på å kunne mestre igjen, og skyldte på egne evner til å prestere. Hennes oppfatning var at innsatsen og strategien ikke hadde sammenheng med prestasjonsresultatet. Hun beskriver også en opplevelse av at de faglige nederlagene påvirket andre fag, og ikke bare fagene hun hadde opplevd faglig nederlag. Hun beskrev det som en tidsperiode hvor det ene faglige nederlaget, førte til det andre faglige nederlaget. I denne perioden, opplevde hun selv endringer i atferden. Hun la inn mindre innsats på generell basis, opplevde negative emosjoner og skyldte på egne evner. Ifølge Weiner (1979), så kan dette skyldes at Rikke anså sine evner som forklaringen på de faglige nederlagene. Hun uttrykket at hun manglet motivasjon, som var et resultat av de faglige nederlagene som hun opplevde. Tidligere var vi inne på studien til Bandura og Schunk (1981), som visste at barna med lave forventninger til mestring ga lettere opp etter nederlag. En mulig forklaring kan derfor være at perioden etter ett faglig nederlag, var preget av «globalt» lave mestringsforventninger. Videre kan dette forklare Rikkens manglende motivasjon og hennes opplevelse av å «gå ned i kjelleren» i etterkant av de faglige nederlagene. Det resulterte i at hun oppfattet det som nødvendig å bytte valgfag.

5.2 Prestasjons- og sammenligningskultur

Andre hovedtema tar opp elevens opplevelser med prestasjonspress og sosial sammenligning i skolen. Grunnen til at dette er et hovedtema er på bakgrunn av elevenes vektlegging av prestasjoner og sammenligning i skolen. Jeg oppfattet at elevene opplevde prestasjonspress som en form for motivasjon i etterkant av faglige nederlag. I starten av andre hovedtema blir jeg å fokusere på elevenes opplevelse av indre og ytre prestasjonspress. Deretter blir jeg å komme inn på elevenes opplevelse av en sammenligningskultur på skolen, som legger ytterligere press på elevene for å prestere.

Elevene beskrev en opplevelse av press både i forkant og i etterkant av prestasjoner. Press ble omtalt som en form for motivasjon, som ikke nødvendigvis hadde positiv innvirkning på

elevenes psykiske helse. Derimot ble det beskrevet som effektivt insentiv for å øke intensiteten i skolearbeidet. Elevene som jeg intervjuet opplevde press for å prestere, nå mål og oppnå gode resultater. Press for å gjøre seg selv fornøyde, men også press for å gjøre andre fornøyde. Når det gjelder press, så kan vi dele det inn i indre og ytre press. Indre press er press som kommer innenfra – fra egne krav og forventninger. Mens ytre press kommer utenfra – fra signifikante andre, samfunn, osv. Hanne omtalte dette når vi snakket om motivasjonen og mestring i fag med lav interesse:

Å prøve å få meg selv til å bli mer interessert i det, eller ja, fokusere mer på det. Å prøve å gjøre det bedre. Men så er det sånn at hvis man legger for mye press på seg selv, så kan det gå utover psyken, eller at man føler at man må gjøre det bra, hver gang liksom. Men det kan også, få deg til å gjøre det bedre. (5.4, Hanne)

Det Hanne omtaler er en form for indre press, som muligens er internalisert gjennom ytre krav og forventninger. Her kan vi trekke tråd mellom Hannes utsagn og Deci og Ryans (1985) begrep om indre og ytre motivasjon. Hun opplevde ikke arbeidet med faget som tilfredsstillende i seg selv, men forsøkte å vekke egen interesse for å prestere bedre. Under tredje diskusjonstema skal vi undersøke nærmere forskjellen mellom indre og ytre motivasjon, og diskutere innvirkningen det kan ha på helsen til elevene. Hun presiserer at presset om å prestere bra hver gang, kan gå utover den psykiske helsen. På den andre siden, så kan det bidra til økt innsats og positive resultater på prestasjoner. Press som motivator har derfor både en positiv og en negativ side. Alle elevene følte på press til å gjøre skolearbeidet. Skolearbeidet ble ansett som noe de måtte gjøre, og ikke noe de ville gjøre. De anerkjente årsaken til å gjøre skolearbeidet, men til tross for det var det noe de anså som kjipt. Elevene erkjente sammenhengen mellom det som skjer på videregående og det som fremtiden kan bringe. Under intervjuet med Johanne, så snakket vi om hennes fremtid. Å gjøre det bra på skolen, ble oppfattet som en prosess hun måtte igjennom for å sikre seg en trygg fremtid. Hun beskrev det som om hun tvinger seg til å bli motivert for skolearbeid:

Det at jeg må, at jeg må gjøre det bra.. Jeg føler bare at jeg må det. Jeg må være motivert, for jeg har ikke noe annet valg fordi jeg vil ikke ende opp på gaten liksom, haha. Jeg har ikke noe valg, jeg må jo studere. (5.5, Johanne)

Hun forteller at hun må være motivert for å gjøre skolearbeid, for hun har en oppfatning av at det ikke finnes andre valg. Det er imidlertid uklart hvordan Johanne får seg selv til å bli

motivert. Hun omtalte senere i intervjuet at hun satte opp delmål for seg selv og ga seg selv belønning i etterkant av innsats og prestasjoner. I tillegg fortalte Johanne om hennes fremtidsmål om høyere utdanning. Jeg forstår det derfor som to mulige motiveringsfaktorer, som får henne til å være fokusert og motivert. Hun anerkjente nytteverdien ved å gjøre det bra på skolen. Dette var et motiveringsaspekt i Wigfield og Eccles (2002) forventnings- og verditeori, som var basert på ytre motiveringsfaktorer som påvirket prestasjonsmotivasjonen. Flere elever bragte også opp ytre press i form av krav og forventninger fra andre. De beskrev krav fra samfunn om måloppnåelse, utdanning og sysselsetting. I tillegg til forventninger til prestasjonsresultater og arbeidskrav fra lærere, familie og venner. Frida opplevde det som belastende at andre stilte forventninger til henne:

Familien forventer mye av meg, og det kan være litt vanskelig å tenke på det samtidig, og blande det med sin egen motivasjon. Av og til kan det hende at jeg gjør det litt dårligere på skolen, og kanskje vurderer å ikke si det til foreldrene, for du vil ikke skuffe (5.6, Frida)

Uttalelsen til Frida var i sammenheng med hennes oppfattede årsaker til motivasjon i forbindelse med skolearbeid. Hun opplevde at forventningene ble doblet, når hun selv og andre hadde forventninger til hennes prestasjoner. Frida pekte da på forventningene som stilles av familien, og trekker inn at hun kan oppleve skam dersom resultatene ikke står til forventningene. Skam var en av de negative emosjonene som elevene uttrykte i etterkant av faglige nederlag, noe jeg skal komme inn på under neste tema. På den andre siden er Sebastian som opplever at det ikke er, fullstendig samsvar mellom andres forventninger og hans egne forventninger:

Alle har en sånn ide om jeg er kapabel i matte, sånn at jeg klarer å gjøre det og at jeg klarer det ved bare å prøve. Selv så tenker jeg litt sånn «jeg klarer ikke matte om jeg ikke får hjelp».. Men det er vel for at folk vil at jeg skal prestere bedre, andre folk i tillegg til meg selv. Jeg vil jo prestere i det så derfor søker jeg ut motivasjonen og hjelp i det. (5.7, Sebastian)

Sebastian opplever et behov for støtte og hjelp fra signifikante andre for å kunne prestere i matematikk. Han anser ikke seg selv som «kapabel» til å gjennomføre matematikkoppgaver på egenhånd. Mens andre tolker det som om han klarer seg på egenhånd og enkelt tar til seg kunnskap. Jeg oppfatter det slik at Sebastian opplever en indre motivasjon til å mestre, og

derfor beskriver han en motivasjon til å gjøre skolearbeidet. På bakgrunn av det, kan andre personer tolke det som om han er faglig selvsikker og mestrer matematikk. Det kan virke som om hans ønske om å mestre matematikk øker, på grunn av andres forventninger til han. For han ønsker å nå opp til forventningene som andre stiller til han.

Det andre punktet innenfor temaet, som elevene la vekt på var opplevelsen av en sammenligningskultur innenfor den studiespesialiserende retningen. Elevene hevdet at læringskulturen og prestasjonspresset skapte grunnlag for sosial sammenligning. Innenfor sosial-kognitiv retning regnes sosial sammenligning som en motivator (Pintrich & Schunk, 2002, s. 174). Bandura (1997) hevdet at sosial sammenligning kunne være en kilde til mestringsforventning. Alle elevene som jeg intervjuet omtalte å vurdere seg selv etter sammenligning med andre i klassen. Derimot var det en splittelse i elevgruppen, hvorvidt de anså det som positivt eller negativt. Rikke opplevde sammenligningskulturen som noe negativt, for det fikk henne til å tenke negative tanker om seg selv og egen oppnåelse:

Med en gang man får tilbake prøvene så sier alle og ser på hverandre og spør «hva fikk du, hva fikk du?» (...) Mange er slik at de sier «jeg fikk 5, og det er drit dårlig», så sitter man der selv med 3. Det er greit at man sier at man fikk 5, men man trenger ikke si at det var skikkelig dårlig, for da kan andre føle seg dårlig for at de fikk mye lavere.. Man føler at man har gjort det dårligere enn alle andre. Hvis hele gjengen får 5, og man får 3, da tenker man at dem er mye bedre enn meg. (5.8, Rikke)

Rikke beskrev en opplevelse av å være dårligere enn de andre, som et resultat av den sosiale sammenligningen som foregår etter faglige vurderinger. Hun uttrykte en forståelse av at forskjellene mellom elevene i stor grad var på bakgrunn av ulik innsats. På den andre siden, så hadde hun en oppfatning av at andre hadde bedre evne til å tilegne seg kunnskap. På sett og vis oppfattet hun at enkelte elever var «født smart» eller født med et bedre utgangspunkt til å bli «smart». Ifølge Dweck er dette et kjent trekk hos mennesker med et fiksert tankesett (Dweck, 2006). Johanne var på motsatt side til Rikke. Hun hadde et høyt karaktersnitt og opplevde at sammenligning av prestasjonsresultater kunne bidra til økt prestering for hennes del. I tillegg ytret hun interesse for andres karakterer:

Det er jo ikke bra å måle seg etter andre sitt nederlag, men det er jo litt deilig å se at her er det et fag som jeg ser at jeg faktisk kan ganske greit i forhold til de andre

i klassen. Eller ja, det er bare sånn, man måler seg jo opp mot, altså det første man gjør det er jo å spørre hva de andre fikk og måle seg opp mot hver enkelt. Man er jo nysgjerrig på hva man klarer å oppnå og hva andre klarer å oppnå (5.9, Johanne)

Johanne uttrykte positive sider ved sammenligningskulturen. Hun hevdet at en konkurranse mellom medelevene bare var sunt for hennes egen prestering og progresjon. Johanne uttrykte dermed samme oppfatning som Bandura, at den sosiale sammenligningen virker som en motivator og kan øke elevenes mestringsforventninger (Bandura, 1997, s. 87). Johanne uttrykte en genuin interesse for andres prestasjonsresultater, som en del av hennes egen vurdering etter prestasjoner. Det bekreftet hennes selvoppfatning og ga henne forventninger til fremtidig mestring. Det å vite at hun gjorde det bedre enn klassekameratene ga henne motivasjon til å fortsette å jobbe. Sammenligningen presset henne dermed til å arbeide hardere for å stolt kunne dele resultatet med andre. Sebastian på sin side, opplevde et sosialt skille i klasserommet på grunn av sammenligningskulturen. Han forklarte at hans klasse hadde en gruppe med antatt smarte elever, som de andre elevene så opp til og hentet kunnskap fra:

Vi har en sånn the big five, som er de smarteste elevene i klassen. Så om du sliter med et fag i klassen, så spør du dem om hjelp og de har svaret. Problemet med det er at jeg er i den kategorien, men når folk spør meg om ting jeg ikke vet så kan jeg ikke innrømme det. (...) Så det er sånn, «ikke fall ut at de fem smarteste elevene-kategorien og ikke bli sett på som du er mentalt nedsatt». (5.10, Sebastian)

Sebastian opplevde problemer med at andre elever så opp til han faglig. Det skapte et press på han, for å prestere til enhver tid. Dersom han ikke presterte på et høyt nivå, så var han redd for å innrømme det for de andre elevene. Han forklarte at han kunne lyve om resultatet for å unngå å bli dømt av medelevene, og for å unngå å falle ut at den kategorien som han var satt i av andre. Ut i fra Sebastians uttalelse kan det virke som han frykter andres tanker om han, for han prøver hele tiden å bevise at han er faglig kompetent. Dette er et tydelig eksempel på negative sosiale resultatforventninger, som vi var inne på i det teoretiske rammeverket. Sebastian frykter for andres tanker om han, og for å bli ansett som «mentalt nedsatt». Han frykter for å bli fratatt sin sosiale status i klassen. Jeg skal diskutere dette under første og andre diskusjonstema. I det neste temaet jeg skal bevege meg inn på endringer i elevenes selvoppfatning og mestringsforventning.

5.3 Endringer i selvoppfatning og mestringsforventning

Det tredje hovedtemaet tar opp elevenes opplevelse av innvirkningen på selvoppfatning og forventning til fremtidig mestring. Den generelle oppfatningen i et sosial-kognitivt perspektiv er at omstendighetene har innvirkning på både personfaktorer og atferdsfaktorer (se Figur 1). Temaet belyser de negative emosjoner som elevene opplevde etter faglige nederlag, og innvirkningen det kan ha på fremtidig mestringsforventning. I tillegg uttrykte enkelte elever et behov for å beskytte egen selvoppfatning.

Elevene forklarte at faglige nederlag ofte oppstod etter en faglig vurdering av en prestasjon, og spesielt om prestasjonen fikk en negativ faglig vurdering. En negativ faglig vurdering vil være i form av lav karakter eller negative tilbakemeldinger. I den sammenheng opplyste flere av elevene at den verste perioden, var like etter et personlig faglige nederlag. Disse elevene omtalte et behov for å ta en pause fra arbeidsprosessen, for å blant annet håndtere negative tanker og emosjoner. Elevene forklarte at de negative emosjonene var et resultat av opplevelsen av faglige nederlag. Sebastian forklarte at han hadde opplevd depresjon og demotivasjon, i etterkant av et faglig nederlag. Han forklarte følgende av tidsperioden etter det faglige nederlaget:

Det var den laveste karakteren som jeg noen gang hadde fått. Jeg ble deprimert, rett og slett.. Det var veldig demotiverende. Det var sånn, at jeg fikk 2 - da tenkte jeg liksom «skal jeg slutte å gå på videregående, skal jeg bare droppe ut?». (...) Det påvirket motivasjonen min veldig mye. Det var sånn «det er ikke vits å arbeide, jeg kommer ikke til å klare å gjøre det bedre, jeg orker ikke å arbeide». (...) Det var sånn der at, vi hadde ingen prøver som var oppkommende etter det, så det eneste jeg gjorde var ingenting, hele tiden, nesten. Jeg trente ikke, sånn fysisk sett. Jeg snakket ikke så mye med vennene mine. Det var sånn at «jeg får bare ligge her å råtne». (5.11, Sebastian)

Sebastian forklarte en opplevelse av depresjon og lav motivasjon etter et faglig nederlag. Han beskrev kraftige emosjonelle reaksjoner som hadde innvirkning på hans tankegang og atferd. I teorien til Weiner (1986; 1979) var han blant annet inne på attribusjoners innvirkning på emosjoner og psykiske helse. Abramson, et al. (1978) pekte også på at depresjon kan oppstå når et menneske anser det forventede resultatet som utenfor rekkevidde. Dette kan være tilfelle med Sebastian. Fra hans oppfatning, så oppstod det faglige nederlaget etter en høy innsats og høye forventninger om en god karakter. Dermed opplevde han situasjonen både

som deprimerende og demotiverende. Sebastian uttrykket et relasjonelt ønske om å gi opp. Han forklarte videre at han var glad for at det ikke var andre oppkommende prøver etter det faglige nederlaget. For i tiden etter det faglige nederlaget, så hadde han ikke motivasjon til noen ting. Det faglige nederlaget påvirket ikke bare den faglige motivasjonen, men også hans generelle motivasjonen. Sebastian forklarte at det tok tid for han å komme forbi det faglige nederlaget, men at det ikke ble glemt:

Det (faglige nederlaget) var bare der. Nederlag, fortsatt der, og blir aldri å glemme det. Jeg kan huske mesteparten av de faglige nederlagene jeg har hatt før, og da tenker jeg at «det der, det skal ikke skje igjen». (...) Jeg trenger å opprettholde det bilde av at jeg ikke er skadet. (5.12, Sebastian)

Han forklarte at han kom seg forbi den verste perioden ved hjelp av tid, men at han ikke klarte å glemme det faglige nederlaget. Sebastians uttrykk om å opprettholde et bilde av seg selv som ikke skadet er av interessant karakter. Han trenger å bevise for seg selv og andre at han er i stand til å prestere på et forventet nivå. De faglige nederlagene er derfor noe han frykter skal ødelegge hans selvoppfatning og andres oppfatning av han. Han trenger en positiv selvoppfatning for å kunne forvente fremtidig mestring. I likhet med Sebastian, så opplevde Johanne at resultatets betydning for fremtiden avgjorde hennes reaksjon til det faglige nederlaget:

Hvis det er en karakter som har masse å si for det jeg skal gå og for vitnemålet, så blir jeg klart skuffet om jeg får dårlig på det. Jeg kjenner at jeg blir sånn, det kan drage ned humøret egentlig, ehm.. Ja, bare drage ned humøret skikkelig. Bare lyst til å dekke.. Men det skjer ikke så ofte. Hehe. (5.13, Johanne)

Johanne beskrev at verdien av oppgaven hadde mye å si for hennes oppfatning av prestasjonsresultatet som et personlig, faglig nederlag. Verdien av oppgaven og prestasjonsresultatet avgjorde også perioden etter nederlaget og innvirkningen det kunne ha på humøret hennes. Et personlig, faglig nederlag som har betydning for fremtiden hennes, kan føre til negative emosjoner og en vanskeligere periode i etterkant. Flere av elevene omtalte en vurdering av selvets verdier mot konsekvensene og hva hver enkelt var villig til å ofre, for å oppleve fremgang og mestring. Tidligere har vi sett lignende i Atkinsons forventnings- og verditeori (1957) og Wigfield & Eccles sin videreutviklede forventnings- og verditeori (2002).

Frida uttrykket også en opplevelse av skuffelse i etterkant av faglige nederlag, men hun valgte å prioritere andre fag for å oppleve mestringsfølelse:

(...) man blir jo veldig skuffet, og da kan man tenke «da gir jeg opp det faget». Da vil jeg liksom heller gjøre det bedre på et anna fag, og bruke mer energi og motivasjon på andre ting, enn det faget som du ikke mestrer helt. (5.14, Frida)

Frida uttrykte at faglige nederlag gjorde henne veldig skuffet over seg selv. I tillegg uttrykte hun et ønske om å gi opp. Det var flere av elevene som hadde lignende utsagn, som reflekterte et ønske om å gi opp i etterkant av personlige, faglige nederlag. Frida forklarte at hun kunne prioritere å arbeide med andre fag som hun opplevde mestring i, og valgte å ta en pause fra faget som hun hadde opplevd nederlag i. Det var flere av elevene som uttrykte emosjonelle reaksjoner til faglige nederlag. I hovedsak var disse emosjonene skuffelse, sinne, skam og oppgitthet. Disse emosjonene ble også påpekt av Weiner (1986; 1979), som resultater av menneskets oppfatning av årsaken til nederlaget.

Det var flere av elevene som uttrykte et ønske om å bare legge prestasjonsresultatet bak seg, og de ønsket verken se på eller tenke på resultatet i etterkant. De opplevde å skuffe seg selv og opplevde en skam, som førte til et ønske om å skjule nederlaget for andre. Frida var blant dem som omtalte skam, og en vegring for å innrømme faglige nederlag for andre. Elevene opplyste at det tok tid før disse emosjonene slapp tak. Enkelte opplyste at det tok noen dager, mens Sebastian og Frida forklarte det som noe man bare må bære med seg. Sebastian omtalte en form for motivasjon som kom i etterkant av faglige nederlag. Han omtalte det som negativ motivasjon, som var grunnlagt i press og frykt for gjentakelse. På den andre siden omtalte han mestring som eksempel på en form for positiv motivasjon. Han hevdet at positiv motivasjon var grunnlagt i lyst og interesse. Det var positiv motivasjon som han selv foretrakk, til tross for at han oppfattet begge som effektive motivatorer for arbeidsprosessen. Brage hadde et annet perspektiv. Han opplevde at akademiske resultater ikke fortalte noe om han som person:

Jeg vet jo at jeg er en smart person.. Så jeg vet at hvis jeg vil, så kan jeg få en god karakter. Så når jeg får en dårlig karakter, så føles det ut som jeg bare skuffet meg selv, for jeg vet jeg kan bedre. (5.15, Brage)

Brage uttrykte flere ganger under intervjuet, sin manglende motivasjon for skolearbeid. Likevel opplevde han å skuffe seg selv, for at han ikke hadde klart å legge inn mer innsats i prestasjonene. Brage opplyste at han ofte skyldte på innsatsen ved faglige nederlag. Derfor

kunne Brage uttrykke en positiv selvoppfatning, og oppfattet at han hadde evnene til å mestre. Av den grunn kan det virke som Brage har en stabil og høy oppfatning av seg selv, som ikke direkte påvirkes av faglige nederlag. Hans forventninger til mestring ble heller ikke påvirket av det faglige nederlaget, på grunn av hans manglende innsats. Det førte derfor til at han ikke hadde positive forventninger til sine prestasjoner. Det kan virke som om Brage har høye mestringsforventninger, men negative resultatforventninger. I det teoretiske rammeverket, så vi at en asymmetri mellom mestringsforventninger og resultatforventninger kan forårsake indre konflikter. Det kan virke som Brage opplevde en indre konflikt, siden han oppfattet seg selv som smart og likevel klarte han ikke å formidle kompetansen i fagene. På den andre siden, så kan det forstås som han unngår innsats. Hans evne til mestring blir ikke belastet, så lenge han hadde muligheten til å skylde på innsatsen. Rikke opplevde det motsatte av Brage. Hun opplevde at det faglige nederlaget påvirket hennes oppfatning av seg selv:

Når jeg fikk to stryk på rad, da er det litt sånn at det er ikke vits at jeg øver mer. Da orket jeg heller ikke øve i andre fag, og heller ikke levere ting i de fagene, fordi jeg hadde stryk uansett. Så det bygget liksom bare på seg. Da ble jeg skikkelig sånn «nei, jeg liker ikke skole, jeg får dårlige karakterer i alt, jeg er dårlig på skolen». (...) Og da gir man litt opp, ikke sant.. Da bryr man seg ikke, for da har man allerede fått en dårlig karakter. (5.16, Rikke)

Rikke omtalte det faglige nederlaget som starten på en nedgående spiral, som til slutt endte med en «global» konklusjonen, om at hun var dårlig på skolen. Inntrykket hennes påvirket hennes selvoppfatning og troen på å kunne mestre i fremtiden. Når inntrykket til Rikke er at hun er dårlig på skolen, så kan det føre til negative konsekvenser for hennes faglige motivasjon i etterkant. Slik vi har sett på tidligere, så kan dette kategoriseres for lært hjelpeløshet (Abramson, et al., 1978; Weiner, 1979). Jeg skal komme inn på dette i diskusjonskapittelet, under tredje diskusjonstema. Noen av elevene forklarte at det faglige nederlaget var en av grunnene til at de ga opp sine målsettinger, og satte seg mål som de hevdet var mer oppnåelig. Johanne forklarte at hun prioriterte enkelte fag og temaer over andre, på grunn av tidligere opplevelser med mestring og nederlag:

Jeg setter mål på de tingene som jeg vet at jeg kan bedre, og enkelte ting, der jeg ikke føler at jeg trenger å bruke energien min – da orker jeg ikke å prøve engang. (5.17, Johanne)

Johanne beskrev at fagene hun prioriterte var fag hun hadde opplevd mestring i. Dette er noe som samsvarer med Banduras teori om mestringsopplevelser, at mennesker generelt har lettere for å velge aktiviteter og handlinger hvor de tidligere har opplevd mestring (Bandura, 1997, s. 80). Fagene som hun oppfattet at hun ikke behøvde å legge energi i var fag hun hadde opplevd gjentatte nederlag. Hun forklarte at fag som hun hadde hatt i mange år, men som hun fremdeles ikke opplevde å mestre, ble nedprioritert. I disse fagene var hun fornøyd med å bare beholde karakteren som hun hadde, og forsøkte ikke å forbedre seg. Hun forklarte en opplevelse fra matematikken på ungdomsskolen, hvor hun over lengre tid hadde lagt inn mye innsats og tid inn i matematikken. Likevel opplevde hun faglige nederlag, og over tid forklarte hun at det gikk utover motivasjonen hennes i faget. Matematikken var et fag som hun fremdeles opplevde problemer med, både når det gjaldt motivasjonen og prestasjonen. Forsøkene og de faglige nederlagene hadde ført til at troen på mestring virket uoppnåelig, og derfor anså hun seg som fornøyd med å klare å holde seg på nivået som hun var på. Jeg skal komme inn på dette i neste kapittel under tredje diskusjonstema. I neste tema skal jeg komme inn på elevenes behov for endring, og dreier seg om tiden etter et faglig nederlag.

5.4 Behov for endring

Siste hovedtema er behovet for endring. Etter faglige nederlag opplevde elevene et behov for endring, for å kunne bevege seg fremover mot et mål. Temaet tar opp elevenes oppfatning av egen situasjon i etterkant av faglige nederlag, og deres vurdering av hva som bør endres. Elevene vurderer potensielle tiltak for opplevelse av motivasjon og faglig mestring, i etterkant av faglige nederlag. Elevene oppfattet faglige nederlag som en utslagsgivende faktor for et behov for endring.

Elevene Johanne og Sebastian omtalte endringer som de selv kunne gjøre for oppnå økt motivasjon og mestring. Mens Rikke, Frida og Hanne i hovedsak omtalte endringer som skolen eller læreren burde gjøre, for at de skulle oppleve økt motivasjon og mestring. Brage var i mellomstadiet, for han omtalte både endringer han selv kunne gjøre og endringer som skolen burde gjøre. Skillet mellom elevene ligger i de analytiske detaljer, som elevenes formulering og elevens framheving av grunner til motivasjon. Dette skille er dratt på bakgrunn av tilgjengelig opplysning. Derfor utelukker jeg heller ikke muligheten for at jeg mangler opplysninger, som kunne endret på skillet. Brage, Johanne og Sebastian refererte til endringer, slik som økt innsats og arbeidsmengde. Det var endringer som de selv kunne gjøre

for å forbedre seg. Brage og jeg snakket om hvordan han arbeidet for å nå målene som han hadde satt seg, og da pekte han blant annet på at startfasen var det vanskeligste for han:

Hvis du er motivert og jobber, og gjør det bra på en prøve, så gir det mestringsfølelse. Mestringsfølelsen øker da igjen motivasjonen. Det går jo da i en sirkel, men.. Det er det å starte. (...) Jeg har aldri startet på det, for jeg har bare surfet meg gjennom skolen. Så nå, når jeg faktisk må jobbe med fagene, så sliter jeg litt. For jeg er ikke motivert for skole, og har aldri vært det. (5.18, Brage)

Brage forklarte at endringen må starte med han selv. Til tross for at han aldri har vært motivert for å drive med skolearbeid, så er han bevisst på at mestring gir motivasjon som fører til videre motivasjon og mestring. Dette er en oppfatning han deler med Bandura (1997), som vi har vært inne på tidligere. På intervjutidspunktet uttrykket Brage at han verken opplevde motivasjon eller mestring. Dermed virket det som om han selv anså det som en håpløs situasjon. For han visste ikke hvordan han skulle få mer faglig motivasjon til å arbeide, når han ikke opplevde faglig mestring. Videre under intervjuet med Brage, så beskrev han en nødvendighet med å begynne å legge av mer tid til skolearbeid:

Jeg vet at hvis jeg ikke begynner å jobbe med skole ganske snart, så blir jeg kanskje nødt til å ta opp fag for å komme meg inn på de studiene jeg vil komme inn på, og det koster jo en god del. Da vet jeg at æ jeg kommer til å angre jævlig mye, på at jeg ikke jobba mer under videregående. Så det e jo motivasjonen det går på, og det holder jeg på å jobbe med nå. Vi har nettopp fått karakterene tilbake for halvåret, så jeg jobbe jo med det nå. Det er egentlig bare det at jeg må begynne å legge av mer tid til det. (5.19, Brage)

Brage ga uttrykk for at han så prestasjonsresultatene i et fremtidsperspektiv. Han var klar over at hans prestasjoner innenfor studiespesialiserende retning ville kunne påvirke hans videre utdanningsmuligheter. Likevel opplevde han et dilemma, når det gjaldt hans nåværende atferd på skolen og hans fremtidige mål om utdanning og et høyt betalt yrke. I det teoretiske rammeverket var vi inne på at slike fremtidsmål er langsiktige, og har en tendens til å forårsake utsettelse. Det ser vi også i tilfellet til Brage, at målet er utenfor rekkevidde og har ført til gjentatt prokrastinering. Han forklarte at han forsøkte å arbeide med å øke motivasjonen, og forbedre terminkarakterene for å oppleve mestring. Det kan virke som om motivasjonen hans på dette tidspunktet var å unngå fremtidig anger. Han presiserer at han var

nødt til å begynne å legge av mer tid til det, til tross for at han opplevde det som vanskelig å starte. Han forklarte det som en kamp mellom den nåværende han og den fremtidige han. Sebastian, på sin side, opplevde ikke problemer med å starte med skolearbeidet. Når vi snakket om hva som motiverte han for å arbeide med fagene etter faglige nederlag, så uttrykket han følgende:

Altså motivasjon, det kommer i mange forskjellige former, for du kan være selvmotivert, du kan være motivert av andre. Motivasjon er bare en ting du, sånn hvis du lærer deg godt nok å kontrollere om du er motivert eller ikke, så klarer du å komme deg igjennom det meste, altså hvis du klarer å motivere deg selv. (...) Det er en bestemmelse, det er nesten som disiplin. Det er sånn at, hvis du er disiplinert nok så klarer du det. Jeg har bare bestemt meg for at jeg er nødt til å gjøre det, og det er ingenting annet som går i det. (5.20, Sebastian)

Sebastian omtalte kontroll og selvdisiplin, og sa at det var noe man bevisst må gå inn for. Slik jeg har nevnt på ovenfor, så oppfattet jeg Sebastian som indre motivert og på den måten klarte han å motivere seg selv for skolearbeidet. Han uttrykte en evne til å kontrollere egen motivasjon, for å øke innsatsen og arbeidsmengden ved behov. Johanne var på mange måter lik Brage og Sebastian. Hun var bevisst på at hun måtte foreta endringer etter faglige nederlag, for å oppleve fremtidig mestring. Faglige nederlag ga henne muligheten til å bli kjent med lærerens krav og forventninger til henne. Fra hennes perspektiv, så ga det henne noe å arbeide videre med og foreta endringer i arbeidsmengde og innsats for å tilfredsstille lærerens krav og forventninger. Det førte til at hun anså seg som bedre rustet til neste prestasjon.

På den andre siden har vi Rikke, Frida og Hanne som omtalte endringer som læreren burde foreta, for at de skal oppleve økt motivasjon og mestring. Jeg oppfattet at Rikke, Frida og Hanne ikke opplevde å ha full kontroll over egen motivasjon og mestring. Slik vi var inne på i det teoretiske rammeverket, så kan en opplevelse av manglende kontroll få elevene til å føle at endringer ikke er mulig på egenhånd. De forventet at læreren skulle gjøre innholdet mer interessant og at det burde eksperimenteres med ulike undervisningsopplegg. Når Frida og jeg snakket om hva som skal til for at hun skal oppleve et fag som interessant, så stilte hun krav til læreren:

(...) for at faget skal bli mer interessant, så trenger man liksom både, ja, litt artigere ting enn bare å skrive tekster og liksom, kanskje litt mindre prat, og mer gruppearbeid eller arbeid der man snakker litt mer om det man har som tema. Kanskje ikke bare sitte å høre på læreren som snakker i to timer i strekk. Det har mye å si for motivasjonen, om det er en lærer som kommer inn og er skikkelig engasjert, eller om det er en lærer som kommer inn og bare tar oppropet og sier at vi bare skal lese og gjøre oppgaver.. Da blir det fort kjedelig, og da kan man fort miste fokus og ikke ha så mye motivasjon til å jobbe med det man skal jobbe med. (5.21, Frida)

Frida vektla lærerens oppgave til å motivere og engasjere elevene til å arbeide. Hun presiserte at hennes oppfatning av faget eller temaet, var avhengig av lærerens undervisningsopplegg og lærerens egen interesse for faget. Det Frida fortalte var at læreren som bruker forelesningsmetoden, vil kunne svekke elevenes motivasjon. Mens læreren som bruker mer kreative og aktive arbeidsmetoder, bidrar til å øke motivasjonen blant elevene. Hun fremmer et aktivt undervisningsopplegg, som bidrar til bearbeiding av fagstoff over passiv kunnskapsformidling. Jeg oppfatter det slik at Frida ønsket mer ansvar for egen læring, for å danne et forhold til lærestoffet. På den måten kan hun oppleve motivasjon og lyst i forbindelse med skolearbeidet. Fra hennes perspektiv kan manglende motivasjon hos elevene, forklares ut fra dårlig didaktisk planlegging av lærer, og lærerens manglende evne til å motivere og engasjere elevene. Dette var noe Brage også påstod. Han ønsket også mer ansvar for egen læring og uttrykket lærerens betydning for elevenes prestasjon og motivasjon. Ansvar for egen læring og studentaktiv undervisning var også diskutert i artikkelen til Abrahamsen, Selvik, Moen og Kvaløy (2020). I litteraturreviwet så vi at de hevdet at det var en positiv sammenheng mellom studentaktiv undervisning og motivasjon. Til tross for at Frida og Brage presiserer lærerens viktige involvering i elevens prestasjon og motivasjon, så er det forskjeller mellom deres utsagn. Brage hevdet at det i stor grad var opp til han selv å gjøre endringer, mens Frida la hoved endringen på systemet og lærerens skuldre. Frida, Hanne og Rikke uttrykte i tillegg, en manglende tilbakemelding og veiledning fra lærerne. De beskrev i den forbindelse en opplevelse av å ikke vite hva som måtte endres på til neste gang. De opplevde manglende innsikt i deres forbedringspotensial, og uttrykte usikkerhet relatert til arbeidsprosessen videre. Rikke hadde følgende opplevelse:

Det er ikke alle lærere som gidder å si at «det her var bra, men du burde kanskje gjøre det her bedre». Så du sitter å tenker «er det hele kapittelet som jeg ikke har

fått til eller er det bare om det der jeg ikke har fått til». Lærere som snakker om prøvene etter prøvene, og som kan si «det her var kjempe bra, men du burde kanskje øve mer på det her». Så bruker man ikke energien sin på, og øve på alt på nytt igjen. For det er ofte det som blir problemet, at det er ikke nok tilbakemeldinger.» (5.22, Rikke)

I litteratur reviewet var vi blant annet inne på Smith (2007), som hevdet at tilbakemelding var veldig viktig for elevenes motivasjon. Dette er på lik linje med Rikkes oppfatning. Rikke uttrykte at lærerens tilbakemelding kunne bidratt til å øke motivasjonen for arbeidet videre. Hun opplevde at hun var alene, i etterkant av faglige nederlag. Det førte til at hun opplevde en usikkerhet mot veien videre, og savnet en støttespiller. Noen som kunne hjelpe eller veilede henne videre, og se på det positive med egen prestasjon. For etter faglige nederlag, så opplevde hun å grave seg ned i negative tanker om seg selv og ha negative forventninger om fremtidig mestring. Dette har vi tidligere sett i teoriene til Bandura (1997) og Weiner (1979). På den andre siden hadde vi Hanne, som skilte seg litt ut fra de andre. Hanne hadde samme oppfatning som Frida og Rikke, når det gjaldt endringer som skolen eller læreren burde gjøre. Hanne forklarte at hun fulgte anbefalingene fra læreren, og hadde ingen egne arbeidsstrategier. Jeg fikk oppfatningen av at Hanne anså lærernes didaktikk, anbefalinger av arbeidsstrategi og tilbakemeldinger som en årsak for hennes resultater. Til tross for det, så skilte hun seg ut fra de andre på grunn av lite reaksjoner til faglige nederlag. Hun uttrykte selv at hun ikke foretok spesielle endringer i etterkant av faglige nederlag. Jeg fikk dermed inntrykk av manglende emosjoner og likegyldighet i forbindelse med prestasjoner og resultater. De andre elevene i studien forklarte en form for reaksjon til faglige nederlag. Det kunne være kognitive, fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner, og spesielt ved opplevelsen av personlige, faglige nederlag. Dette uttrykket ikke Hanne.

5.5 Oppsummering

Temaene i dette kapittelet ble skapt i samspillet mellom meg og elevene i studien, og den tematiske analyseringer førte til at fire hovedtemaer ble dannet. Det første temaet som jeg oppfattet som viktig hos elevene var årsaksattribusjonene til faglige nederlag. Her beskrev elevene at prestasjonsresultater som attribueres til innsats er mer motiverende og mindre skuffende, enn prestasjonsresultater som attribueres til evner. Elevene dannet på denne måten en differensiering mellom faglige nederlag som ble karakterisert som personlig, og faglige nederlag som ble karakterisert som upersonlig. Det andre temaet som elevene la vekt på var

prestasjons- og sammenligningskulturen på skolen. Elevene uttrykte både indre og ytre prestasjonspress, som motivatorer til å prestere. Når elevene opplevde press, så førte det til skam, sinne og ytterligere skuffelser ved faglige nederlag. De uttrykte også en kultur for sosial sammenligning. Den sosiale sammenligningen mellom elevene ble forklart som en forsterkning av faglig mestring og faglige nederlag. Det tredje temaet var elevenes oppfatning av endringer på egen selvoppfatning og forventning til mestring. Tendensen var at elevene opplevde økning i den faglige selvtiliten og de utviklet positive forventninger til fremtidig mestring ved faglig mestring. Ved faglige nederlag, så opplevde flere av elevene en nedgang i selvtiliten og utviklet negative forventninger til fremtidig mestring. Hos flere av elevene som opplevde personlige faglige nederlag, så uttrykket de en negativ innvirkning på selvoppfatningen. Et bemerkelsesverdig funn var at flesteparten av elevene opplevde at motivasjonen ble svekket, direkte etter faglige nederlag. Jeg oppfattet det som et bemerkelsesverdig funn fordi jeg ikke har funnet lignende resultater i tidligere studier. Disse elevene forklarte at det tok tid før de igjen opplevde motivasjon for å arbeide med skolearbeidet. Dette bringer meg inn på det fjerde og siste temaet, som var behovet for endring. Elevene oppfattet faglige nederlag som en utslagsgivende faktor for et behov for endring. Derimot uttrykket halvparten av elevene endringer med utgangspunkt i dem selv, mens andre halvparten uttrykket endringer som læreren burde gjøre for å øke motivasjonen og mestringsopplevelsen til elevene. Disse funnene skal jeg bringe med meg videre inn i diskusjonen.

6 Diskusjon

I diskusjonskapittelet skal jeg diskutere de empiriske funnene mot teori og tidligere forskning. Studien undersøker elevenes opplevelse av faglige nederlag og innvirkningen det kan ha på elevenes faglige motivasjon. Med utgangspunkt i de semistrukturerte intervjuene med de 6 studiespesialiserende elevene, så utviklet jeg fire hovedtemaer: Evne vs. innsats; prestasjons- og sammenligningskultur; endringer i selvoppfatning og mestringsforventning; behov for endring. En diskusjon av disse temaene vil bidra til å besvare oppgavens problemstilling, som lyder som følgende:

Hvordan opplever studiespesialiserende elever faglige nederlag og hvordan kan det påvirke elevenes påfølgende faglige motivasjon?

For ordensskyld, så er kapittelet lignende inndelt som forrige kapittel av de empiriske funnene. Under første diskusjonstema skal jeg diskutere elevenes attribusjoner til faglige nederlag, og innvirkningen det kan ha på elevenes opplevelse av de faglige nederlag og motivasjon. Under andre diskusjonstema skal jeg diskutere den sosiale sammenligningen og prestasjonsbehovet som elevene opplevde i forbindelse med faglige prestasjoner. Under tredje diskusjonstema skal jeg diskutere elevenes selvoppfatning, forventning til mestring og mestringsstrategier i etterkant av faglige nederlag. Under fjerde diskusjonstema skal jeg diskutere elevenes opplevelse av tiden etter det faglige nederlaget, og elevenes ulike behov for endring.

6.1 Første diskusjonstema: Elevenes attribusjoner til faglige nederlag

Elevene forklarte prestasjonsprosessen som en tredelt prosess. Prestasjonsprosessen innebar et forarbeid, en presentasjon og et kognitivt etterarbeid. Forarbeidet var forberedelsene til en prestasjon, og dreier seg om elevens strategiske planlegging. Det er en vurdering av hvor viktig prestasjonen fremstår for eleven, og hvor mye tid og innsats som eleven skal legge inn i forkant av en prestasjon. Elevene oppfattet at forarbeidet hadde innvirkning på selve prestasjonen. På skolen blir elevene satt i prestasjons- og vurderingssituasjoner, slik som innleveringer, forskjellige typer prøver, fremlegg, og lignende. I disse situasjonene skaper eleven prestasjonsprodukter. Elevene oppfattet at prestasjonsproduktet påvirket den subjektive vurderingen og refleksjonen i etterkant. Videre forklarte elevene at de tanker og

følelser som oppstod etter en prestasjon, hadde innvirkning på neste prestasjonsforberedning og satt forventninger til neste prestasjon.

Elevenes oppfatning av prestasjonsprosessen kan sammenlignes med selvreguleringsmodellen til Zimmerman og Campillo (2003). Deres modell forklarer de selvregulerende prosesser og motivasjonen som ligger til grunn for problemløsning. Modellen er inndelt i tre sykliske faser, og består av en forberedningsfase, en prestasjonsfase og en selvrefleksjonsfase (Zimmerman & Campillo, 2003, s. 239). Det er i selvrefleksjonsfasen at elevene danner attribusjoner for å forklare oppfatningen av årsaker til prestasjonsresultatet. Elevene uttrykte at et prestasjonsresultat kan ha to utfall, enten faglig mestring eller faglig nederlag. Faglig mestring ble ansett som opplevelsen av et bra prestasjonsresultat, mens faglig nederlag ble oppfattet som opplevelsen av et dårlig prestasjonsresultat. Ifølge Weiner (2000, s. 2), så søker elevene i større grad etter forklaringer på et prestasjonsresultat, som er oppfattet som dårlig, overraskende, eller er spesielt viktige for eleven. Elevers oppfatning av årsaken til prestasjonsresultatet kan påvirke elevenes målsetting og forventning til neste prestasjon (Bandura, 1997; Weiner, 1979). Det kan dermed avgjøre hvor mye tid og innsats som eleven legger inn i forkant av en fremtidig, lignende prestasjon.

I det teoretiske rammeverket ble attribusjon forklart som en persons oppfattede årsakssammenhenger. Hensikten med attribusjoner er å oppnå en forståelse og en form for kognitiv kontroll over situasjoner (Manger & Wormnes, 2015, s. 96). Ved å undersøke elevenes attribusjoner, vil jeg kunne danne en forståelse for elevenes opplevelse av faglige nederlag. Når elevene opplevde faglig mestring eller nederlag, så attribuerte elevene til årsaksfaktorer, for å forklare den antatte bakgrunnen til et resultat. Ifølge attribusjonsteorien er de vanligste prestasjonsrelaterte attribusjonene rettet til evner, innsats, vanskelighetsgrad og tilfeldigheter (Weiner, 1979, s. 4). Elevene som jeg intervjuet attribuerte hovedsakelig til egne evner og innsats, når det gjaldt både faglig mestring og faglige nederlag. Forklaringen til det, kan ligge i at elevene omtalte seg generelt om sine erindringer av tidligere opplevelser med faglige nederlag. Weiner (1979; 1986) har utført flere studier på konsekvensene av elevers affeksjoner, når det gjelder årsaksattribusjoner til prestasjonsresultater. I det teoretiske rammeverket var vi inne på at konsekvensene av attribusjonene, var avhengig av den oppfattede årsaksfaktorens lokus, stabilitet og kontrollerbarhet (Weiner, 1986, s. 549). Årsaksattribusjoner kan oppfattes som internt eller eksternt, stabilt eller ustabil, og kontrollerbart eller ukontrollerbart. Avhengig av attribusjonene til årsaken, så kunne prestasjonsresultatet føre til positive eller negative affektive konsekvenser.

Weiner (1979) hevdet at det er de tre dimensjoner ved den kausale strukturen som avgjør attribusjonens innvirkning på elevens atferd. Han pekte på at mennesker ofte oppfatter evner som iboende egenskaper, som gjør individer i stand til å gjennomføre handlinger (Weiner, 1979, s. 7). Å ha gode evner blir ofte forbundet med dyktighet og kompetanse, mens manglende evner ofte blir ansett som en medfødt svakhet. Elevene som forklarte egne evner som årsak til faglige nederlag, forklarte at de opplevde en lav mulighet for endring og beskrev en opplevelse av lav påfølgende motivasjon. I forberedelsesfasen, så omtales ofte innsats (Zimmerman & Campillo, 2003). Innsatsen er tiltakene som blir gjort i forkant av en prestasjon, og skal gjøre elevene i bedre stand til å lykkes med prestasjonen. Det kan være bevisste handlinger for å nå et mål, slik som lesing, pugging, oppgaveløsning, o.l. Dersom elevene attribuerte til innsatsen som årsak til faglig nederlag, så hadde de en oppfatning av en for dårlig innsats i forkant av prestasjonen. Elevene som forklarte innsatsen som årsak til faglige nederlag, opplevde en mulighet til å endre på situasjonen og beskrev en høyere motivasjon enn elevene som attribuerte til evner. Dette stemmer overens med tidligere forskningsfunn. Slik vi har vært inne på tidligere, viser forskning at attribusjoner til evner kan ha flere negative konsekvenser enn attribusjoner til innsats (Covington & Omelich, 1979; Weiner, 1979; 1986).

På den andre siden indikerer forskning på *mindset* at evner kan oppfattes som plastiske (Dweck, 2006; Dweck & Leggett, 1988). Likeså at endringer i en persons tankesett kan forandre ens forståelse av et nederlag (Dweck, 2006, s. 32). Dweck og Leggett (1988) hevder at elevenes reaksjoner i etterkant av faglige nederlag, er avhengig av elevenes oppfatning av egen intelligens. Intelligens kan enten være oppfattet som noe fast og fiksert, eller bli oppfattet som noe man utvikler og erverver gjennom erfaring (Dweck & Leggett, 1988, s. 262). Dweck (2006) skiller mellom et fiksert tankesett og et utviklende tankesett. I intervjuet med Rikke, så antydte hun en oppfatning av enkelte elever som «født smart» eller født med et bedre utgangspunkt til å bli «smart». Dette vil være et eksempel på et slikt fiksert tankesett. På den andre siden, kan vi identifisere et utviklende tankesett hos Brage. Under temaet evne vs. innsats, så vi at Brage ga uttrykk for at et prestasjonsresultat ikke definerte han. Han kunne se på et negativt resultat som en mulighet til å forbedre seg. Dweck påstår at elever ved hjelp av andre kan endre tankesettet sitt, ved å være bevisst på hvordan man roser og behandler mestring og nederlag (Dweck, 2006, s. 221). Manger og Wormnes (2015) bygger på samme oppfatning, og tar et oppgjør mot evner som en statisk egenskap. De anser evner som videreutviklet gjennom innsats og arbeidsmetode, og ønsker å fremme dette perspektivet

på evner i læringssituasjoner (Manger & Wormnes, 2015, s. 22). Dette ved å hjelpe elever å se sammenhengen mellom innsats, læringsmetoder og evner.

Beskrivelsene fra elevene førte til at jeg differensierte mellom et personlig, faglig nederlag og et upersonlig, faglig nederlag. Et personlig, faglig nederlag var opplevelsen av et dårlig prestasjonsresultat, hvor elevene skyldte på egne evner som bakgrunn til nederlaget. De oppfattet å ha gjort en god innsats i forkanten av prestasjonen, og hadde forventninger til prestasjonsresultatet. Dette førte til at det oppstod et avvik mellom elevens forventning til prestasjonsresultatet og det faktiske prestasjonsresultatet. Jeg valgte å kalle det for et **personlig, faglig nederlag**, siden flere av elevene oppfattet at årsaken til resultatet var knyttet til et stabilt og ukontrollerbart personlighetstrekk. Elevene forklarte at det personlige, faglige nederlaget kunne ha negativ innvirkning på deres selvtillit, og kunne føre til et negativt syn på muligheten til forbedring. På den andre siden var **et upersonlig faglig nederlag**. Et upersonlig, faglig nederlag var opplevelsen av et dårlig prestasjonsresultat, som kunne skyldes på manglende forarbeid. Her var innsatsen før prestasjonen oppfattet som dårlig, og ble ansett som grunnen til nederlaget. Dermed var avviket mellom det forventede og det faktiske resultatet mindre enn ved et personlig, faglig nederlag. Elevene som attribuerte til innsats tok ikke nederlaget personlig, og hadde et positivt perspektiv på endringsmuligheten. Jeg blir å komme inn på dette igjen, under fjerde diskusjonstema.

Covington & Omelich (1979) studerte innsats og reaksjonen på faglig nederlag, og fant lignende resultater i sin studie. I deres studie kom det frem at elever som ytet høy innsats og opplevde faglige nederlag, reagerte med attribusjoner til manglende evner. Mens elevene som oppfattet innsatsen som dårlig, attribuerte til manglende innsats ved faglige nederlag. Det var attribusjonene til manglende evner, som visste seg å ha størst negativ innvirkning på elevene (Covington & Omelich, 1979). I undersøkelsen skilte de mellom to evnevurderinger ved faglig nederlag. Disse var elevenes egne vurderinger av evner, og elevenes forventninger til andres vurdering av deres evner. Resultatet indikerte at elevene med høy innsats i forkant av en prestasjon, forventet at andre dømte dem i etterkant av faglige nederlag (Covington & Omelich, 1979, s. 173). Av den grunn opplevde disse elevene også mer skam og andre negative emosjoner. Dette var noe Sebastian uttrykket veldig tydelig i sitt intervju. Han uttrykket et behov for å opprettholde en sosial status blant medelevene. Når han opplevde faglige nederlag, så opplevde han en skam og følte at andre dømte han, dersom han ikke presterte på forventet nivå. Dermed ønsket han helst å attribuere til egen innsats, og kunne ty

til å lyve til medelevene om prestasjonsresultatet. Jeg skal komme inn på lignende diskusjoner under neste diskusjonstema.

I nyere studier er det trukket tråder mellom barn og unges responser på deres mestring og nederlag, til deres tidligere opplevelser med ros (Gunderson, Gripshover, Romero, Dweck, Goldin-Meadow & Levine, 2013; Gunderson, Sorhagen, Gripshover, Dweck, Goldin-Meadow & Levine, 2018). Studiene fokuserer på småbarns utvikling av motivasjon, og skiller mellom berettiget ros til barnets prestasjonsprosess (f.eks. «så bra at du arbeider hardt») og ros til barnets evner (f.eks. «så flink du er»). Studiene hevder at tidligere erfaringer med ros, kan danne grunnlaget for elevens fremtidige motivasjonsrammeverk (Gunderson, et al., 2018). I følgende studier fant de at barna som mottok ros til prestasjonsprosessen, økte sjansen for å danne en utviklende tro på egne evner. I tillegg til at disse barna skapte et motivasjonsrammeverk, som legger til rette for fremtidige prestasjonsattribusjoner til innsats. På den andre siden, kunne barna som opplevde å få ros til sine evner, danne en fiksert tro på egne evner. Videre dannet det grunnlaget for å attribuere til egne evner, når de ble eldre. Resultatene indikerte at elevenes motivasjonsrammeverk ble forsterket over tid (Gunderson, et al., 2018, s. 402). Med utgangspunkt i disse studiene, så kan elevens attribusjonsmønster være et resultat av primær sosialisering og tidlige opplevelser av ulike typer ros. Enkelte hevder at slik prosessros også bør fremmes i videregående opplæring (Manger, 2016; Tveit, 2012). Manger (2016) hevder at elever som mottar ros for sine evner og mislykkes i fag, i større grad opplever negative emosjoner og negative tanker om seg selv, enn elever som mottar ros for arbeidsprosessen. Til tross for det, peker Manger på elever som sliter mest med faglige nederlag og følelsen av å mislykkes, kan ha vanskeligheter med å ta imot ros (Manger, 2016, s. 27).

Fra et pedagogisk perspektiv, så er attribusjoner til innsats og strategi hensiktsmessige attribusjoner. Ifølge en rekke studier, så blir attribusjoner til evner ansett som negativt for elevens læring og motivasjon (Bandura, 1997; Covington & Omelich, 1979; Weiner, 1979). Disse studiene anbefaler attribusjoner til innsats og strategi, siden det i høyere grad kan bidra til et positivt perspektiv på egen læringsprosess og gir elevene kontroll over læringssituasjonen. Over tid kan disse attribusjoner forhindre at motivasjonen synker og bidra til forventninger om mestring (Pintrich & Schunk, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Weiner, 1986). Attribusjoner til innsats og strategi, fungerer godt så lenge eleven opplever fremgang og mestring ved å øke innsatsen eller forandre strategi. Ellers vil det over tid kunne resultere i attribusjoner til evner (Weiner, 1979, s. 11). Bandura peker også på at elevene kan bli

demotiverte ved å bli oppfordret til å attribuere til innsats ved gjentatte nederlag (Bandura, 1997, s. 226). Han foreslår heller å danne proksimale delmål til elevene, for han hevder at det er beste løsningen for å opprettholde motivasjonen til elevene (Bandura, 1997, s. 134). Dette var en læringsmetode som Johanne hadde tilegnet seg. Slik vi har sett på tidligere, så forklarte hun at delmål og belønning etter prestasjoner ga henne motivasjon til arbeide med fag.

6.2 Andre diskusjonstema: Sosial sammenligning og prestasjonsbehov

I det andre hovedtemaet under empiriske funn, så presenterte jeg elevenes oppfattelse av en prestasjons- og sammenligningskultur i skolen. Det er en stor pågående diskusjonen som omhandler stress, prestasjonskrav og sammenligning i skolen (Bakken, 2020; 2021; Bru, 2019; Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019; Madsen, 2018; UiO, 2018; Tvedt & Bru, 2019). Jeg kommer kun til å diskutere det jeg anser som relevant for denne studien, med utgangspunkt i det empiriske materialet og problemstillingen. Elevene som jeg intervjuet omtalte et prestasjonspress og prestasjonsbehov for klare å holde følge med fagets progresjon. I tillegg opplevde de press for å nå opp til egne og andres forventninger og krav. Dette resulterte i at elevene opplevde stress og et emosjonelt ubehag i etterkant av faglige nederlag. De fryktet å havne etter faglig, og deres skole- og fremtidsmål kunne oppfattes som truet. Likeledes omtalte elevene en kultur for sosial sammenligning blant medelevene. Når den faglige vurderingen ble tilgjengelig for elevene, så oppstod det en sammenligningssituasjon i klasserommet, som innebar en åpen diskusjon rundt oppnådde resultater.

Elevene uttrykte et ytre press som ble plassert på deres skuldre gjennom samfunn og signifikante andre. På mange måter, så kan det oppfattes som om samfunnet verdsetter skoleflinke elever. Å være skoleflink handler i stor grad om god formidling av kompetanse i fag. I dagens samfunn fremstår høyere utdanning som nærmest en nødvendighet, og det kreves gode prestasjonsresultater siden arbeidslivet har høye kompetansekrav (Markussen, 2010). Det blir uttrykt forventninger til prestasjoner og gjennomsnittskarakterer.

Ungdommene opplever også forventninger til å lykkes på flere områder, enn bare på skolen (Bakken, 2019). Dette øker barn og unges krav og forventninger til seg selv. Ungdata-rapporten har i flere år på rad, visst indikasjoner på at ungdommer sliter med stress og nedstemthet (Bakken, 2019; 2020; 2021). I den nylige rapporten fra Ungdata viser statistikken at psykiske problemer er en del av ungdommenes liv, spesielt i perioder (Bakken, 2021). I tillegg viser en rapport fra Kunnskapsenteret, at omfanget av stress i forbindelse med skole øker i ungdomsårene (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017). Det er vanskelig å nå opp til

de krav og forventninger som stilles til dagens unge. Når kravene og forventningene blir vanskeligere å nå opp til, kan det antas at flere elever opplever faglige nederlag og psykiske helseplager. Blant elevene som jeg intervjuet, omtalte flesteparten psykiske problemer i perioder, og spesielt i etterkant av opplevelser med faglig nederlag. Johanne hadde opplevd skuffelse, fremtidsbekymringer og endringer i humøret i etterkant av faglige nederlag. Frida snakket om skuffelser, prestasjonspress og negativt stress som påvirket hennes humør og helse. Brage uttrykket bekymringer for innvirkningene som de faglige nederlagene kunne ha på fremtiden hans. Rikke forklarte at hun hadde «gått ned i kjelleren» etter faglige nederlag, og at hun selv opplevde endringer i både atferd og humør. Mens Sebastian omtalte opplevelser av perioder med nedstemthet, bekymringer og negative tanker etterkant av faglige nederlag.

Dette kan være et resultat av at dagens ungdom er utdannings- og fremtidsorientert (Madsen, 2018). Flere videregående elever har fremtidsmål om høyere utdanning, og har positive forventninger til fremtiden (Bakken, 2019). I en studie gjort av videregående elever viser resultatene at 95% opplyser at det er viktig for dem å få en god utdanning (Bru, 2019, s. 31). I følgende studie, uttrykket elevene å være opptatte av å få gode karakterer. Elevene som jeg intervjuet uttrykket også viktigheten av gode karakterer, og koblet det mot muligheter i fremtiden. De uttrykket å legge ulik verdi i fag og prestasjoner, på bakgrunn av deres fremtidsmål og betydningen det har for vitnemål og opptakskrav for høyere utdanning. Blant annet bekymret Brage seg for å få et lavt karaktergjennomsnitt på vitnemålet. Dette innebar at han ikke kom inn på den ønskede studieretningen, og fryktet konsekvensene av et vitnemål med lave karakterer. Det virket generelt som elevene var godt opplyst når det gjaldt opptakskrav til høyere utdanning, og var bevisst på differansen mellom eget karakternivå og karakternivået for opptak.

Elevene omtalte ikke kun et ytre press. Elevene fortalte om et internalisert press, som var et press som elevene la på seg selv gjennom egne forventninger og krav. Et slikt indre press kan først og fremst være skapt gjennom elevens verdier, tidligere erfaringer og opplevelser (Manger & Wormnes, 2015, s. 149). Men det kan også være et resultat av en internalisering av andres forventninger og krav. Andres påvirkningsstyrke avhenger av innflytelsen, makten og kunnskapsnivået som eleven tillegger andre (Manger & Wormnes, 2015, s. 151). Flere av elevene som jeg intervjuet uttrykket et kontinuerlig indre press i forbindelse med egne prestasjoner. De vurderte seg selv opp mot et tiltenkt ideal om hvor de bør være. Bandura (1997) kalte dette for en kognitiv sammenligning. Han hevdet at motivasjonen innebar

sammenligningen mellom hvor man er og hvor man bør være, og bidrar til å danne personlig standarder (Bandura, 1997, s. 128). Videre pekte Bandura på at disse personlige standarder er med på å regulere personenes motivasjon, og uttrykket et positivt perspektiv på kognitiv sammenligning. På den andre siden, så forklarte elevene i denne studien at den kognitive sammenligningen førte til et press for å være motivert til enhver tid. Elevene hadde ikke et like positivt perspektiv på denne indre sammenligningen som Bandura. Grunnen til det var at de hele tiden opplevde å være i vurderingssituasjoner og måtte arbeide mot sine idealer.

Gode prestasjonsresultater førte til press, siden det innebar forventninger til å prestere på likt eller høyere nivå ved neste vurderingssituasjon. Derimot førte dårlige prestasjonsresultater til press, for elevene følte behovet for å prestere bedre ved neste vurderingssituasjon. Dette på grunn av at den dårlige prestasjonen kan virke truende for deres målsetting. Flere teoretikere påpeker at et slikt press kan være positivt, siden det kan bidra til å øke elevenes tro på seg selv, fremme innsats, effektivitet og konsentrasjon hos eleven (Bru, 2019; Manger & Wormnes, 2015). Manger og Wormnes (2015) hevder at forskjellene i prestasjoner under press, dreier seg om ulike metoder for å håndtere stress. Det vil si at elevene som har gode teknikker for å mestre stress, vil ha muligheten til å prestere bedre under press. Mens elevene uten disse teknikker kan prestere dårligere under press. Grunnen til det, er at uten disse teknikker, så er hukommelsesprosessene blokkert og bekymringer har tatt opp minnekapasitet (Bru, 2019; Manger & Wormnes, 2015). Derfor handler det om at signifikante andre blir bevisst på elevenes stressmestringsteknikker, og bevisst på når det er hensiktsmessig å tillegge press. På den måten vil kommunikasjon kunne være nøkkelen til en positiv form for press. Av den grunn er ikke press nødvendigvis noe negativt. Ungdata-rapporten har over de siste par år studert elevenes opplevelse av press og stress. Rapporten sier følgende om presset og stresset som elevene opplever på skolen:

En god del unge opplever skolearbeidet som stressende. Positivt stress kan være bra og bidra til at ungdom fokuserer på læringsoppgavene. Stress kan også være negativt, særlig for de som opplever vedvarende stress over tid og hvor gapet mellom egne ambisjoner og det man får til blir for stort. (Bakken, 2021, s. 24).

Rapporten som kom ut i høst, viser en skilnad mellom to typer stress. De empiriske funn fra ungdataundersøkelsen, viser at ungdom uttrykker desidert mest press når det gjelder skole (Bakken, 2020; 2021). Dette presset kan føre med seg stress-symptomer, slik som bekymringer, nedstemthet og følelsen av at alt er et slit. Disse stress-symptomene var også

synlig i studiens empiriske materiale, for flere av elevene uttrykket opplevelsen av overveldelse og bekymringer relatert til prestasjoner og resultater. I psykologiske termer kalles disse stressformene for *eustress* og *distress* (Branson, Turnbull, Dry & Palmer, 2018). Eustress defineres som den positive formen for stress, som bidrar til fokus og motivasjon for handling. Mens distress regnes som den negative formen for stress, som kan føre til manglende motivasjon, negative tanker og følelse av håpløshet. Sebastian kalte dette for positiv og negativ motivasjon. Han foretrakk eustress (positiv motivasjon), siden det ga han positive følelser, slik som glede og lyst til å drive med skolearbeid. Han påstod at distress (negativ motivasjon) fikk han til å arbeide hardt, men det førte til at han manglet gleden i å arbeide og opplevde det som påtvunget. Flere av elevene omtalte også følelsen av manglende kontroll, frustrasjon, skyldfølelse, og andre negative emosjoner i forbindelse med prestasjoner og resultater. Dette er typiske eksempler på affektive reaksjoner på distress (Branson, et al., 2018, s. 322). Distress over tid har også visst seg å utgjøre en risiko for potensielle psykiske og fysiske helseplager (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018; Branson, et al., 2018).

Dagens barn og unge blir utsatt for prestasjonsforventninger på flere områder, enn bare skole og utdanning (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018). Et press som kommer fra flere ståsteder, og treffer samtidig er oppskriften på en negativ stressopplevelse. Flere av elevene omtalte en fare for egen psykiske helse med et slikt negativt press. Blant annet forklarte Frida om egen opplevelse av press fra andre og press fra seg selv. Jeg fikk inntrykk av at hun opplevde det som et negativt press, siden hun beskrev det som vanskelig, og forklarte det som en dobling av forventninger. Hun skuffet seg selv og oppfattet at det skuffet andre, noe som førte til ytterligere påkjennelse. Dette har også visst seg i Ungdata-rapporten i de to siste årene. Rapportene har visst antydninger til at skoleindikatorene går i feil retning (Bakken, 2020; 2021). Antall ungdom som opplever trivsel på skolen synker, mens antallet som opplever skolen som kjedelig fortsetter å øke. Dette var også et tema som ble tatt opp i valgdebatten 2021. Partilederne var inne på press og stress i skolen, på grunn av mye testing i skolen. Bjørnar Moxnes uttalte blant annet:

«Skolen er ikke et mesterskap. Vi tester barna syke. 4 av 10 tenåringsjenter føler seg usunt presset og stresset på skolen. Det er for mye testing. Så lærerne, 40 000 har forlatt lærerværelset, pga. for mye rapportering, kontorarbeid, testing og byråkrati. Dersom vi vil ha gode lærere, og få opp den psykiske helsen til ungdommen, så er svaret - mindre testing, mindre mesterskap og et skolemiljø som er bedre for elevene.» (Solvang & Bjurstrøm, 2021, 01:07:12 - 01:07:42).

I Moxnes sitt utsagn, så påstår han at mengden med testing som foregår i dagens skole gjør barna syke, og Ungdata-rapporten bekrefter hans påstand (Bakken, 2021). Elevene som jeg intervjuet, rapporterte også at de opplevde et press og et behov for å prestere, siden flere av dem fryktet for å bli «hengende etter» i fag. På lik linje med Moxnes, har flere hevdet at den store mengden testing i skolen strider imot elevenes læring, motivasjon og helse (Manger, 2012; UiO, 2018; Østby, 2019). Sebastian fortalte at det kunne være opp til tre vurderingssituasjoner (prøver, innleveringer, fremlegg, o.l.) per uke. Flere omtalte det også som nærmest umulig å gjøre en god innsats på alle prøvene og innleveringene. De oppfattet å stå foran et valg og ble nødt til å prioritere mellom fag og vurderingssituasjoner. Jeg sitter igjen med samme oppfattelse som elevene. Dersom det stemmer at det kan være opp til tre vurderingssituasjoner per uke, så vil det være vanskelig å yte god innsats, samtidig som eleven skal være oppegående på flere livsområder. I verstefall kan det resultere i at flere elever opplever faglige nederlag, siden de opplever manglende mulighet til å gjøre et godt forarbeid. Når muligheten til forarbeid blir tatt fra elevene, så kan det føre til at flere elever attribuerer til innsats ved faglige nederlag. Derimot opplever de at tiden og ressursene ikke strekker til, slik at de ikke har muligheten til å øke innsatsen. Da er veien kort til opplevelsen av negativt stress og negative emosjoner.

6.2.1 Sammenligningskulturen

Elevene sammenlignet seg med de andre elevene i klassen, og anså elevene med høyest karakterer som smarte og skoleflinke elever. Flere av elevene forklarte at de så opp til de skoleflinke elevene i klassen. Bandura (1997) hevder at slike rollemodeller er en kilde til økt mestringsforventning. Sosial sammenligning fører til at elevene vurderer seg selv med utgangspunkt i andre, og setter andre som målestokk for egen prestering. Det er positivt med slike rollemodeller i klasserommet, når prestasjonsforskjellene mellom elevene er små og når elevene har tilnærmet like forutsetninger. Sosial sammenligning kan på den andre siden ha negativ effekt, dersom differansen mellom disse rollemodellens prestasjonsresultater og egne prestasjonsresultater blir for stor. Manger og Wormnes (2015) hevder at i et klasserom som er preget av sosial sammenligning, så er faren stor for å bryte ned elevenes mestringsforventning. Dermed vil elevene som opplever mestring forbedre sin selvoppfatning og positive vurdering av seg selv, mens elevene som opplever nederlag får svekket selvoppfatning og nedvurderer seg selv (Manger & Wormnes, 2015, s. 126). Elevene som jeg intervjuet, hadde blandede opplevelser med sammenligningskulturen. De hevdet at det var en kultur som var skapt i klasserommet, på grunn av det store fokuset på prestasjoner og

karakterer. Empirien indikerte at elevene som selv oppfattet å ha høye karakterer og/eller høy faglig selvtillit, opplevde positive sider ved den sosiale sammenligningen. Det fremmet positive tanker om dem selv og egen prestasjon. Tidligere så vi dette i tilfellet til Johanne. Mens elevene som oppfattet å ha lave karakterer og/eller lav faglig selvtillit, opplevde sammenligningen mellom medelevene som noe negativt. Det forsterket deres negative tanker om seg selv og sine prestasjoner. Dette så vi på tidligere i tilfellet til Rikke.

Flere av elevene som jeg intervjuet hadde inntrykk av at både positive og negative prestasjonsresultater blir forsterket i plenum. Prestasjonsresultatene ble diskutert i etterkant av faglige vurderinger, og på denne måten ble prestasjonsresultatet synliggjort og vurdert av medelevene. Opplevelsen av mestring ga en følelse av suksess, som ble oppfattet som positivt å dele. Mens opplevelsen av nederlag ga en følelse av å ha mislyktes som gjorde det negativt å dele. Elevene kunne frykte å bli dømt av andre, som vi så tidligere med Sebastian. Sebastian hadde negative sosiale resultatforventninger, siden han fryktet å bli dømt av andre og fryktet å miste sin sosiale status som en av de fem smarteste elevene i klassen. Noen elever ga i denne sammenheng, også uttrykk for en oppfatning av et likhetstegn mellom elevenes prestasjonsresultater og elevenes dyktighet og intelligens. Igjennom elevenes beskrivelser, ble det dannet et bilde av at elevene opplevde det som å bli satt på en «smarthetsskala» ut fra deres prestasjonsresultater. Dette kan skape en karakterkonkurrans mellom elevene, og skape en skilnad i klasserommet mellom oss og dem. Elevene vurderer seg selv som enten en del av de skoleflinke eller en del av de som ikke er skoleflinke. Dette skaper ikke bare en karakterkonkurrans, men også et sosialt skille. Derimot hevdet Johanne at det fantes et unntak, og det var i situasjoner hvor mange i klassen hadde prestert dårlig i en vurderingssituasjon. Da kunne det faglige nederlaget være en kollektiv opplevelse.

Tidligere i studien har vi sett på at sammenligningskulturen i klassen kan være et resultat av skolens målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I det teoretiske rammeverket var vi inne på to typer målstrukturer. Disse målstrukturene har også forskjellig syn på hva som regnes som mestring og nederlag. En læringsorientert skole fremmer kunnskap, innsats og forståelse. Suksess innenfor en læringsorientert skole er faglig fremgang og utvikling, mens nederlag regnes som negativ fremgang og indikerer et behov for endring i innsats eller strategi. Mens en prestasjonsorientert skole er en skole som verdsetter resultater, hvor suksess regnes som høy måloppnåelse og nederlag som lav måloppnåelse. Skolen kan fremme enten en læringsorientert eller en prestasjonsorientert målstruktur, med utgangspunkt i skolens verdier. Igjennom vektlegging av innsats og forståelse, så er skolens verdier i tråd med en

læringsorientert målstruktur. Derimot vil skolens bevisste fremheving av sammenligning og prestasjon kunne utvikle en prestasjonsorientert målstruktur. Jeg fikk inntrykk av at elevene oppfattet skolens målstruktur, som prestasjonsorientert. Skolen kan forme elevens faglige verdier gjennom å sende ut signaler til elevene, om hva de anser som viktig og verdifullt (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 15; 2015, s. 50). I en kvantitativ studie av Skaalvik & Skaalvik (2011), undersøkte de elevens motivasjon for skolearbeid, fra 4.trinn opp til 10.trinn. I studien visste resultatet at elevene opplevde en gradvis mindre læringsorientert målstruktur fra 4.trinn til 10.trinn. Elevene opplevde at skolen ble mer og mer prestasjonsorientert etter høyere klassetrinn (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 36-37). Det innebar økt sammenligning mellom elever, klasser og skoler, og økt ros til elever med høye karakterer. En slik målstruktur kan få elevene til å strekke seg etter bedre prestasjoner, siden elevene opplever at det fører til flest positive konsekvenser. Derfor blir målet mer vendt bort fra personlig faglig fremgang og utvikling.

Jeg oppfattet at alle elevene som jeg intervjuet var prestasjonsorienterte. De uttrykte at de ville oppleve å være best eller i det minste unngå å komme dårligst ut i klassen. Johanne var motivert til å være best blant medelevene, mens Rikke var motivert til å ikke være dårligst i klassen. Hanne på den andre siden, uttrykket å være fornøyd med å prestere på et middels nivå, for hun ville unngå mye oppmerksomhet fra medelevene. Frida og Brage uttrykket en motivasjon til å øke karaktersnittet, for å komme inn på en forhåndsbestemt studieretning. Det var det samme med Sebastian, for han var motivert til å være blant de beste i klassen. Samtidig som han jobbet mot et bra karaktergjennomsnitt på vitnemålet, for å komme inn på et prestisjefyllt studium. Dette er typiske trekk ved elever som er prestasjonsorienterte. De er veldig orientert rundt prestasjonsresultater, og konsekvensene som resultatene bringer. Det har også blitt visst sammenheng mellom elevenes attribusjoner og deres målorientering. Læringsorienterte elever attribuerer oftere til innsats ved mestring og nederlag. Mens prestasjonsorienterte elever har en tendens til å attribuere til egne evner både når det gjelder mestring og nederlag (Pintrich & Schunk, 2002, s. 221). Jeg noterte meg at flere av elevene attribuerte både mestring og nederlag til egne evner.

6.3 Tredje diskusjonstema: Elevenes selvoppfatning og forventning til mestring

Når det gjelder en persons motivasjon blir det ofte relatert til personens valg av handling, innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 132). Elevene som jeg intervjuet, fortalte at de ofte følte seg motivert når de opplevde interesse, fremgang eller mestring. Flere

forklarte at det var opplevelsen av motivasjon som avgjorde tiden og arbeidsmengden, som ble lagt inn per prestasjon. Tidligere har vi vært inne på målets betydning for motivasjonen. I gjennom et sosial-kognitivt perspektiv, er motivasjonen avhengig av et kognitivt mål (Bandura, 1997, s. 128; Bandura & Schunk, 1981). Uten et mål er det ingen opplevelse av fremgang. Vi har også vært inne på betydningen av elevenes målorientering. I dette delkapittelet skal jeg diskutere elevenes personlige tilknytning til faglige prestasjoner, og innvirkningen som prestasjonsresultater kan ha på elevenes selvoppfatning og mestringsforventning.

Forskning viser at mennesker har en tendens til å reagere sterkere på negative hendelser enn på positive hendelser (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer & Vohs, 2001, s. 328; Kahneman, 2013, s. 323). Den antatte grunnen er at negative hendelser forårsaker sterkere emosjoner enn positive hendelser. Samt at negative hendelser kan gi større effekter, og disse effektene kan ofte ha en lengere varighet enn effektene av positive hendelser (Baumeister, et al., 2001). Bandura (1997) på sin side, hevdet at den kraftige reaksjonen på en opplevelse av nederlag, kan forklares av en manglende etablert tro på egne evner. Disse teoriene kan bidra til å forklare hvorfor flertallet av elevene som jeg intervjuet hadde et negativt perspektiv på faglige nederlag. I intervjuene med elevene, så spurte jeg etter elevens oppfattelse av positive konsekvenser av faglige nederlag. Svarene som jeg fikk visste at mange hadde et svært negativt blikk på faglige nederlag. Flere av elevene kunne nevne en positiv konsekvens av faglige nederlag, men den ble direkte fulgt opp av begrunnelser for hvorfor det var flest negative konsekvenser. Det var kun Brage i elevgruppen, som uttrykte at faglige nederlag ga han muligheten til forbedring.

Til tross for at faglige nederlag kan føre til sterkere reaksjoner enn faglig mestring, så er det ikke determinert at faglige nederlag svekker elevenes selvoppfatning og mestringsforventning. Dette uttrykket også Bandura (1997). Ett faglig nederlag har trolig lite effekt på fremtidig mestringsforventning. Det er når faglige nederlag inntreffer flere ganger, at det kan svekke forventningene til fremtidig mestring (Bandura, 1997; Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 2012). Faglige nederlag er en del av læringsprosessen, og slike nederlag kan føre til positive effekter. Ofte hører man ordtaket «å lære av sine feil», og flere mennesker fremmer det som den beste læremåten. Ved å begå feil, gir det muligheten til å lære og gjøre det bedre ved neste forsøk. Nederlag kan føre til økt prestering, økt konsentrasjonsevne og gir muligheten til utvikling (Manger & Wormnes, s. 213). Evnen til å lære av nederlag regnes som selve nøkkelen til utvikling (Barth, Braido, V, Guo, Malloy, Nkansah-Amankra, &

Welch, 2013). Det handler om å få øye på det positive, og rette fokuset mot det som kan gjøres noe med. Det vil muligens være mer naturlig for en elev med et utviklende tankesett, enn en elev med et fiksert tankesett, som vi har vært inne på tidligere i studien.

Imidlertid er det en uavklart diskusjon, om det er selvoppfatningen som påvirker prestasjonene eller om det er prestasjonene som påvirker selvoppfatningen (Manger & Wormnes, 2015, s. 33). Det sosial-kognitive perspektivet, som gjennomsyrrer mitt teoretiske rammeverk, hevder at det kan gå begge veier. Når elevene har kommet til det videregående stadiet i utdannelsen sin, så har de allerede utviklet en selvoppfatning, på bakgrunn av tidligere erfaringer (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2005; 2011). Elevene har allerede dannet forestillinger om seg selv og utviklet forventninger til mestring og nederlag i ulike fag. I empirien så vi blant annet at Johanne var inne på akkurat dette når det gjaldt matematikken. Det var også flere av elevene i studien som uttrykte at faglige nederlag over tid kunne føre til en svekket mestringsforventning i det spesifikke faget. De kunne starte å betvile egen oppfatning av seg selv, eller eventuelt få bekreftet en negativ oppfatning av seg selv i skolesammenhenger.

En positiv selvoppfatning i skolesammenhenger kan gi positive forventninger til mestring, mens en negativ selvoppfatning kan føre til forventninger om nederlag. Av den grunn er det hensiktsmessig med en positiv oppfatning av seg selv på skolen. I den sammenheng kan det være at elevene forsøker å beskytte eller opprettholde en positiv selvoppfatning, etter en opplevelse av et faglig nederlag. Jeg tolket at flere av elevene i studien ga uttrykk for akkurat dette, i etterkant av faglige nederlag. Dette på bakgrunn av elevenes verbale uttrykksmåte og bruk av unnskyldninger ved snakk om faglige nederlag. I det empiriske materialet kunne vi se at det artet seg på forskjellige måter. Brage og Rikke la vekt på de positive sidene ved seg selv når de forklarte sine faglige nederlag, mens Frida var kritisk til omstendighetene når hun beskrev sine. Sebastian, på den andre siden, sa det rett ut at han forsøker å opprettholde et positivt bilde av seg selv. I studien til Covington og Omelich, visste de til at en persons prestasjonsatferd kan forklares ut fra personens forsøk på å opprettholde en positiv oppfatning av seg selv og sine evner (Covington & Omelich, 1979, s. 170). I en annen studie av Nelson, Malkoc og Shiv (2018), så undersøkte de personers tendens til å beskytte eller forsøke å opprettholde en positiv selvoppfatning, ved opplevelsen av nederlag. I denne studien, så hevdet de at selvbeskyttelse kan virke hemmende for forbedring (Nelson, et al., 2018). Grunnen til det var at personer som hele tiden forsøker å opprettholde en positiv selvoppfatning kan risikere en gjentakelse av samme feil.

En annen faktor som kan virke hemmende for forbedring og kan ha negativ innvirkning på elevenes læring og helse, er prestasjonsorienterte tendenser og attribusjoner til egne evner. Det utgjør en risiko for å utvikle en generell negativ forventning til prestasjonssituasjoner, med lav tro på mestring (Abramson, et al., 1978; Weiner, 1979). Dette nevnte jeg i det teoretiske rammeverket, og det omtales ofte som lært hjelpeløshet. Lært hjelpeløshet utvikles over tid ved gjentatte opplevelser av nederlag, og kjennetegner personer som fokuserer på egen utilstrekkelighet (Manger & Wormnes, 2015, s. 101). Ved å attribuere til evner ved nederlag, så kan det i verstefall føre til unngåelse av innsats for å beskytte og opprettholde selvoppfatningen (Covington & Omelich, 1979, s. 179). Det er en form for mestringsstrategi og er en forsvarsmekanisme, som kan hindre elevene i å forsøke. På den måten trenger de ikke å bearbeide og håndtere nederlaget. Ifølge Abramson, et al. (1978) er lært hjelpeløshet knyttet til en forventning om nederlag, som ofte dreier det seg om en generalisering av negative erfaringer. I det empiriske materialet fra denne studien, så visste Rikke tendenser til lært hjelpeløshet. Hun uttrykte en oppfatning av å få dårlige karakterer i alt og at hun var dårlig på skolen. Av den grunn så hun ikke vitsen i å forberede seg til prøver, siden hun uansett opplevde å få dårlige resultater. Det var også flere av elevene som uttrykket tanker om «ingen vits til å prøve eller fortsette». Weiner (1979) hevder at dette er et tegn på attribusjoner til evner. Det kan være et resultat av at elevene opplever en svekket tro på seg selv etter gjentatte nederlag, og dermed kan oppfatte innsats som nytteløst. Imidlertid er lært hjelpeløshet kompleks, og grunnlagt i lang negativ læring, med uheldig relasjoner og uhensiktsmessige selvbeskyttende strategier og mestringsstrategier (Manger & Wormnes, 2015, s. 102).

Når elevene opplever faglige nederlag, så kan de reagere ved bruk av mestringsstrategier. Mestringsstrategier er en måte å håndtere en problemstilling. I denne situasjonen blir faglige nederlag en problemstilling som elevene må håndtere, og de kan håndtere det på forskjellige måter. Dersom en elev opplever motgang eller problemer i prosessen mot et antatt oppnåelig mål, så kan det resultere i at eleven begynner å tvile på seg selv og egen kapasitet. Det empiriske materialet i studien viser indikasjoner på endring av elevenes atferd etter faglige nederlag. I tillegg ga elevene uttrykk for ulike mestringsstrategier for å håndtere faglige nederlag. Dette uttrykket blant annet Johanne. Johanne forklarte om en opplevelse av gjentatte faglige nederlag i matematikk på ungdomsskolen. Denne erfaringen hadde hun tatt med seg i bagasjen, når hun startet på videregående. Etter å gjort forsøk på faglig forbedring uten hell, så opplevde hun at innsatsen var uten nytte. Hun følte derfor et behov for å bare godta

«realiteten». Hennes oppfatning var at hun ikke mestret matematikk, dermed endret hun målet sitt fra å forsøke å forbedre karakteren til å opprettholde nåværende karakter. Hun forklarte at hun ikke hadde mulighet til å fortsette å forbedre karakteren, og valgte av den grunn å prioritere forbedring i andre fag.

Ifølge Lazarus og Folkman (1987), så er det Johanne forklarer en form for mestringsstrategi. Det er en måte å håndtere et negativt prestasjonsresultat. Lazarus og Folkman forklarte at en person først vurderer situasjonen som måltruende eller ikke-måltruende. Dermed vurderer personen sin egen kapasitet til å håndtere situasjonen (Lazarus & Folkman, 1987, s. 146). Carver, Scheier og Weintraub (1989), undersøkte i dybden av mestringsstrategiene, og dannet en liste over mestringsstrategier. Denne listen innebærer blant annet aktiv håndtering, godkjennelse, benektelse, frakobling, positiv tenkning, tilbakeholdenhet, planlegging og søk av emosjonell sosial støtte (Carver, et al., 1989, s. 273). I lys av listen til Carver et al. (1989), så hadde Johanne tidligere forsøkt å utføre handlinger for å fikse problemet (aktiv håndtering). Det endte derimot med at hun endret mestringsstrategi, og aksepterte resultatet (godkjennelse). På den måten klarte hun å komme seg videre med annet skolearbeid.

På den andre siden har vi Rikke, som opplevde store svingninger i læringsprosessen og var innom ulike mestringsstrategier. Når hun opplevde faglig mestring, så beskrev hun en opplevelse av høy motivasjon. Hun opplyste om positive endringer i atferd og humør, høyere arbeidsinnsats og lyst til å gjøre skolearbeid. Derimot, når hun opplevde faglige nederlag, så beskrev hun en opplevelse av lav motivasjon. Hun beskrev en negativ innvirkning på hennes atferd og humør, og i tillegg en lavere arbeidsinnsats og lavere mestringsforventning. Hun fortalte meg om en situasjon i et valgfag, hvor hun opplevde faglige nederlag. Hun forklarte først en form for atferdsfrakobling (frakobling), hvor hun betydelig reduserte arbeidsinnsatsen. Hun innså etter hvert at hun ikke kunne fortsette slik, og klarte til slutt å akseptere prestasjonsresultatet (godkjennelse). Dette førte til at hun aktivt søkte etter løsning på problemet, og det resulterte i at hun fikk byttet valgfag (aktiv håndtering). Dette gikk igjen hos alle elevene i studien, for de hadde hver sin strategi for å håndtere det faglige nederlaget.

I en kanadisk studie fant forskerne både hensiktsmessige og uhensiktsmessige håndteringer av nederlag (Santor, Colvin & Sinclair, 2020). De delte disse inn i fire håndteringsstrategier: Adaptiv, sosialfokusert atferd (søker etter hjelp), maladaptiv, sosialfokusert atferd (unngår andre), adaptiv oppgavefokusert atferd (økt innsats) og maladaptiv, oppgavefokusert atferd (prokrastinering) (Santor, Colvin & Sinclair, 2020, s. 637). De to typer adaptiv atferd regnes

som en hensiktsmessig håndtering av et nederlag, mens de to typer maladaptiv atferd regnes som en uhensiktsmessig håndtering av et nederlag. Sebastian forklarte at i de fleste tilfeller søkte han hjelp ved nederlag, men i noen tilfeller trekker han seg sosialt tilbake og kunne lyve om nederlaget. Frida og Johanne forklarte blant annet, at faglige nederlag fikk dem til å øke innsatsen, men at det av og til resulterte i prokrastinering og prioritering av andre aktiviteter. Jeg noterte meg at flere av elevene uttrykket en blanding av både adaptive og maladaptive strategier for å håndtere de faglige nederlagene. Av den grunn kan det virke som om elevenes mestringsstrategi forandres etter prøving og feiling. En mulig forklaring på dette, kan være at elevenes mestringsstrategi er en prosess. En prosess hvor elevene kontinuerlig vurderer egen mestringsstrategi og prøver ut ulike strategier for å håndtere faglige nederlag. Dersom mestringsstrategien ikke er effektiv eller bidrar til personlig eller faglig tilfredsstillelse, så forandrer elevene strategi. Selve hensikten med slike mestringsstrategier er for individet å finne hensiktsmessige måter å håndtere en ubehagelig situasjon, som kan gagne individets selvpåfatning og forventninger til fremtidig mestring.

6.3.1 Psykisk helse

Når det gjelder psykisk helse, så var det to av elevene som eksplisitt uttrykket negative innvirkninger på deres psykiske helse i etterkant av faglige nederlag. Samt var det flere som fryktet at det over lengre tid, kunne ha innvirkning på deres psykiske helse. I en NOVA-rapport fra 2017, så undersøkte de blant annet årsaken til ungdommers psykiske helseplager (Eriksen, Sletten, Bakken & Von Soest, 2017). Ungdommene i undersøkelsen var fra ungdomstrinnet i Oslo. Rapporten visste til uttalelser fra ungdommen, hvor de så på konsekvensene av å mislykkes faglig. De registrerte flere uttalelser om at «alt er ødelagt», dersom de fikk lave karakterer (Eriksen, et.al., 2017, s. 65). Uttalelsene gir inntrykk av at skoleprestasjonene har stor betydning for elevenes liv. Slik jeg har nevnt tidligere, så var dette også uttalelser hos elevene som jeg intervjuet. Elevene ga uttrykk for at dårlige karakterer og negative tilbakemeldinger av en fagperson, i mange tilfeller var utløsende årsaker til opplevelsen av faglige nederlag. Rikke sa blant annet at det ikke var vits å prøve og at hun sluttet å bry seg, for hun opplevde at de faglige nederlagene bygget på hverandre. Bekymringer, manglende opplevelse av kontroll og andre stress-symptomer er kjennetegn ved en negativ psykisk tilstand. Videre legger ikke dette et godt grunnlag for motivasjon.

I flere humanistiske teorier på motivasjon bygger de på tilfredsstillelsen av grunnleggende behov for å oppleve motivasjon. Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori

bygger på antakelsen om motivasjon som resultatet av opplevelsen av autonomi, kunnskap og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). De identifiserte tre typer motivasjon: Amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Skilnaden mellom disse typene av motivasjon ligger i personens opplevelse av autonomi, kunnskap og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 69). Desto mer autonomi, kunnskap og tilhørighet som personen opplever, jo mer intern blir motivasjonen. Det er tydelig at teorien deres fremsnakker indre motivasjon, og omtaler det som den mest naturlige formen for motivasjon. Av den grunn kritiserer de Albert Banduras teori om motivasjon og mestring.

På den ene siden er Bandura, som hevder at verbal overbevisning kan bidra til økt mestringstro, yte bedre innsats og opprettholde motivasjonen (Bandura, 1997, s. 101). Han fremmer positive, ytre insentiver, og argumenterer for at hensiktsmessig bruk av insentiver øker elevenes interesse for skolearbeid. På den andre siden, så hevder Deci og Ryan at bruk av insentiver ved læring, er ytre motivatorer som hindrer elevenes indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 49). De anser belønning som hemmende for elevens indre motivasjon, og kan føre til at eleven mister interesse og kontroll over egen læring (Deci og Ryan, 1985, s. 45). Videre hevder de at tilretteleggingen for indre motivasjon hos elevene på skolen, vil kunne bidra til en bedre psykisk helse hos elevene (Deci & Ryan, 2000, s. 75). Til tross for det stiller jeg meg kritisk til teorien deres. Teorien tar lite hensyn til utvikling og motivasjon i et tidsperspektiv. Samtidig påstår jeg at det er urealistisk å forvente at alle elever kan oppleve indre motivasjon i skolesammenhenger, selv med tilrettelegginger. Spesielt, siden skolesystemet er bygget opp av insentiver, i form av ros, karakterer, anmerkninger og feedback. Flere av elevene som jeg intervjuet, fortalte meg om motivasjon gjennom belønning, *feedback* og overbevisning. De oppfattet at disse ytre motivatorene fungerte for dem i læringssituasjoner.

Imidlertid er jeg enig i at tilfredsstillelsen av grunnleggende behov, vil kunne bidra til å forbedre elevenes psykiske helse. Psykisk helse er nemlig blitt til et folkehelseproblem, som kan føre med seg ugunstige læreforhold. I den nye læreplanen som tredde i kraft i 2020, så var det et nytt fokus på helse, i den overordnede delen av læreplanen. Folkehelse og livsmestring var blant de tverrfaglige temaene som skulle inn i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hensikten var å utvikle kompetanse i skolen, som fremmer fysisk og psykisk helse i et livsperspektiv. Det dreier seg om å gi elevene de nødvendige verktøyene for å ta selvstendige valg, bli bevisst på egne og andres følelser og reflektere over relasjoner og verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samt, handler det om å lære elevene ulike

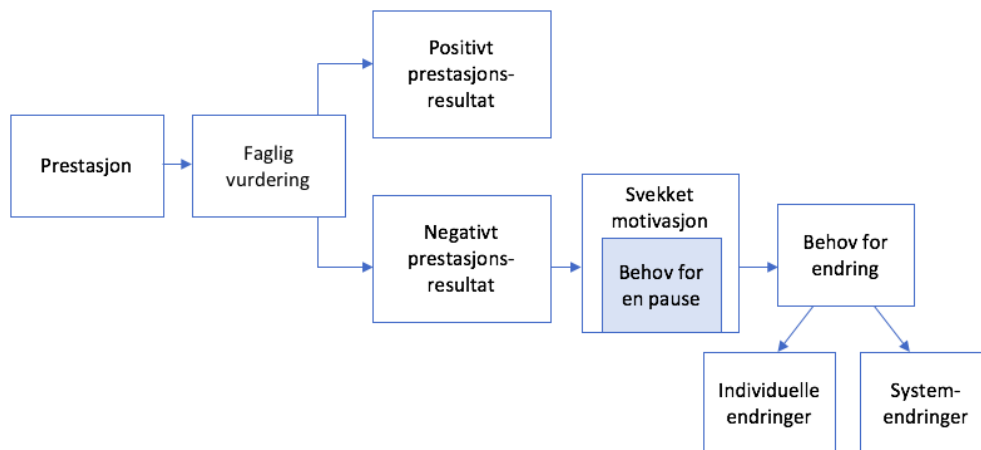
mestringsstrategier for å håndtere mestring og nederlag på en hensiktsmessig måte. Det innebærer at elevene skal bli mer oppmerksomme på egen motivasjon og bli bevisst på gode helsevalg.

Temaet har vært diskutert i media i forbindelse med innføringen av den nye læreplan. Enkelte argumenterer for det, mens andre argumenterer imot. De som er imot, sier at det vil kunne bidra til økt individualisering, og at den enkelte elev blir pålagt ansvaret til å ta gode livsvalg. I tillegg til at det øker risikoen for at problemer på systemnivå blir skjøvet på eleven (Samnøy & Tjomsland, 2021). Kritikken til det tverrfaglige temaet tar også opp læreres behov for kunnskap om psykisk helse (Samnøy & Tjomsland, 2021; Mørch, 2021). Lærerne er de som skal lære elevene om folkehelse og livsmestring, men selv mangler lærerne kunnskapen om psykisk helse. I intervjuene med elevene, så uttrykket elevene lite bevissthet ovenfor egen motivasjon. Flere uttrykte at deres motivasjon var noe som var vanskelig å formulere, og var noe de verken hadde reflektert over eller kommunisert tidligere. Enkelte fortalte i slutten av intervjuet, at de følte på en lettelse for å ha snakket om egen motivasjon og håndteringen av faglige nederlag. Det fikk dem til å reflektere over faktorer ved egen motivasjon, og innse uhensiktsmessige mønstre i egen mestringsstrategi. Folkehelse og livsmestring er et krafttak mot den negative utviklingen av psykisk helse blant barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det minste ville det åpnet muligheten for kommunikasjon om motivasjon og psykisk helse.

6.4 Fjerde diskusjonstema: Tiden etter faglige nederlag og elevenes behov for endring

Tidligere har jeg diskutert hensiktsmessige attribusjoner til nederlag, og fordelaktige målorienteringer. Jeg har vært inne på mestringsstrategienes innvirkning på elevenes motivasjon og psykiske helse. Samt behov som bør være tilfredsstillende for å oppleve motivasjon. Steget videre blir å se på endringer som kan foretas. I Zimmerman og Campillos (2003) modell, så vil vurderingen av endringer være en del av selvrefleksjonsfasen. Alle elevene hadde sine oppfatninger og meninger om hvilke endringer som skulle til for at de skulle oppleve motivasjon og mestring. Derimot, før elevene oppfattet et behov for endring, så uttrykte flere av elevene at deres motivasjon umiddelbart ble svekket etter at de opplevde egne faglige nederlag. Det var kun en elev som ikke ga uttrykk for at motivasjonen ble svekket direkte etter et faglig nederlag. Jeg skal komme tilbake til denne eleven. Elevene som uttrykket en svekket motivasjon direkte etter et faglig nederlag, opplyste om et behov for en pause (se Figur 3). En pause hvor de fikk muligheten til å stoppe opp og reflektere over det

som hadde hendt. Elevene forklarte at de i liten grad fikk denne muligheten på skolen. Ved endt prestasjon, så ventet en ny presteringssituasjon som krevde deres oppmerksomhet. Figur 1 viser min oppfatning av elevenes reaksjonsmønster i etterkant av et faglig nederlag, med utgangspunkt i studiens empiriske material.



Figur 3. Elevenes reaksjonsmønster på et negativt prestasjonsresultat

Figuren viser en forenklet versjon av forløpet fra prestasjon til behovet for endring. Elevene ga uttrykk for svekket motivasjon etter et negativt prestasjonsresultat. De forklarte om lite lyst og interesse til å fortsette, ønsker om å gi opp og negative emosjoner. Elevene forklarte at de hadde et behov for en pause. Jeg oppfattet at denne pausen var for å prosessere, og reflektere over hendelsen og hvilke konsekvenser det får for veien videre. Slik vi har vært inne på tidligere, så kan negative hendelser føre til kraftigere emosjoner enn positive hendelser. Det fører også til større behov for å sette inn tiltak for å justere på resultatet. Elevene må individuelt vurdere om de verdsetter faget nok til å utføre de tiltak som skal til for å forbedre prestasjonsresultatet. Jeg fant lite informasjon under litteraturinnsamlingen, om en umiddelbar svekket motivasjon og behovet for en pause i etterkant av faglige nederlag. En potensiell forklaring er at behovet for pausen kan oppstå for å finne hensiktsmessige mestringsstrategier og prøve de ut. Tidligere har vi sett på mulige mestringsstrategier, og sett hvordan elevene i studien benyttet de i håndteringen av nederlag. En studie viser til strategier som planlegging, å få kontroll over egne emosjoner og tilbakeholdenhet som mulige strategier for å håndtere slike faglige nederlag (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Disse strategiene kan for utenforstående virke inaktive, men for eleven kan dette være en form for en mental bearbeiding av faglige nederlag. En annen potensiell forklaring er at behovet for pausen er en

stressrelatert reaksjon i etterkant av faglige nederlag. Denne forklaringen innebærer at faglige nederlag setter elevene i stressende og ukontrollerbare situasjoner. Elevens emosjonelle reaksjoner på faglige nederlag samsvarer med vanlige emosjonelle reaksjoner på stress (Lazarus, 1999, s. 96). Lazarus (1999) peker blant annet på emosjonene sinne, skam, tristhet og frykt, som også ble uttrykket av elevene i studien. Disse stressende situasjonene kan videre forårsake kognitiv svikt, og skape uhensiktsmessige fysiologiske og emosjonelle endringer (Manger & Wormnes, 2015, s. 217).

Det var en av elevene som skilte seg litt ut fra resten av elevgruppen. Hanne beskrev ingen form for fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner i etterkant av faglige nederlag. Hun ga uttrykk for å ha akseptert at hun ikke gjorde det like bra i alle fag. Likevel ville hun helst ikke ta innover seg negative prestasjonsresultater. Hanne forklarte at hun kun fulgte anbefalingene fra læreren, og uttrykket heller ingen formening om hva hun selv kunne gjøre med situasjonen. På den ene siden kan det være at hun anså seg som fornøyd av bare å bestå. Likevel dannet jeg en oppfatning av Hanne som apatisk. Oppfatningen min var på bakgrunn av hennes beskrivelse av en manglende interesse og få emosjoner i forbindelse med egne prestasjonsresultater. Ifølge Weiners studier på emosjoner og atferd i etterkant av negative prestasjonsresultater, så var apati blant deres funn (Weiner, 1979, s. 14). Dette var i situasjoner som forskningsdeltakeren oppfattet som interne og stabile. En slik apatisk tilnærming, kan være en mestringsstrategi. Hensikten kan være å beskytte egen selvoppfatning og forhindre å bli overveldet av negative emosjoner. En annen forklaring på Hannes manglende reaksjon til faglige nederlag kan skyldes en manglende verdi og forventninger av fag og prestasjoner. Hun forklarte at hun ikke hadde noen spesifikke skolerelaterte mål, og satt ikke forventninger til egne prestasjoner. Denne tolkningen går i retning av forventnings- og verditeoriene til Atkinson (1957) og Wigfield & Eccles (2002), som vi har vært inne på tidligere. Den tredje forklaringen kan være at Hanne ikke opplever faglige nederlag som truende for hennes fremtidige mål. Av den grunn opplevde hun ikke de samme fysiologiske, psykologiske og emosjonelle reaksjoner som medelevene uttrykte.

I det empiriske materialet gjorde jeg funn av et skille mellom elevenes behov for endring etter faglige nederlag. Halvparten av elevgruppen omtalte individuelle endringer, mens andre halvparten omtalte systemendringer (se Figur 3). De individuelle endringene var endringer som de selv kunne bidra til, slik som økt innsats, endring av arbeidsmetode eller endring av strategi. På den andre siden var systemendringene, som innebar endringer i klasserommet og skolen som organisasjon. Disse elevene påstod at det måtte foretas systematiske endringer for

å øke deres motivasjon og mestring. På grunn av dette skille i elevgruppen, så trakk jeg koblinger mellom elevenes attribusjoner og elevenes uttalelse om endringer. Elevene som oppfattet innsatsen som årsaken til det faglige nederlaget (upersonlig faglig nederlag), anså endringer som mulig å gjøre på egenhånd. Mens elevene som oppfattet egne evner som årsak til det faglige nederlaget (personlig faglig nederlag), oppfattet det som vanskelig å oppnå endringer på egenhånd. Disse elevene uttrykket en avhengighet til andre for å dekke sitt behov for endring. Dette kan være et resultat, som er påvirket av kontekst og tilfældigheter. Likevel kan dette indikere på forskjeller i elevenes tankesett. Jeg har tidligere vært inne på teorier som hevder at elevenes tankesett kan ligge til grunn for elevenes målorientering og attribusjoner til prestasjoner (Dweck, 2006; Dweck & Leggett, 1988). Dermed at elevenes tankesett kan danne grunnlaget for deres opplevelse av faglige nederlag. Elevene som kan identifiseres med et fiksert tankesett, har lettere for å attribuere til egne evner og skyve endringer over på systemet. Mens elevene som kan karakteriseres med et utviklende tankesett heller attribuerer til innsats, og påtar seg ansvaret for endringer. Det som jeg imidlertid skal diskutere i det følgende er de strukturelle og systematiske endringer. Dette er siden systemendringer bidrar til en helhetlig endring, og ikke bare individuelle endringer.

I Meld. St. 22 (2010-2011) står det følgende om motivasjon i skolen:

Elevenes motivasjon i grunnskolen faller med alderen, og er lavest på 10. trinn. Motivasjon er viktig for læring. Det er vanskelig å ta til seg kunnskap uten å være åpen, nysgjerrig og ha lyst til å forstå og lære. Elever lærer forskjellig og kan ha ulike innganger til kunnskap. Opplæringen kan bli mer variert og ta i bruk et større spekter av læringsstrategier, slik at flere elever får større utbytte av skoletiden. Opplæringen må bygge på et bredt kunnskapssyn. Den må stimulere kreativitet, både som egenverdi og som inngang til annen læring og økt motivasjon (Meld. St. 22, 2010-2011, s. 6).

Utdraget fra stortingsmeldingen legger vekt på at motivasjonen gradvis minker med alderen, og fremmer dette som et problem. Dette samsvarer med resultatene fra Ungdata-rapportene og elevundersøkelsene (Bakken, 2021; Wendelborg, et al., 2020). I tillegg presiserer meldingen viktigheten med indre motivasjon gjennom åpenhet, nysgjerrighet og lyst til forståelse og læring. Dette er i likhet med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (1985; 2000), som jeg diskuterte under tredje diskusjonstema. Det poengteres at tiltak bør settes i gang for å unngå umotiverte elever, og det omfatter tiltak på systemnivå. Skolen må skape motiverende og

stimulerende situasjoner, hvorav forslagene om mer variasjon og økt bruk av læringsstrategier trer frem.

Derimot står det lite konkrete tiltak om hvordan skolen skal klare å skape disse situasjonene. Elevene i denne studien hadde noen tydelige meninger, når det gjaldt systematiske endringer. Brage var uenig i læremåten som skolen fremmet. Han ønsket mer kreativitet, mer frihet og større kontroll over egen læring. Frida, på sin side, uttrykket et ønske om et mer aktivt undervisningsopplegg, som ga muligheten for bearbeiding og forståelse. Rikke redegjorde for en opplevelse av lite variasjon og manglende tilpasset opplæring. Flere av elevene pekte også på manglende tilbakemelding og oppfølging etter faglige nederlag. Ifølge opplæringsloven, så har elevene rett på en tilbakemelding og en veiledning av lærer, når det gjelder deres mestring og hvordan de kan videreutvikle seg (Opplæringsloven, 1998, §3-10). Vi har tidligere vært inne på Smiths artikkel (2007). I artikkelen hevdet hun at tilbakemeldinger var motivasjonsfremmende redskaper for å øke læringsutbytte og forhindre faglige nederlag. Likevel var dette noe flere av elevene savnet. Elevenes meninger er på mange måter i tråd med utdraget over. Videre var det konsensus i elevgruppen, når det gjaldt ønsket om endring av læringskulturen. Til tross for at enkelte elever pekte på positive sider med sosial sammenligning, så var det et felles ønske om et større fokus på læring og forståelse, og mindre fokus på prestasjoner og karakterer. Videre skal jeg undersøke hva den nye læreplanen sier om akkurat dette.

I 2020 ble det innført nye læreplaner i Kunnskapsløftet (Udir, 2020b). Målet med de nye læreplanene var å styrke elevenes forståelse og læring. I tillegg var det et nytt begrep som ble presentert, nemlig dybdelæring. Begrepet dybdelæring har vært brukt i flere tiår i ulike deler av læringsforskningen (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018). Likevel er det nylig tatt i bruk i den norske læreplanen, og fremstår som en ny og viktig del av fagfornyelsen. Opplæringen skal legge til rette for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det betyr at opplæringen skal verdsette de prosesser som preger elevens dybdelæring, slik som elevens evne til refleksjon og kritisk tenkning. Et utdrag fra Meld. St. 28, forklarer dybdelæring som følgende:

«Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Overflatelæring, som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdelæring. Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom

dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger.» (Meld.St. 28 (2015-2016), s. 14).

Dybdelæring dreier seg om en gradvis utvikling av en helhetlig forståelse av begreper. En forståelse som skal gå på tvers av fag og gi en dypere forståelse innenfor hvert fagområde. Elevene skal lære seg problemløsning, analyse, kritisk tenkning og refleksjon. Dette skiller seg fra overflatelæring, som prioriterer et bredt og generelt kunnskapsområde (Gilje, et al., 2018). Overflatelæring er kunnskap som hovedsakelig består av fakta, og læring som innebærer memorering uten å se en større sammenheng eller å danne en helhetlig forståelse. Hittil har fagene i de tidligere læreplanene hatt et stort kunnskapsområde å dekke, og fagene har hatt en rask progresjon med hyppig testing. Slik som elevene i studien også har påpekt. Den nye læreplanen skal sette av tid til tilegnelsen av en forståelse av kjerneelementer i hvert fag. Det skal bli gitt større rom for tverrfaglige temaer og problemstillinger for å øke elevenes helhetlige forståelse og gi mulighet til overføring av kunnskap (Gilje, et al., 2018).

Videre kan vi sammenligne overflatelæring med en prestasjonsorientert målstruktur, og dybdelæring med en læringsorientert målstruktur. Tidligere har vi vært inne på disse målstrukturene og hvordan de påvirker elevene. Fokuset på dybdelæring, vil kunne flytte læringskulturen bort fra en prestasjonsorientert kultur og mot en læringsorientert kultur. Overflatelæring vil bidra til vektlegging av fremgang, utvikling og forståelse. Det vil kunne bidra til å fjerne fokuset fra prestasjoner, resultater og sosial sammenligning. Dybdelæring vil virke i elevenes favør, siden de ønsket seg bort fra en prestasjons- og sammenligningskultur. Derimot, har ikke læreplanene trådt i kraft for vg2 elevene (Udir, 2020b). Flesteparten av intervjudeltakerne mine var vg2 elever, og de vil dessverre ikke få oppleve de nye læreplanene i kraft. Sebastian som startet vg1 i 2020 er det første kullet på vgs. som får oppleve denne forandringen.

På den andre siden kan vi se på dybdelæringens forhold til motivasjon og faglige nederlag. Fra det sosial-kognitive perspektivet, blir motivasjon ansett som en bevegelse som er generert gjennom et gjensidig påvirkningsforhold mellom person, atferd og miljø (se Figur 1). I tråd med perspektivet vil endringer i læringsmiljøet, kunne påvirke elevenes kognitive og affektive forhold og føre til endringer i elevenes atferd. Når det gjelder dybdelæringens formål om økt fagkunnskapsfordypelse, vektlegging av forståelse og tverrfaglig arbeid, så er dette i tråd med studiens perspektiv på motivasjon. Det skal legge til rette for mer tid på

utvikling av en forståelse av fagkunnskap og en læring av anvendbar kunnskap. Til tross for det, så er det lite konkrete forslag til hvordan dybdelæring kan oppnås i praksis. Det er videre rettet kritikk mot gjennomførbarheten, på bakgrunn av manglende tid og ressurser hos lærerne, og mot manglende forskning på dybdelæring (Gilje, et al., 2018; Sandvik & Emstad, 2020). Samtidig vil det kunne utgjøre forskjeller når det gjelder elevenes faglige nederlag. Når progresjonskurven blir lavere, så vil antallet tester gå ned. Dermed får elevene større mulighet til å yte et godt forarbeide før prestasjoner og vurderingssituasjoner.

6.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg diskutert fire temaer som ble utviklet gjennom det empiriske materialet. Temaene er nært knyttet til hverandre, men jeg har forsøkt å skape et skille ved å fokusere på forskjellige aspekter under hvert diskusjonstema. I første diskusjonstema diskuterte jeg elevenes attribusjoner til faglige nederlag, og pekte på innsats og strategi som hensiktsmessige attribusjoner. I andre diskusjonstema tok jeg opp tematikken som omhandler press og sosial sammenligning. Jeg gikk dypere inn i elevens opplevelse av indre og ytre press, og diskuterte innvirkningen det kan ha på deres mål, forventninger, prestasjoner og psykiske helse. Videre gikk jeg nærmere inn på elevenes opplevelse av sammenligningskulturen på skolen, og i hvilken grad det kan påvirke elevenes motivasjon. I tredje diskusjonstema diskuterte jeg elevenes selvoppfatning og mestringsforventning. Da undersøkte jeg blant annet mestringsstrategienes innvirkning på elevenes motivasjon og helse. I tillegg så jeg på faglige nederlags innvirkning på elevens psykiske helse, og på teorier som vektlegger tilfredsstillingen av behov, for å forhindre negativ innvirkning på elevenes psykiske helse. Under det siste diskusjonstemaet, så diskuterte jeg rundt årsaken til at de fleste elevene i studien, opplevde en umiddelbar, svekket motivasjon etter faglige nederlag. Videre pekte jeg på skilnaden mellom elevene, når det gjaldt behovet for individuelle endringer og systemendringer, og diskuterte hvilke systematiske endringer som kunne foretas.

7 Avslutning

Formålet med denne studien var å undersøke elevers opplevelse av faglige nederlag. Dette for å undersøke faglige nederlags innvirkning på påfølgende faglig motivasjon. Jeg skal avslutte studien med å binde sammen de ulike delene av studiet og nærme meg en konklusjon på problemstillingen. I tillegg skal jeg reflektere over ytterligere forskning som kunne bidratt til økt innsikt og forståelse av elevenes faglige nederlag og faglige motivasjon.

Innledningsvis nevnte jeg at studien bygger på en antakelse om at faglige nederlag kan svekke motivasjonen over tid, og pekte på negative konsekvenser som kunne følge av faglige nederlag. Denne antakelsen har blitt forsterket på bakgrunn av det empiriske materialet. Elevene i studien hadde et negativt perspektiv på faglige nederlag. De oppfattet at faglige nederlag førte til negative fysiologiske, emosjonelle og/eller sosiale konsekvenser. Elevene ga uttrykk for stress og omtalte faglige nederlags innvirkning på deres psykisk helse. De siste par årene har stress og psykisk helse vært et fremtredende tema i ungdomsforskningen (Bakken, 2021; Eriksen, et.al., 2017). Elevene opplyste om emosjoner slik som skam, sinne og skuffelser ved faglige nederlag. Dette var også noe Weiner gjorde funn av i sine attribusjonsstudier (Weiner, 1978; 1979; 1986). Elevene uttrykte i tillegg frykt for å miste sosial status, anerkjennelse og utdannelsemuligheter ved faglige nederlag. Tidligere har vi sett dette, i forbindelse med Banduras resultatforventninger. Bandura hevdet at slike negative sosiale konsekvenser var blant personers forventninger til prestasjonsresultater (Bandura, 1997, s. 22). Covington og Omelich var også inne på lignende i sin studie. De pekte på at personer hadde forventninger til at andre kom til å dømme dem, på grunn av deres høye innsats i forkant av et faglig nederlag (Covington & Omelich, 1979, s. 173).

Studiens resultater viser at elevenes påfølgende motivasjon etter faglige nederlag er avhengig av elevenes oppfatning av det faglige nederlaget, og hvilke konsekvenser eleven forventer at nederlaget får for veien videre. Elevenes påfølgende motivasjon var også knyttet til elevenes forventninger, målsetting og attribusjoner. Enkelte av elevene mistet troen på fremtidig mestring, og forklarte at de måtte revurdere sine skolerelaterte eller fremtidsrelaterte mål, for at de skulle bli overkommelige. Slik vi så i det teoretiske rammeverket, så var forventninger, mål og attribusjoner, noe Bandura hadde beskrevet som påvirkelige faktorer av menneskets motivasjon (se Figur 2). I tillegg visste studiens empiriske funn at flere av elevene uttrykket en svekket motivasjon umiddelbart etter faglige nederlag. Elevene som beskrev en opplevelse av en svekket motivasjon i etterkant av faglige nederlag, forklarte det som en umiddelbar

reaksjon til et negativt prestasjonsresultat. En reaksjon som var relatert til det elevene beskrev som et personlig faglig nederlag. Imidlertid beskrev elevene i denne sammenheng et behov for en pause (se Figur 3). Jeg tolket dette som en reaksjon, siden flere av elevene beskrev en økning i motivasjonen etter relativt kort tid. På den andre siden, var en opplevelse av en lav motivasjon som strakk seg over tid. Dette var ikke bare en reaksjon på et faglige nederlag, men var i større grad en tilstand som varte over en lengre tidsperiode.

Noen av elevene i studien uttrykte også opplevelser av lav motivasjon over tid. Det skilte seg ut fra det elevene beskrev som en umiddelbar svekket motivasjon etter et faglig nederlag. Etter min oppfatning, så kunne en umiddelbar svekket motivasjon gå over ved hjelp av mindre tiltak. I det empiriske materialet nevne elevene blant annet mindre tiltak, slik som konstruktiv tilbakemelding, mer veiledning, støtte fra signifikante andre, osv. På den andre siden krevde lav motivasjon større og mer omfattende tiltak for å endre situasjonen. Grunnen til det er at lav motivasjon kan være et resultat av manglende mestringsopplevelser over tid. Det innebærer gjentatte forsøk på forbedring og mestring uten å lykkes, og en opplevelse av innsats uten nytteverdi. Dette kan føre til at eleven forventer faglige nederlag. Tidligere i studien ble dette betegnet som lært hjelpeløshet. Når gjentatte nederlagsopplevelser er forventet av eleven, så krever det gjentatte mestringsopplevelser for å bryte mønsteret (Bandura, 1997, s. 81; Schunk, 2012, s. 250). Slik at eleven kan bygge opp en positiv oppfatning av seg selv, bidra til positiv endring i elevens forventning om mestring og øke elevens motivasjon.

I studien har vi sett på en overensstemmelse mellom studiens empiriske funn og tidligere forskning og litteratur. Slik vi har vært inne på i det teoretiske rammeverket, så var det forventet å finne endringer i elevens atferd, personfaktorer og miljøfaktorer etter faglige nederlag (se Figur 1). Imidlertid fant jeg lite tidligere forskning på elevens opplevelser av faglige nederlag. Jeg har av den grunn ikke funnet lignende studier som har gjort funn av en umiddelbar svekket motivasjon, etter faglige nederlag i tidligere studier. Det samme gjelder langvarige effekter av elevenes opplevelse av faglige nederlag. I kapittel 5 og 6 visste jeg til enkelte elever i studien som trakk tråd mellom opplevelsen av faglige nederlag og negativ innvirkning på egen psykisk helse. Dette er et viktig funn, siden det påpeker viktigheten med å danne en forståelse for elevenes opplevelse av faglige nederlag. I studien har jeg drøftet mye rundt forholdet mellom faglig motivasjon og faglig mestring, men jeg har valgt å ikke ta opp tematikken rundt frafall. Dette er til tross for flere studier som har betegnet manglende motivasjon som en av flere faktorer som kan føre til frafall i videregående opplæring, og

spesielt når det gjelder lav motivasjon over tid (Hernes, 2010; Markussen, 2010). Det var også uttalelser blant elevene i studien om å «gi opp» og «slutte på videregående» etter opplevelser av faglige nederlag. Jeg oppfattet det slik at dette var uttalelser basert på reaksjonen til nederlaget, og at dette kun var tanker som forsvant med tiden. Likevel er ikke min påstand at det ikke finnes en sammenheng mellom faglig nederlag, lav motivasjon og frafall, men derimot at det trengs mer forskning på området.

Flere av funnene i denne studien antyder hvorfor det er viktig å danne en forståelse for elevenes opplevelse av faglige nederlag og elevenes motivasjon. Når elevene ble spurt om deres opplevelse av faglig motivasjon og faglige nederlag, så uttrykket de at det var vanskelig å snakke om deres opplevelser. For det første kan det tyde på at det er komplekse og emosjonelle opplevelser, som gjør det innviklet å snakke om. Det krever stor grad av selvbevissthet og refleksjon hos elevene. For det andre kan elevene oppleve motivasjon og nederlag som vanskelig å snakke om, fordi de ikke har kommunisert eller formulert dette tidligere. I studien, så uttrykket elevene et ønske om å snakke mer om motivasjon og nederlag i skolesammenhenger. De forklarte et behov for å snakke om sine opplevelser med faglige nederlag, hvordan de håndterte det og hvordan de klarte å arbeide videre etter et faglig nederlag. På denne måten er det mulig at en slik åpen kommunikasjon om motivasjon og nederlag, kan være et verktøy i bearbeidingsprosessen til eleven etter nederlag.

Imidlertid trengs det flere studier på elevenes opplevelser og håndtering av faglige nederlag. I arbeidet med studiens problemstilling, så manglet jeg referanser til elevers opplevelse, håndtering og bearbeidning av faglige nederlag. Jeg innså etterhvert i masterskrivingen at tematikken i studien var veldig bred og kunne vært spesifisert ytterligere. Dersom jeg fikk muligheten til å endre på noe i ettertid, så ville det vært å fokusere på et spesifikt fagområde. F.eks. å studert studiespesialiserende elevers oppfatning av påfølgende motivasjon i etterkant av faglige nederlag i matematikk. Det ville gitt muligheter for en spesifisert litteraturinnsamling, som kunne bidratt til å trekke konkrete tråder mellom studiene. Det ville i tillegg økt reliabiliteten i studien. En alternativ måte å utføre studien på ville vært å utføre færre intervjuer, og heller gjennomføre oppfølgingsintervjuer med elevene etter noen uker. Det ville gitt elevene en større mulighet til å reflektere over temaet, og bli bevisst på egen motivasjon og egne mestringsstrategier i etterkant av faglige nederlag.

I fremtiden ville det vært interessant å utføre lignende undersøkelser på andre videregående elever som nå får oppleve det nye fokuset på dybdelæring. Dermed undersøke hvordan

dybdeløring kan ha påvirket elevenes opplevelse av faglige nederlag og deres påfølgende faglige motivasjon. Slik vi har vært inne på tidligere vil fokuset på dybdeløring muligens ha innvirkning på elevenes målorientering. Elevenes målorientering kan igjen påvirke elevenes motivasjon og deres oppfatning av mestring og nederlag. Ettersom dybdeløring i større grad skal inn i skolen, kan det med tiden bidra til endringer av elevenes oppfatning av mestring og nederlag. Likeledes kan det føre til en økende indre motivasjon blant elevene. Dette er kun spekulasjoner fra min side. Det kunne likevel vært interessant å utføre en lignende studie om noen år med elever som nå får oppleve denne systemforandringen. I tillegg ville det vært mulig å sammenligne denne studien med et fremtidig studie, for å undersøke det nye kunnskapsløftets innvirkning på elevenes faglige motivasjon etter nederlag.

I bunn og grunn har denne studien inspirert meg til andre problemstillinger innenfor lignende tematikk. For det første sitter jeg igjen med et inntrykk av at faglige nederlag kan ha innvirkning på flere områder i elevenes liv. Deriblant ville det vært interessant å utføre ytterligere studier på faglige nederlags innvirkning på relasjonen mellom eleven og læreren. Det er noe jeg har lagt lite fokus på i denne studien, men det var flere av elevene i studien som pekte på at deres relasjon til læreren påvirket prestasjonsresultatet. Likeså at prestasjonsresultatet kunne påvirke elevens forhold til læreren. Dermed at elevene oppfattet at det faglige nederlaget kunne være et resultat av en dårlig relasjon til faglæreren. Det kunne vært en mulig innfallsvinkel for videre forskning.

Referanser

- Abrahamsen, E.B., Selvik, J.T., Moen, V., & Kvaløy, J.T. (2020). Om sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger. En studie fra Universitetet i Stavanger. *Uniped*, 37 (4), 298-311.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. & Teasdale, J.D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (1), 49-74.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64 (6), 359-372.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman Co Ltd.
- Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 41 (3), 586-598.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 9/19). NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20). NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 8/21). NOVA, OsloMet.
- Bakken, A., Sletten, M.A., & Eriksen, I.M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18 (2), 45-75.
- Barth, R., Braido, L., V, E.G., Guo, L., Malloy, A., Nkansah-Amankra, A., & Welch, A. (2013). *Facing Failure and Breeding Success* [Paperpresentasjon]. McDonald Cadet Leadership Conference. <https://nytimesineducation.com/spotlight/facing-failure-and-breeding-success/>
- Baumeister, R.F. (2016). Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and Emotion*, 40 (1), 1-10.
- Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K.D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5 (4), 323-370.
- Baumeister, R.F., & Tice, D.M. (1985). Self-esteem and responses to success and failure: Subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 53 (3), 450-467.
- Bergem, O.K, Kaarstein, H., & Nilsen, T. (2016). *Vi kan lykkes i realfag. Resultater og analyser fra TIMSS 2015*. Universitetsforlaget.

- Biglan, A. (1987). A Behavior-Analytic Critique of Bandura's Self-Efficacy Theory. *The Behavior analyst/MABA*, 10 (1), 1-15. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/223959773_A_Behavior-Analytic_Critique_of_Bandura%27s_Self-Efficacy_Theory
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57-71). American Psychological Association.
- Branson, V., Turnbull, D., Dry, M.J., & Palmer, E. (2018). How Do Young People Experience Stress? A Qualitative Examination of the Indicators of Distress and Eustress in Adolescence. *International Journal of Stress Management*, 26 (3), 321-329.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - En forståelsesmodell. I E. Bru, & P. Roland (Red.). *Stress og mestring i skolen* (s. 19-46). Fagbokforlaget.
- Byrkjedal-Sørby, L.J., & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru, & P. Roland (Red.) *Stress og mestring i skolen* (s. 97-124). Fagbokforlaget.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1979). Effort: The Double-Edged Sword in School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 169-182.
- Crotty, M. (1998). Introduction: The research process. I M. Crotty. *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. SAGE Publications Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. The Random House group.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science + Business Media, LLC
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM). (2009). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. I De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK). (2019). Hentet

- 21.05.21 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. I De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK). (2018). Hentet 16.06.21 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UiO). (2018, 24.september). *Kartlegging i skolen - hva med kvaliteten?* [Videoklipp]. <https://youtu.be/yGCjn4kiSgM>
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256–273.
- Eriksen, I.M., Sletten, M.A., Bakken, A., & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (NOVA Rapport 6/17). NOVA.
- Frieze, I.H. & Snyder, H.N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 186-196.
- Gadamer, H.G. (1989). *Truth and method* (2.utg.). Sheed & Ward.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø.F., & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30 (4), 22-27.
- Greene, B.A. (2018). *Self-efficacy and future goals in education*. Routledge.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gunderson, E.A., Gripshover, S., Romero, C., Dweck, C.S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S.C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-year-olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84 (5), 1526-1541.
- Gunderson, E.A., Sorhagen, N.S., Gripshover, S., Dweck, C.S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S.C. (2018). Parent Praise to Toddlers Predicts Fourth Grade Academic Achievement via Children's Incremental Mindsets. *Development Psychology*, 54 (3), 397-409.
- Haggblom, S.J., Warnick, R., Warnick, J.E. & Jones, V.K. (2002). The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. *Review of General Psychology*, 6 (2), 139-152.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Fafo-rapport 2010:03). https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.).

- Universitetsforlaget.
- Kahneman, D. (2013). *Tenke, fort og langsomt*. Pax Forlag A/S.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2018, 26.juni). *Fornyelse innholdet i skolen*. Regjeringen, nr. 132-18. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Forlag.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A New Synthesis*. Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1 (3), 141–169.
- Lillejord S., Børte K., Ruud E. & Morgan K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapscenter for utdanning.
- Madsen, O.J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?*. Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal akademisk.
- Manger, T. (2016). *Motivasjon, tro på seg selv og ros*. Gyldendal akademisk.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og Mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2.utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Markussen, E. (2010). Frafall i videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker? I E. Markussen (Red.). *Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden* (s.123-150). Nordisk ministerråd.
- Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Melrose, S. (2009, okt.). Naturalistic generalization. I A.J. Mills, G. Durepos, & E.

- Wiebe (Red.). *Encyclopedia of Case Study Research*. SAGE Publications Ltd. Hentet 19.05.21 fra <https://auspace.athabasca.ca/bitstream/handle/2149/2315/?sequence=1>
- Mørch, W.T. (2021). *Livsmestring i skolen, helt feil løsning*. Publisert på utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>
- Nelson, N., Malkoc, S.A., & Shiv, B. (2018). Emotions Know Best: The Advantage of Emotional versus Cognitive Responses to Failure. *Journal of Behavioral Decision Making* 31 (1), 40-51.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, & Applications*. Merrill.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Rosberg, S. (2008). Fenomenologi. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 85-105). Studentlitteratur.
- Rosenberg, M. (1979) *Conceiving the self*. Basic Books.
- Samnøy, S., & Tjomsland, H.E. (2021). Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*, 33 (1), 20-23.
- Sandvik, L.V., & Emstad, A.B. (2020, 17.juli). *Dybdelæring og tverrfaglighet - hvordan få det til?* [Debatt]. <https://www.utdanningsnytt.no/anne-berit-emstad-dybdelaering-lise-vikan-sandvik/dybdelaering-og-tverrfaglighet---hvordan-fa-det-til/249730>
- Santor, D.A., Colvin, E., & Sinclair, A. (2020). Coping with Failure. *Educational Review*, 72 (5), 635-649.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H. (2012). Attributions as Motivators of Self-Regulated Learning. I Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Red.). (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. Taylor & Francis Group, LLC.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A guide to the principles of qualitative research* (4.utg.). Sage.

- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2006, Juni). *Self-concept and self-efficacy in mathematics: Relation with mathematics motivation and achievement* [Paperpresentasjon] International Conference of the Learning Sciences, Indiana University.
<https://repository.isls.org/bitstream/1/3579/1/709-715.pdf>
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Vigmostad & Bjørke AS
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + Praksis*. Universitetsforlaget.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillian.
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91 (2), 100-106.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: i et dannesperspektiv* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Solvang, F. & Bjurstrøm, A. (Programledere). (2021, 10.sep.). *Partilederdebut med appeller fra Bodø* [Debut]. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/valg-2021/202109/NNFA80000521/avspiller>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Thronsen, I. (2010). Lærernes tilbakemelding og elevens motivasjon. *Nordic Studies in Education*, 31 (3), 165-179.
- Topland, B., & Skaalvik, E.M. (2010). *Meninger fra klasserommet: Analyse fra Elevundersøkelsen 2010*. Oxford Research.
- Tvedt, M.S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.). *Stress og mestring i skolen* (s. 47-72). Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 29.januar). *Elevundersøkelsen*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 03.juni). *Hva er fagfornyelsen?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 3-25.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. I R. M. Sorrentino & E. T. Higgins

- (Red.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (s. 281–312). Guilford Press.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-14.
- Wendelborg, C. (2021). *Analyser av indekser på Skoleporten 2020: Analyser på fylkes- og nasjonalt nivå for 7.trinn, 10. trinn og Vg1* (Rapport 2021). NTNU.
- Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M., & Buland, T. (2020). *Elevundersøkelsen 2019: Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelse* (Rapport 2020). NTNU.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011: Analyse av elevundersøkelsen 2011* (Rapport 2011). NTNU.
- White, R. (1964). *The abnormal personality* (3.utg.). The Ronald Press Co.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 109-132.
- Zimmerman, B.J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. I J.E. Davidson, & R.L. Sternberg (Red.). *The Psychology of Problem Solving*. Cambridge University Press.
- Østby, Ø.A. (2019). I rommet mellom vurdering og læring. *Bedre skole*, 31 (2), 72-76.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

07.12.2020 09:33 (Kopiert fra meldeskjema på <https://mindsid.no>)

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 852903 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 meldeskjema med vedlegg 7.12.2020. 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:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.11.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Deltakerne er fylt 16 år, og kan dermed samtykke på egne vegne.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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: 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.

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: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil dere delta i mastergradsprosjektet mitt om ”Motivasjonen til studiespesialiserende elever”?

Dette er et spørsmål til studiespesialiserende elever, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers faglige motivasjon. I dette skrivet gir jeg dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Mitt navn er Amalie Fredheim Davidsen, og jeg studerer master i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. I forbindelse med min mastergrad ønsker jeg studere studiespesialiserende elevers faglige motivasjon. Jeg skal analysere problemstillingen: *Hvordan opplever studiespesialiserende elever sin motivasjon etter en opplevelse av faglig nederlag?* For å analysere problemstillingen ønsker jeg å komme i kontakt med og lytte til elever sine opplevelser av sin faglige motivasjon.

Hva innebærer deltakelse i mastergradsprosjektet?

Mastergradsprosjektet innebærer en innsamling av elevers opplevelse av motivasjon etter opplevd faglig nederlag. Dersom dere velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg som masterstudent utfører kvalitative intervjuer med 5-8 elever ved studiespesialiserende retning. Hvert intervju vil vare mellom 30 til 60 minutter, og det vil bli tatt lydopptak og notater av intervjuene. Intervjuene vil også bli transkribert i ettertid. I intervjuene vil det stilles spørsmål ved elevens skolerelaterte og fremtidsrettede mål, om elevens forståelse av motivasjon og faglig nederlag, og elevens opplevelse av motivasjon og faglig nederlag. Intervjuguide kan sendes på forhånd ved å ta kontakt med masterstudent, se informasjon nedenfor. Intervjustudien kan bidra til økt refleksjon rundt elevenes egen motivasjon, og vil ikke påvirke elevenes forhold til verken skolen eller lærerne.

Behandling av personopplysning:

Mastergradsprosjektet er meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjenester AS (NSD). På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Deltakelse i prosjektet er frivillig, og basert på informert samtykke. I tillegg vil all data anonymiseres før bruk.

Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere, hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Navneopplysninger vil bli anonymisert og erstattet med koder (elev 1, elev 2, osv.). Navneliste og eventuelle e-postadresser blir lagret adskilt fra øvrige data. Datamaterialet fra intervju (lydopptak, notater og transkribering) vil bli lagret og behandlet på maskinvare og mobile enheter som tilhører behandlingsansvarlig institusjon – UiT Norges arktiske universitet.

Opplysningene etter endt forskningsprosjekt:

Datamaterialet skal kun brukes i anledning mastergradsprosjektet, og alle opplysninger blir anonymisert. Etter planen skal opplysningene være anonymisert etter november 2021, siden dette er slutten på masterprosjektet. Alt av datamateriale vil etter innlevering og godkjent masteroppgave bli slettet. Direkte sitater kan forekomme i sluttproduktet, men da vil ikke intervjudeltakerne være gjenkjennbare.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Amalie Fredheim Davidsen, masterstudent i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet.
E-post: ada055@post.uit.no
- Pål Anders Opdal, førsteamanuensis og veileder ved UiT Norges arktiske universitet.
E-post: pal.a.opdal@uit.no
- Joakim Bakkevold, personvernombud ved UiT Norges arktiske universitet.
E-post: personvernombud@uit.no

Hvis 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



Masterstudent

Samtykkeerklæring

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 behandlingen av dine personopplysninger

Ditt personvern

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket.

Det er kun masterstudent Amalie Fredheim Davidsen og førsteamanuensis Pål Anders Opdal som vil få tilgang til opplysningene under arbeidet. Når masteroppgaven er ferdigstilt vil det være et offentlig dokument, og alle opplysninger vil da være anonymisert.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervjustudien.
- å ha lest og forstått informasjonsskrivet angående intervjustudie om «Motivasjonen til studiespesialiserende elever». Jeg har i tillegg fått anledning til å vurdere informasjon og stille spørsmål.
- at min deltakelse er frivillig og at jeg kan trekke meg på hvilket som helst tidspunkt, uten å oppgi begrunnelse og uten at det får konsekvenser for meg.
- at jeg er blitt informert om at intervjuet skal tas opp på lydopptaker og transkriberes i ettertid.
- at direkte sitater fra intervjuet kan brukes i publikasjoner og presentasjoner i forbindelse med mastergradsprosjektet.

Jeg er villig til å delta i studien og samtykker til at mine opplysninger behandles frem til mastergradsprosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

	Intervjuguide
Oppstartsfase og rammesetting: Ca. 10 min	<p>Bli kjent, og presentere hverandre.</p> <p>Informasjon om forskningsprosjektet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forklare formålet og hensikten med intervjuet. - Forklare taushetsplikt og anonymitet. - Spørsmål om intervjuet eller studien? - Informere om lydopptak, og informere om samtykke til opptak. Opplevelse av sensitive spørsmål, trenger ikke svare.
Overgangsspørsmål: Ca. 10 min	<p>Første tanker om motivasjon? (elevens referanseramme)</p> <p>Når tid opplever du motivasjon? (skole, fritidsaktiviteter, hobbyer, e.l.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva skal til for at du opplever motivasjon? - Mest/minst motivasjon?
Hovedspørsmål: Ca. 20-30 min	<p>Del 1.</p> <p>1. Skolerelaterte mål og fremtidsrettede mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mål som du har satt eller andre har satt? - Hvordan jobbe for å nå målene? - Fortell meg om din faglige selvtillit. <p>2. Fortell meg om din motivasjon når det gjelder skole. Eksempel på oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vurdering av egen motivasjon, skala fra 1 til 10. - Opplevelse av indre eller ytre motivasjon? - Corona-perioden. Hva har vært annerledes? <p>3. Hvordan blir du motivert?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bakgrunnen til lav/høy motivasjon. <p>4. Hva må ligge til rette for at du skal oppleve motivasjon?</p> <p>5. Hva forbinder du med motivasjon? (Lærere, fag, strategier og metoder, tilbakemeldinger, rutiner, belønning/straff, osv.)</p>

	<p>Del 2.</p> <p>6. Hvordan forstår du begrepet faglig nederlag?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fordeler og/eller ulemper ved et slikt faglig nederlag? <hr/> <p>7. Fortell meg om en gang du opplevde å skuffe deg selv faglig?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bakgrunnen for at du opplevde det som en skuffelse? - Karakterskalaen, for å være tilfredsstilt med resultatet? - Hva førte dette til, for din del? Håndtering av skuffelsen? <p>Reaksjoner?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivasjon etter nederlag? - Hvordan opplever du å måtte arbeide videre etter et slikt faglig nederlag?
<p>Avslutningsfase: Ca. 10 min</p>	<p>Hvilke tanker sitter du igjen med om motivasjon og faglig nederlag?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du noe du vil tilføye, endre på eller har du kommet på noe i ettertid? <p>Opplysning om kontaktinformasjon, ved ønske om innsyn i studien, endring på informasjon, e.l.</p>

