

INNHALD

1	INNLEIING	3
1.1	Bakgrunn for val av oppgåve	3
1.2	Temaet sett i ljøs av nyare forskning	5
1.2.1	Forskning på keisemd	5
1.2.2	Forskning knytt til vilkår for fagleg utbytte	6
1.2.3	Omsorgsforskning.....	7
1.3	Problemstilling	7
1.4	Avgrensing av oppgåva.....	9
1.5	Omgrepsavklaring	10
1.5.1	Pedagogisk omsorg	10
1.5.2	Fagleg sjølvoppfatning	11
1.5.3	Keisemd.....	11
2	TEORETISK BAKGRUNN	12
2.1	Pedagogisk omsorg	12
2.1.1	Omsorg	12
2.1.2	Omsorgsetikken	12
2.1.3	Omsorg og undervisning	13
2.2	Sjølvoppfatning.....	20
2.2.1	Sjølvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen.....	20
2.2.2	Meistringserfaringar	21
2.2.3	Vurdering og sosial samanlikning	22
2.2.4	Verbal overtaling, fysiologiske og emosjonelle reaksjonar samt psykologisk sentralitet.....	24
2.2.5	Evaluering.....	24
2.3	Teori om emosjonar i undervisninga	26
2.3.1	Akademiske emosjonar	26
2.3.2	Samandrag av The Control-Value Theory	27
2.3.3	Keisemd som ein fleirdimensjonal og situasjonsavhengig konstruksjon.....	31
2.3.4	Forskning på korleis takle keisemd?.....	32
2.4	Samanhengar i teorigrunnlaget.....	33
3	METODE OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKINGA	35
3.1	Val av metode.....	35
3.2	Gjennomføring av undersøkinga.....	36
3.2.1	Utval.....	36

3.3 Metodologiske prinsipp	37
3.3.1 Statistisk validitet.....	37
3.3.2 Ytre validitet	38
3.3.3 Omgrepsoperasjonalisering	38
3.3.4 Praktisk gjennomføring	47
3.4 Etiske omsyn	48
4 PRESENTASJON AV RESULTAT	49
4.1 Analyser av data	49
4.1.1 Deskriptiv og analytisk statistikk.....	49
4.1.2 Faktoranalyse	49
4.1.3 Deskriptive resultat	53
4.1.4 Analyse av sammenhengar og forskjellar	55
5 OPPSUMMERING, DRØFTING OG AVSLUTNING	63
5.1 Emosjonar i undervisninga	63
5.2 Drøfting av resultat	64
5.3 Praktisk pedagogiske implikasjonar for undervisning	67
5.3.1 Tankar om eige arbeid	70
LITTERATUR	71
Kjelder frå internett	74
VEDLEGG	76
Vedlegg 1	76
Forespørsel til skulane	76
Vedlegg 2	77
Forespørsel til føresette.....	77
Vedlegg 3	78
Survey-undesøkinga	78

1 Innleiing

– På skolen, – kjedelig som vanlig!

Nemnd utsegn dukkar ofte opp på bloggen til mange unge i dag. Foreldre, lærarar, forskarar og politikarar er uroa over negative haldningar til skulen og manglande basiskunnskap. Frå politisk hald satsast det som aldri før – sjå *Rett til læring* (NOU 2009: 18), Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, samt Utdanningsdirektoratet si femårige satsing "Bedre læringsmiljø 2009-2014" (Utdanningsdirektoratet, 2009). Vidare har kunnskapsminister Kristin Halvorsen arbeid mot fråfall i vidaregåande skule øvst på dagsordenen (Kunnskapsdepartementet, 2010). Likevel fullfører ikkje meir enn kvar tredje ungdom i Noreg vidaregåande utdanning (Fafo, 2010).

Å lære er for menneske like naturleg som å puste og ete, påpeikar Wenger (1998 i Säljö, 2006:16). For barn og ungdom ser ein skulen som den viktigaste institusjonen for læring, og "tilbodet" av kunnskap er rikholdig. Og likevel; – *skulen er kjedeleg!*

Kva kan så ligge bak denne utsegna? Er det for mykje pugg kopla til for lite allmenngyldig? For vanskelege oppgåver og for lita forståing, for dårleg grunnarbeid eller for få utfordringar og for lite oppfylgning, eller manglande kommunikasjon mellom lærar og elev?

Skulen av i dag har også sterk konkurranse frå ei freistande medieverd som kan bøte på både kjensla av keisemd og manglande meistring.

I denne oppgåva er eg oppteken av å sjå etter tilhøve som kan henge saman med trivsel og motivasjon for skulearbeidet. Eg vender meg til 9. klassingar for å få eit lite bilde av deira oppleving av skulekvardagen.

1.1 Bakgrunn for val av oppgåve

Eg har hovudvekta av yrkeserfaringa mi som lærar i barneskulen. Gleda ved å sjå elevar interessera og opprømte over å få til saker, eller oppleving av samhold etter levande og "oppbyggelege" samtaler, er utruleg stor. Lærarrolla opplevast svært så sentral. Vi skal førebu elevane til å lære gjennom heile livet, uttrykkjer Dysthe (2001), og i den generelle delen i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) står det at målet for opplæringa er å ruste elevane til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Får skulen høve til å fylgje opp perspektivet som legg vekt på at vi menneske er viktige dirigentar for vårt eige

liv, og ikkje passive konsekvensar av biologi og miljø? I fylgje Befring (2008) pregar aktørperspektivet i dag store delar av samfunns- og næringslivet, men har i liten grad vunne innpass på skuleområdet. Som hovudmønster byggjer opplæringsystemet framleis på industrisamfunnets skulekonsept. For å tale om ei fornying, seier Befring, er det her snakk om ei tredelt målsetting: a) sørge for ei tilpassa opplæring for alle ut frå omsynet til barnas beste, b) ivareta barns rett til eit etisk og truverdige og oppvekstfremmande miljø, c) vidareføre sentrale verdiar i kultur og samfunn som likestilling, demokrati og vern om enkeltmenneskets integritet. Det må setjast fokus på relevansen av å ha tru på at vi verkeleg kan, og at det nyttar å bruke krefter og ta nødvendige initiativ. Dette peikar på tydinga av optimisme, pågangsmot og tiltru til seg sjølv (ibid.:8).

Då eg for fire år sidan starta med privatundervisning, etter oppfordring frå foreldre (og delvis... barna, som då var ca. 11-12 år gamle), fekk eg til fulle sett verdien av nemnde fokus. Nokre hadde heilt mista motivasjonen for skulearbeidet, sa dei kjeda seg, og hekk tildels svært langt etter. Grunnleggjande basisferdigheiter i lesing, skriving og matematikk mangla. I startfasen har eg teke utgangspunkt i eleven sine særinteresser og arbeid med lese- og læringsstrategiar utifrå desse. Elevane har medverka til kunnskapsbygging, teke eigne val, og vi har diskutera ulike framgangsmåtar. Innimellom har det blitt prat om daglegliv, samfunnsliv og stundom har det kome personlege ytringar som eg varsamt har kommentera. Elevane har etter kvart fått trua på at dei kan få til noko, at dei ikkje er dumme, men har ressursar på ymse område, og får lyst til å lære meir. Det er tale om eit menneske i vekst. Og som Dewey (1963 i Noddings, 1999:42) uttala det skal vekst føre til meir vekst.

I arbeidssamtalene, som har gått føre seg over lengre tid, har eg så tydeleg sett at respekt og levande interesse for heile eleven, kopla med tilpassa støtte ved rett vanskegrad på oppgåver, kan løfte han. Dei positive erfaringane eleven gjer, ser ut til å påverke forventningane han har om meistring. Eg har gjennom arbeidssamtalene fått eit ekstra engasjement for kva tyding emosjonar i undervisningssituasjonar kan ha for læring og utvikling. Kva seier så forskning om temaet?

1.2 Temaet sett i ljøs av nyare forskning

1.2.1 Forsking på keisemd

Opplevinga av keisemd blir beskrivi som ein ubehageleg og uønska emosjon (t.d. Mikulas & Vodanovich, 1993 i Nett, Goetz & Hall, 2011) og blir antatt å korrespondere med skadeleg åtferd (Barnett & Klitzing, 2006; Larson & Richards 1991 i Nett et al., 2011). Keisemd kan vere ei alvorleg motivasjonell barriere som forstyrrar læringa til elevar (Pekrun, 1992; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002 i Acee, H. Kim, H. J. Kim, J-I. Kim, Chu, M. Kim, Cho, Wicker and The Boredom Research Group, 2010). Forsking viser til negative korrelasjonar mellom keisemd og motivasjon, bruk av utdjupande strategiar, sjølvregulering og faglege prestasjonar, og til positive korrelasjonar mellom keisemd og irrelevante tankar, og det å bli lett styrd av omgjevnadene (Pekrun et al., 2002 i Acee et al., 2010). Keisemd blir hyppig opplevd i klasserommet. Larson og Richards (1991 i Nett et al., 2011) rapporterer at elevar i vidaregåande opplæring kjedar seg 32% av tida dei er i klasserommet. Elevar kjedar seg langt oftare enn dei engstar seg (Goetz, Frenzel, Pekrun & Hall, 2006 i Nett et al., 2011). Likevel har emosjonen fått merkverdig lita teoretisk og empirisk merksemd (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010 i Nett et al., 2011). Det primære fokuset har vore på kva det spesifikt har ført til, og blitt positivt relatert til fråfall. I ei studie av 467 high school-fråfall, blir keisemd oftast identifisert som grunnen til at dei forlèt skulen (Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006 i Acee et al., 2010). Keisemd på skulen, og til og med i fritida, blir også kopla til fråfall i ei undersøking blant high school-elevar i Cape Town (Wegner, Flisher, Chikobvu, Lombard og King, 2008 i Nett et al., 2011). Desse funna er også samanfallande med studiar som finn høge korrelasjonar mellom keisemd og mistriivsel i arbeidet, fråvær og manglande lojalitet til arbeidsplassen (t. d. Kass, Vodanovich & Callender, 2001 i Nett et al., 2011).

Acee et al. (2010) har forska på kva emosjonen keisemd kan innebere og publiserer funn som stadfester hypotesen deira om at keisemd er ein fleirdimensjonal og situasjonsavhengig konstruksjon. Resultata peikar på *ein* generell keisemdfaktor i situasjonar som studentane minnes som enkle og lett forståelege, men *to* faktorar i situasjonar som dei hugsar som for krevjande. I sistnemnde situasjonar blei keisemd knytt til sjølv oppgåva karakterisera som langtekkeleg og meiningslaus, medan keisemd knytt til personleg oppleving av oppgåva ga ei kjensle av misnøye og frustrasjon.

Når det gjeld vidare forskning, meiner Acee et al. (2010) at funna frå desse studia (studie 2 som ein replikasjon på studie 1) kan vere av tyding for lærarane. Når elevar klagar over keisemd, treng dei ikkje tale om det same. Forskinga kan vere med å skape eit klarare bilde av dei mange ulike tydingane som elevar legg i keisemd ved situasjonar som anten er for lite utfordrande eller krev for mykje av dei.

For meg blir det interessant å sjå etter liknande funn blant norske elevar når eg be dei reflektere over opplevinga av både ein for enkel og lett forståeleg situasjon, og ein for krevjande situasjon i samfunnsfag. At opplæringa tilpassast evnene og føresetnadene hjå den einskilde eleven, slik Opplæringslova § 1-3 (Kunnskapsdepartementet, 1998) manar til, kan forskning dokumentere tydinga av. Døme på det viser eg til i neste avsnitt.

1.2.2 Forsking knytt til vilkår for fagleg utbytte

Internasjonal forskning syner klare tendensar til at motivasjonen fell med alderen (Wigfield, Eccles, Schiele, Roeser & Davis-Kean, 2006 i Skaalvik & Skaalvik, 2009). Skaalvik og Skaalvik (2009) påviser same tendensar. Dei finn i ei undersøking om elevane si oppleving av skulen, at tilhøvet til læraren viser seg å vere gradvis meir sentralt for motivasjon og hjelpesøkande åtferd. Elevane si kjensle av at læraren bryr seg om dei, aukar i takt med kor godt undervisninga er tilpassa den einskilde. Dette gje seg i sin tur utslag på den faglege sjølvoppfatninga. Samanhengen fagleg sjølvoppfatning og motivasjon er velkjent (Skaalvik & Skaalvik, 2005) og undersøkinga berre stadfester kva tyding den faglege sjølvoppfatninga har, og at skulen greier å gje ei tilpassa opplæring. Meir interessant finn Skaalvik og Skaalvik (2009) det at motivasjonen til elevane er så klart relatera til tilhøvet dei har til lærarane. Hjelpesøkande åtferd, som er ein motivera læringsstrategi, er ikkje i undersøkinga signifikant relatera til fagleg sjølvoppfatning, men predikera sterkast av tilhøvet elevane har til lærarane. Det er kvaliteten på læraren som er av tyding (Hattie, 2009; Solli, 2005; Arnesen, 2000a). Skaalvik og Skaalvik (2009) viser til at ein treng meir forskning på kva som sikrar eit godt tilhøve lærar – elev. Eg har gripi tak i dette og vil freiste finne ut noko om tilhøve som heng saman med nemnde relasjon.

At omsorg og tilpassing er nært forbunde med kvarandre, kjem tydeleg fram i nyare omsorgsforsking. Dette syner ei kvalitativ datainnsamling om kvalitet innan pleie- og omsorgstenesta (frå desember 2007 fram til februar 2008) som Statistisk sentralbyrå, SSB, på oppdrag frå Helsedirektoratet (2009) har gjennomført .

1.2.3 Omsorgsforsking

I rapporten frå Helsedirektoratet (2009) heiter det:

Til no har dei som mottok pleie- og omsorgstenester og deira pårørande i liten grad vorte trekte inn i dette konkretiseringsarbeidet.

Prosjektet dreier seg om å innhente synspunkt på kva som kjenneteiknar gode pleie- og omsorgstenester frå desse to gruppene, pluss frå dei som utfører tenestene.

Tenestemottakarane fokuserer mest på seg og situasjonen sin, der dei vektlegg at dei blir høyrde, teke omsyn til, samt fleksible og individuelt tilpassa tenester. Når tenestemottakarane etterlyser *eit breiare tenestetilbod*, dreier det seg ofte om å få dekt sosiale behov i tillegg til fysiske og konkrete. Ved hjelp av desse tenestene vil dei lettare kunne meistre kvardagen. Dei vil kunne bli styrka. Vidare opplever tenestemottakarane mangel på tid ved at dei ikkje får rett teneste til rett tid. Overført til skulesituasjonen ser eg elevane som tenestemottakarar, og spør meg om dei blir trekte med i konkretiseringsarbeidet av kva som opplevast som kvalitetstenester.

1.3 Problemstilling

Ei forståing om at menneske både er produsentar og produkt av dei sosiale omgjevnadene sine, inneber i fylgje Bandura (1986, 1997) at individuelle faktorar som kognitive, affektive og biologiske hendingar står i eit gjensidig årsakstilhøve til hendingar i omgjevnadene. Eg ynskjer å belyse nokre tilhøve som kan ha tyding for at eleven ser seg som aktør i eige liv, og kva slag identitet han utviklar. Viktige sider ved arbeidet mitt vert å utvikle og prøve ut eit instrument for kartlegging av pedagogisk omsorg, samt å oversetje og prøve ut eit amerikansk instrument for å kartlegge fagleg keisemd. Eg vil også sjå skårar på desse instrumenta i samheng med forventning om meistring, faglege prestasjonar og interessa for vidare fagleg fordjuping.

Eg har vald fylgjande problemstilling:

I kva grad er det samheng mellom korleis gutar og jenter på 9. trinn opplever pedagogisk omsorg frå samfunnsfaglæraren, det dei opplever av keisemd både ved for lite krevjande og for krevjande situasjonar i faget, det elevane ventar å meistre i samfunnsfag, karakterar dei får og interessa for vidare fordjuping i faget?

Forskingsspørsmål 1a: Er graden av opplevd keisemd forskjellig avhengig av vanskegraden på situasjonen?

Eg forventar at elevar vil kjede seg meir ved aukande vanskegrad etter som dei opplever minkande kontroll, det vil seie at situasjonar blir for krevjande (Pekrun, in press a i Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry 2007; sjå avsnitt 2.3.2.1) og frustrasjon og kjensle av meningsløyse følgjer med (Vodanovich, Wallace & Kass, 2005 i Acee et al., 2010; sjå avsnitt 2.3.3).

Forskingsspørsmål 1b: Er det nokon skilnad mellom kjønn på opplevinga av keisemd?

Her er det ikkje teori eller empiri å vise til, og dette blir då eit reint eksplorerande spørsmål.

Forskingsspørsmål 2: Er det nokon skilnad mellom kjønn på opplevinga av pedagogisk omsorg?

Eg forventar ubetydelege kjønnsforskjellar i opplevinga av pedagogisk omsorg sidan jenter og gutar rangerer viktige moment for læring og trivsel temmeleg likt (Skjølsvik, 2008).

Forskingsspørsmål 3: I kva grad er det samanheng mellom graden av opplevd keisemd og opplevd pedagogisk omsorg?

Eg forventar at eleven vil kjede seg mindre om han opplever at læraren viser forståing, respekt og interesse, og maktar sete arbeidsoppgåver inn i ein meningsfylt samanheng (sjå avsnitt 2.1.3.1 og avsnitt 2.1.3.2). Dette av di fokuset på mogelege verdifulle sider ved situasjonane vil kunne auke, noko forskning på takling av keisemd viser (Nett, Goetz & Daniels, 2010 i Nett et al., 2011; avsnitt 2.3.4)

Forskingsspørsmål 4: Har gutar og jenter ulik forventning om meistring i samfunnsfag?

På bakgrunn av SSB si publisering av forskning på kjønn og forventning om meistring i realfag (SSB 2007), forventar eg at det også i samfunnsfag er slik at gutar har større forventning om meistring. Både PISA og TIMSS (SSB 2007) tyder på at sjølv om jentene går ut av

grunnskulen med minst like gode faglege kunnskapar og ferdigheiter som gutane i naturfag og matematikk, har dei utvikla betydeleg lågare motivasjon og sjølvoppfatning i faga.

Forskingsspørsmål 5: I kva grad er det samheng mellom forventning om meistring og opplevd pedagogisk omsorg?

Eg forventar at eleven vil vente å meistre meir om han gjennom ein anerkjennande dialog opplever at læraren maktar å gje han tilpassa oppgåver. Eleven arbeider då mot individuelle mål som gjer det mogeleg å sjå framgang (Skaalvik & Skaalvik, 2005; sjå avsnitt 2.2.2).

Forskingsspørsmål 6: Er det nokon kjønnsforskjell når det gjeld karakterar i samfunnsfag, samt ynsket om fordjuping?

Som forskingsspørsmål 1b blir også dette eit reint eksplorerande spørsmål.

Forskingsspørsmål 7: I kva grad kan pedagogisk omsorg, forventning om meistring og karakterar i faget, uavhengig av kvarandre, forklare variasjon i keisemd?

På bakgrunn av forskingsspørsmål 3 og 5 har eg ei forventning om at både pedagogisk omsorg og forventning om meistring uavhengig av kvarandre kan forklare variasjon i keisemd.

1.4 Avgrensing av oppgåva

Eg har valt å fokusere på faget samfunnsfag i spørjeundersøkinga. Det byr i 9. klasse både på tidsaktuelle og historiske emne (t.d. *velferdssamfunnet* og *2.verdskrig*), med rom for elevforslag, diskusjonar og individuelle synspunkt. Vidare konsentrerer eg meg om relasjonen lærar – elev med fokus på læraren si evne til å legge til rette for læring slik at elevane kjem vidare i utviklinga si, men samstundes med eleven som ein aktiv deltakar i relasjonen som skal få tru på egne krefter (Noddings, 1999; Bandura, 1997). Eg fokuserer både på fagleg og emosjonell støtte i læringsprosessen og vender meg til elevar på 9.trinn som står midt mellom spennande oppstart og hektisk innspurt.

I denne oppgåva er det avgjerande å få eit lite innblikk i korleis elevane opplever situasjonen. Dei er tenestemottakarar, men blir dei høyrde, teke omsyn til, får dei fleksible individuelt tilpassa tenester, og får dei sosiale behov dekt i tillegg til meir konkrete (Helsedirektoratet, 2009)?

I det vidare arbeidet vil eg kort drøfte omgrep som er knytt til problemstillinga. Omgrepet *pedagogisk omsorg* seier noko om graden av opplevd pedagogisk omsorg i relasjonen lærar – elev, *fagleg sjølvoppfatning* knyter seg til forventning om meistring i samfunnsfag, og *keisemd* til opplevinga av ein situasjon i faget. I kapittel 2 blir dei sett inn i ei meir djuptpløyande teoretisk ramme. Når det gjeld pedagogisk omsorg, tar eg utgangspunkt i Nel Noddings (1999) omsorgsetikk. Fagleg sjølvoppfatning er vurdert etter sjølvvurderingstradisjonen (Rosenberg, 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2005) og forventningstradisjonen (Bandura, 1986/ 1997), og teori om keisemd er integrert i *Control - Value Theory of Achievement Emotions* (Pekrun et al., 2007). I avsnittet 2.3.4 omtalar eg også empirisk forskning (Nett et al., 2010 i Nett et al., 2011) knytt til korleis elevar taklar keisemd som ein bakgrunn for framtidige implikasjonar.

Kapittel 3 omhandlar metoden eg har nytta og inneber vitenskapleg forankring, metodisk tilnærming, analyse av datamaterialet og ulike vurderingar. Resultat blir presentert i kapittel 4, og kapittel 5 inneheld oppsummering, drøfting og avslutning.

1.5 Omgrepsavklaring

1.5.1 Pedagogisk omsorg

Pedagogisk omsorg viser til formidlings- og relasjonskompetansen ein lærar rår over. Saman utgjør dei ifylgje Juul og Jensen (2002) læraren si faglege og personlege kompetanse, og inneber både kunnskap og makt. Læraren må i fyrste rekkje vere tillitsverdig og makte å stå til teneste for barns oppvekst og læring (Befring, 2004/ 2006/ 2008). I Utdanningsdirektoratet si femårige satsing "Bedre læringsmiljø 2009-2014" (Utdanningsdirektoratet, 2009) viser dei bl.a. til grunnleggande faktorar ved relasjonen lærar – elev som er med å utvikle og oppretthalde eit godt læringsmiljø som fremmer både fagleg, sosial og personleg læring:

- Læreren har evne til å inngå i en positiv og støttende relasjon med hver enkelt elev
- Eleven opplever trygghet og tillit, og blir sett av læreren
- Læreren har tro på at elevene kan lære og nå målene for opplæringen

- Læreren skaper engasjement og motivasjon for læring, og bidrar til god selvfølelse hos alle elevene
- Lærer og elev har samme forståelse av hvilke krav som stilles til et godt læringsmiljø, blant annet hvilken sosial kompetanse som blir etterspurt og verdsatt

Pedagogisk omsorg inneber å kunne skape grobott og oppretthalde vilkåra for både personleg, sosial og fagleg vekst.

1.5.2 Fagleg sjølvopfatning

Sjølvopfatning er ei samlenemning på ulike oppfatningar ein person har av seg sjølv. Fagleg sjølvopfatning gjeld trua elevar har på at dei beherskar skulefaget, tilliten deira til at dei kan lære seg skulefaga om dei anstrengar seg og forventningane om å meistre oppgåvene dei blir gjevne (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I denne oppgåva er eg oppteken av å finne ut kva elevane ventar å meistre i samfunnsfag.

1.5.3 Keisemd

Keisemd er her knytt til emosjonen opplevd i skularbeidet. Å kjede seg kan ha både ein affektiv komponent ved at ein kjenner på ubehag, ein kognitiv komponent fordi ein synes tida går saktare, og ein motivasjonell komponent sidan ein ynskjer å sleppe unna situasjonen. At ein person kjedar seg, kan vidare visast ved ansikts- og kroppsuttrykk, dvs. ein uttrykkskomponent, og til sist opplevast som utmatting, ein psykologisk komponent. Emosjonen er både av kvar einskild og forskarar forstade som ei unik oppleving som består av ei lang rekke komponentar, snarare som det motsette av nyting og interesse (Pekrun et al., 2010 i Nett et al., 2011). At ein person kjedar seg er eit resultat av påverknad frå omgjevnadene i tillegg til personlegdomstrekk som personen er disponera for (Farmer & Sundberg, 1986; Vodanovich, 2003 i Nett et al., 2011). Vidare viser funn sterk relasjon mellom ein tendens til keisemd og trekk som å vere omgjengeleg og ha ein indre motivasjon (Barnett & Klitzing, 2006 i Nett et al., 2011).

2 Teoretisk bakgrunn

2.1 Pedagogisk omsorg

2.1.1 Omsorg

Å vise omsorg for ein person, i djupaste forstand, er å hjelpe han å vekse og realisere seg sjølv (Mayeroff, 1971 i Noddings, 1984:9).

Filosofen og sjukepleieren Kari Martinsen (1989) omtalar omgrepet omsorg som ein sosial relasjon som har med fellesskap og solidaritet å gjere. Kvalitetar som forståing og ei anerkjennande haldning veks fram av felles erfaringar og samhandling i ein praktisk arbeidssituasjon. Det karakteristiske ved omsorgsarbeid er i fylgje Martinsen (ibid.:75):

1. Mottageren av omsorg befinner seg i en ikke-selvhjulpen situasjon.
2. Omsorgsrelasjonen varer ved og innebærer ansvar og forpliktelse fra omsorgsutøverens side.
3. Omsorgsrelasjonen er basert på generalisert gjensidighet, det vil si at vi ”sørger for” den andre uten å forvente noe tilbake.

2.1.2 Omsorgsetikken

Eg ser definisjonane til Martinsen heilt i tråd med Nel Noddings` omsorgsetikk, der det fundamentale aspektet ved omsorg for levande vesen er at ein tar omsyn til deira vesen, måten dei lever på, behova og ynskja deira. Sjølv om ein aldri kan greie dette fullt ut, seier Noddings (1984), må ein prøve å oppfatte røynda deira.

Nel Noddings nyttar uttrykket "naturleg omsorg" om korleis vi reagerer spontant og med omsorg på kvarandre sine problem. Motivet for å vere omsorgsfull oppstår av seg sjølv; den skal ikkje framprovoserast. Men ein kjenner på eit ansvar for kvarandre (Løgstrup, 1956/1989 i Befring, 2002). For henne gjeld det at den etiske omsorga får styre handlingane våre lenge nok til at den naturlege omsorga tek over (Noddings, 1999). Så her meiner Noddings at Kant (1981 i Noddings, 1999) tok heilt feil når han sette den etiske omsorga, dei handlingane vi gjorde av plikt, over den naturlege. Vi lærer alle av erfaringane våre, korleis vi skal reagere på ein bestemt måte i ulike situasjonar, og desse reglane eller prinsippa kan spare oss for mykje tankeverksemd. Skulen må ha sine prinsipp og retningslinjer for å ta omsyn til rettane kvar einskild elev har, men omsorgsetikken kan likevel danne grunnlaget for etiske diskusjonar prega av omsorg for den som er involvera. Med det vil den som viser omsorg

søke rettleiing hjå den som treng omsorg i staden for i prinsipp. Kva har han eller ho bruk for? Vil det skade andre i nettverket om dette behovet blir oppfylt? Vil eg ofre for mykje av meg sjølv? Er behovet som blir uttrykt verkeleg til hans eller hennar beste? Grimshaw (1986 i Noddings, 1999) tenker seg si eiga mor nytte eit prinsipp som lyder: "Tenk over om oppførselen din vil kunne stå i vegen for omsorg og relasjonar"? Det blir antyda at omsorgsetikken i seg sjølv er eit prinsipp som kunne vere: Ein skal alltid streve etter å skape, oppretthalde og styrke omsorgsfulle tilhøve i handlingane sine. Kants moralske subjekt kan avgjere moralske spørsmål på eiga hand, men, seier Noddings (1999:229), den som yt omsorg må ha tett kontakt med mottakaren av omsorga deira. Der dukkar rettleiande spørsmål opp, men sjølv dei endrar seg avhengig av situasjonen, og det fins inga oppskrift på omsorg. Kulturelle og personleg ulikskap vil resultere i forskjellige ytringar av omsorg. Men noko universelt gjeld; vi lengtar alle etter å ta imot omsorg.

Mange tradisjonelle etikarar avviser rolla omsorgsetikken legg på den som mottok omsorg. At den som mottok omsorg blir ein aktiv part i relasjonen, gjer at *om ikkje vedkomande opplever denne omsorga, kan det ikkje kallast omsorg*. Det treng ikkje vere tale om skuldspørsmål her, men at det er noko gale med situasjonen. Den som yt omsorg må altså rette seg heilt etter den personen som ein har framføre seg her og nå, og ikkje etter faste prinsipp. Nokre feministar har uttrykt bekymring for at dette vil føre til stadig utnytting av kvinna. Men dette meiner Noddings meir skuldast den historiske bakgrunnen om at kvinna skal bevare forhold, sjølv når dei blir destruktive. Omsorgsetikken skaper band og ei gjensidig ansvarskjensle mellom dei som gje og tek imot omsorg; *the one-caring and cared-for* (Noddings, 1984).

2.1.3 Omsorg og undervisning

Kjærleik skal utgjere ramma for arbeidet i skulen og vere retningsgjevande for korleis vi behandlar elevane, hevdar Nel Noddings (1984). I fylgje Eric Fromm (1956 i Arnesen, 2004), som ser på kjærleik som ein kunst, må han utviklast og nærast ved disiplin, konsentrasjon og tolmod, der ein viser engasjement, innleving og følsemd. Å bli ein autoritet som lærar kan bare skje om vi står på eleven si side (Freire, 1999 i Arnesen, 2004). Når Nel Noddings (1999) talar om omsorg og undervisning, tek ho utgangspunkt i fire komponentar som ho meiner er sentrale for den moralske oppsedinga: å sørgje for rollemodellar, dialog, praksis og bekrefting. Eg innlemmar komponentane i framstillinga av ein lærar som yt pedagogisk omsorg. Å bekrefte blir omtala under fylgjande punkt om ein anerkjennande rollemodell.

2.1.3.1 Ein anerkjennande rollemodell

Å sørge for gode rollemodellar er viktig i dei fleste moralske oppsedingsmetodar. Noddings uttrykkjer her at moralske resonnement ikkje er det primære – som hjå mange kognitive utviklingsteoretikarar. Som lærar er ein meir interessera i at elevane skal utvikle seg som personar som kan gje og ta imot omsorg. Ein må då demonstrere omsorg i veremåten sin. *Å sjå* elevane bør vere ei av dei viktigaste målesettingane for ein lærar. Vi skal sjå gjennom å anerkjenne eleven. Buber (1965 i Noddings, 1999:234) beskriv det å *anerkjenne* som ei handling, som bekreftar og oppmuntrar det beste i andre. Men då må ein kunne kjenne den andre temmeleg godt. Elles vil vi ikkje vere i stand til å forstå kva den andre verkeleg strevar etter, kva slag mål han eller ho ynskjer å verkeleggjere (Noddings, 1999). Som lærarar kan vi sjekke ut og bekrefte det vi har høyrte, vi har ein subjekt-subjekt-relasjon. At ein elev kjedar seg kan vere reelt nok, og vi skal ikkje seie om opplevinga er rett eller gal, men lytte og prøve å forstå og akseptere at slik opplever eleven det. Vi leier fokuset mot opplevinga i staden for mot problemet. Om vi som lærarar klarer å dele affekter og opplevingar (intersubjektiv deling) kan elevane bli meir sjølvrefleksive (Lund, 2004:71). Scibbye (2002:262) talar om å matche den andre, Stern (1985 i Lund, 2004) nyttar omgrepet affektiv inntoning. Men vi skal heller ikkje bli utydelege vaksne.

Tillit og kontinuitet er ein føresetnad for å kunne anerkjenne. Tillit må vere til stades for at ein skal vere truverdig. Og tillit er ikkje noko vi får, men gjer oss fortent til. Kontinuitet trengs for å bli kjent. Elevar vil kunne kjenne på tillit når meiningane deira blir *respektera*, og det dei seier synes vere viktig for læraren. I *Broer til elevenes verden* (Skjølsvik, 2008) set 6. og 7. klassingar respekt høgast som verkemiddel for læring og trivsel. At det er rom for usemje, handlar også om respekt. Læraren står ikkje med det eine rette svaret. Levinas og Derrida (Noddings, 1999) etterlyser respekt for den andre som ein annan. Dei talar om å la den andre vere, som slett ikkje tyder å neglisjere den andre, eller å la vere å blande seg inn eller prøve å påverke vedkomande. Respekt for den andre som ein annan vil innebere at eleven opplever å bli forstade. På same vis inneber ikkje det å anerkjenne at ein skal unnskylde den andre eller late som ei handling basera på dårlege motiver blitt utført med dei beste intensjonar. Tvert imot anbefaler båe haldningane ei forståing av den andre, som respekterer den andre sine ideal. Når vi blandar oss inn og prøver å påverke, hjelper vi den andre til å gjere det betre *som ein annan*, ikkje som ein projeksjon av oss sjølv. Sjølvinnsikt er dermed viktig, og ettersom vi forstår oss sjølv betre, vil ein kanskje bli meir motivera til å forstå den andre; på same vis som vi burde oppnå større sjølvinnsikt når vi deltek i mellommenneskelege resonnement prega av

omsorg (Noddings, 1999). Noddings talar her for ei kritisk tenking som let seg leie av omsorgas etikk, som då oppfordrar oss til å bli verande i kontakt med våre egne kjensler. Som lærar må ein tore å møte det usikre i seg sjølv. I arbeidet kjenner ein også innimellom på manglande meistring som kan gje seg utslag i misnøye og frustrasjon, eller at ein kjedar seg ved for mange administrative oppgåver som synes meningslause. I det mellommenneskelege resonnementet leitar ein etter eit passende svar til ein levande person. Så om ein elev som ber på tidlege negative interaksjonserfaringar, møter ein lærar som verkelege ser han og tek han på alvor, kan det vere mogeleg å snu skadeleg utvikling. Men om elevane opplever at læraren stadig er unnvikande, eller ikkje viser at han er oppmerksam på utfordringar elevane måtte ha, vil dei heller ikkje kjenne seg sett og forstade.

Alle treng å bli sett. Det kan visast ved at ein kvar dag møter elevane med ein vennleg kommentar eller eit oppmuntrande blick, som seier at "eg ser deg", slik Webbink (1986 i Arnesen, 2004) legg verdien i direkte blick i *The power of the Eyes*. Å sjå handlar om makt, og som lærar må ein vere seg dette ansvaret bevisst (Arnesen, 2004). I det intersubjektive rom kan ein kome til å gje elevane merkelappar som ikkje samsvarer med deira oppleving (Hundeide, 2008). Å vise levande *interesse* for elevane, krev at ein observerer, lyttar aktivt og tar i bruk alle sansane slik at merksemda opplevast som genuin (Lassen, 2002). Spørsmål og kommentarar knytt til dagsaktuelle emne, interesser, oppfatningar kring fagstoff og aktivitetar, vil kunne vise at læraren er oppteken av livet til elevane både på og utanfor skulen. Elevane som ein deler verdisyn eller kjem godt overeins med, vil sjølvsagt vere lettare å vise denne merksemda, medan innagerande eller utagerande (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Ogden 2001) som ein må anstrenge seg og vise tolmot for, *nettopp* treng ein interessera lærar. Men ein blir raskt avslørt om interessa synes påteken, eller at ikkje kroppsspråket stemmer overeins med orda. Vidare kan *ros og oppmuntring* verke støttande, men det er avgjerande at det kjennes ekte ved å vere konstruktivt og meningsfylt. Både gutar og jenter er nærast samstemte når det gjeld tydinga av å gje ros (Skjølvik, 2008). Å gje tilbakemeldingar er ofte ein balansekunst, så om ein elev er sårbar og utrygg i relasjonen, er det lett at dei kan misforståast. Læraren kan også vere ein god rollemodell ved å syne at også han har behov for omsorg, som eit levande menneske. Buber (1965 i Noddings, 1999) seier at undervisning er relasjonar. Noko av læraren sin eigen personlegdom og intellektuelle interesser flyt over på eleven ved underforstått å verke som eit forbilde; ein modell. Kven hugsar ikkje læraren som merkte seg ut ved å vere entusiastisk og levande interessera i fagstoffet sitt? Ein autentisk, oppmerksam og kunnskapsrik lærar vil kunne gje eleven lyst og motivasjon til både å lære

meir og gjere sitt beste, medan det i motsett tilfelle kan resultere i keisemd og liten motivasjon for læring. Vygotskij (2001) erkjenner at ein nøkkelfaktor i sosial læring er evna barn har til å lære gjennom imitasjon, og Bandura (1986) set imitasjon i sentrum av den sosiale læringsteorien sin, der modellen modellerer for eleven.

2.1.3.2 Dialog

Dialogen er eit viktig aspekt av omsorga. Det er viktig å tale om ho, for omsorg kan som sagt gå i mange leier. Elevane vil kunne ha nytte av å få hjelp til å tolke oppførselen til dei vaksne. Elevane kan også oppmuntrast til å analysere ulike mønster for oppførsel og reaksjonar på desse mønstra. Er det slik at om ein lærar behandlar alle likt for å vere rettferdig; vil då alle elevane kjenne på omsorg? Ein elev som strevar kan t.d. få prøve seg to gonger på ein test før karakteren blir sett. I *Justice or caring* (1999) talar Noddings om rettferd for elevane ved å ta omsyn til forskjellane. Dette med Deweys (1902/1930 i Noddings, 1999) ord i bakhovudet:

What the best and wisest parent wants for his own child, that must community want for all its children. Any other ideal for our schools is narrow unlovely; acted upon, it destroys our democracy.

Funksjonen til dialogen skal blant anna hjelpe både lærarane og elevane til å tenke over og halde seg kritisk til eins eigen praksis. *Kvifor gjer vi dette, og kva slag konsekvensar får det?* Paolo Freire (1999 i Arnesen, 2004) skisserer i boka om dei undertrykte sin pedagogikk ein frigjerande pedagogikk. Dialogen knytast til pedagogisk praksis og blir hevda å vere eksistensielt naudsynt, der refleksjon og handling er uløseleg knytte saman. Læraren bør legge til rette for ein kultur der alle stemmer blir høyrde og respektera. Det skal vere rom for ulike meiningar, val og idear. I tenåra då forholdet til andre kan vere i forandring, der dei oftare samanliknar seg med andre, og nokre også opplever ei identitetskrise, gjeld det at læraren skaper eit læringsmiljø som styrker elevane si tru på egne val og kva som er mogeleg for dei. Det *skal* vere mogeleg å kunne utfalde seg skapande på ulike vis i takt med si biologiske utrusting, i staden for at elevane kjedar seg fordi alle må utføre same oppgåver og det på same måten. Andre sine meiningar skal ikkje bli avgjerande for eleven. Som menneske endrar ein stundom oppfatning, eller tek feil. Derfor bør ikkje læraren alltid stå på sitt. Å innrømme egne feil eller vise tvil innbyr truleg til respekt, snarare enn det motsette. Prøver ein å t.d. å kompensere eller skjule at ein er usikker, kan det svekke autoriteten, fordi nærværet i relasjonen blir oppheva når ein forsøker å halde reelle personlege fenomen utanfor (Lund, 2004:64). Ein syner seg i staden som eit levande, autentiske menneske, og synt med

varsemd kan dette skape tryggleik. I det faglege arbeidet gjeld det elles å skape størst mogeleg forståing for kvifor ulike oppgåver skal gjerast, og det går til og med an å sei seg einig med elevane at noko synes kjedeleg og lite aktuelt, men må med. Men ein bør etterstreve at undervisninga opplevast relevant for elevane. Di tryggare relasjonen er mellom lærarane og elevane, di meir kan diskutertast og belystast. Noddings (1999) uttrykkjer at dialogen er underforstått i omsorga sin fenomenologi. Når vi viser omsorg, held vi oss mottakelege over for den andre på ein open og ærleg måte. Dette kallar Noddings å vere *mottakeleg oppteken*, anten vi deltek i gleder eller saman finn vegen ut av forvirring og keisemd. Våre eigne problem blir skuva til sides. Læraren som er i dialog med eleven kan også invitere, men ikkje tvinge han, til å tale om dei store spørsmål i livet. "Den udødelege samtale" (Noddings, 1999), noko omsorgsteoretikarar kan einast om, går heilt attende til Sokrates tanke om at undervisning skal hjelpe elevane å undersøke deira eigne liv og stille dei store spørsmål som menneske alltid har stilt. Elevane vil kunne få kjensla av å leve livet sitt innanfor ein større heilskap og oppleve meining og samanheng i livet. Oppleving av samanheng er i fylgje Antonovsky (1991) avgjerande for å utvikle meistringsevne, dvs. evna til å hanskast med situasjonar på ein konstruktiv måte og samstundes erkjenne dei kjenslene som fylgjer med. Å oppleve samanheng ("sence of coherence") avheng om ein kan forstå situasjonen ("comprehensability"), om ein kjenner at ein disponerer (ein sjølv eller viktige signifikante andre) dei ressursane som trengst i situasjonen ("manageability") og at ein kan sjå problem og konflikhtar i ein meningsfylt livssamanheng ("meaningfulness").

Gjennom *dialogen* kan vi lære meir om den andre, og denne kunnskapen er viktig for å handle verkeleg omsorgsfullt, påpeikar Noddings. I prosessen hjelper det oss å ta imot tilbakemeldingar frå den som vi yt omsorg for. Tilbakemeldingane skal kontinuerleg danne grunnlaget for tilpassa undervisning, både faglege og emosjonelt. Idégrunnet for ei sosialkonstruktivistisk erkjenning er at vår forståing av verda ikkje bare skjer i hovudet, men i verksemdene vi deler, og samhandlinga mellom oss. Utvikling av forståing er samskaping, og utvikling av ny forståing er også samskaping. For at eleven skal oppleve å bli *forstade og sett* som den personen han er med ulike ressursar, må han sjølv vere ein aktiv part i utvikling av forståing. Samtalen har vore, er og vil alltid vere den viktigaste arenaen for læring (Säljö, 2006). Men her må ein skilje elevar oppmuntrast på vegen. Både den tillært hjelpelause eleven og den utagerande eleven (Nordahl m. fl., 2005; Ogden, 2001) som uttrykkjer at skulen er kjedeleg, kan trenge (varsam) støtte for å utvikle evna til å sete ord på situasjonen. For kvaliteten på samspelet og konsekvensane av det, er det den vaksne, læraren, som har ansvaret

for (Juul & Jensen, 2002). Det handlar om å sjå noko i eit nytt perspektiv. Dialogen kan få fram kontrastar, i ein anerkjennande relasjon kan ein bruke konfrontasjon og ein kan nytte metakunnskap, eller reflekterande samtaler (Andersen, 2006). Bruner (1997 i Andresen, 2000) hevdar at konfrontasjon kan føre til stor frustrasjon, der både sinne og ein låst situasjon kan bli resultatet. Men ein mindre frustrasjon kan gjere ein nysgjerrig, det kan vekke ein, slik kontrastar også kan. Bateson viser i *Steps to an Ecology of Mind* (1972 i Andresen, 2000) til at "...den grunnleggjande informasjonseininga – er ein forskjell som skaper [makes] ein forskjell". Han viser også til to ulike tydingar av ordet forskjell (difference): For det fyrste: Noko er tydeleg (distinct) ved at det er forskjellig frå bakgrunnen sin. For det andre: Ei forandring er forskjell over tid, bore fram av ein forskjell. Tidsperspektivet er viktig å ta omsyn til.

2.1.3.3 Praksis

Praksis er også viktig i den moralske pedagogikken (Noddings, 1999). Erfaringar vi gjer festar seg, så dei opplevingane elevane får av omsorg på ulike nivå (Bronfenbrenner, 1979 i Noddings, 1999) påverkar tenke- og handlemåte. I samarbeidslæring praktiserast omsorg, og eit viktig formål er å lære seg å hjelpe og støtte andre. Det er ikkje alltid den akademiske innlæringa er hovudmålet. Andre praktiske kvardagssituasjonar inviterer også til refleksjon over omsorg, men dette må læraren setje ord på i lag med elevane. For Dewey var demokratiet ei livsform, og avgjerder skulle takast på grunnlag av felles undersøkingar. Og han såg ikkje på demokratiet som ein tilstand, men som ein prosess. Viss ein skulle overføre Deweys (1916 i Noddings, 1999) tankar til det demokratiske klasserommet, meinte han ikkje at skulen bare skulle fremme ei rettferdig konkurranse mellom individa, og heller ikkje at individa skulle behandlast på same måte - som anonyme medlemmer av ei klasse. Skulen skulle snarare organiserast på ein demokratisk måte – som stader der dei beste former for fellesskap praktiserast. På denne måten blir skulane minisamfunn, der barn kan lære i praksis korleis dei kan fremme eigen vekst, så vel som andre sin og heile samfunnets vekst. Dette ved å ta utgangspunkt i elevane sine interesser og erfaringar. Dewey (1966 i Noddings, 1999) talar om barns naturlege interesser, og i det legg han sosial samfunnsinteresse, skapande interesse, forskarinteresse og kunstinteresse. Slike interesser er allmenngyldige og går på tvers av kulturar og landegrensar. Han hevdar at alle er grunnleggjande nysgjerrige og interessera i å finne ut av ting. På det viset kan undervisninga lettare bli opplevd som aktuell for eleven, og også kunne imøtekomme den kulturelle og erfaringsmessige og språklege bakgrunnen til

minoritetsspråklege elevar og retten deira til likeverdig opplæring, hevdar Nordgren og Karlsen (2004). Dei får med andre ord tilgang til den språklege og kulturelle kapitalen (Broady & Palme, 1984 i Nordgren & Karlsen, 2004) som kjenneteiknar medlemmer av eit moderne, demokratisk samfunn.

Noddings meiner at nasjonale mål og allmenne planar ikkje tek nok omsyn til å kunne utnytte intensjonar og energi som elevane har. Dette gjer ekte undervisning. Og for å sikre engasjement og å kunne bygge forhold som er prega av omsorg og tillit, bør lærar og elevar i fellesskap definere mål for undervisninga. Opplever eleven at forslag han kjem med blir *teke omsyn til*, vil motivasjonen for arbeidet kunne auke. I organisasjonssamanheng talar ein om eigartilhøve (Skogen & Holmberg, 2002), i motivasjonsteori (Deci & Ryan, 1985/2000 i Skaalvik & Skaalvik, 2005) om behovet for sjølvstyre (autonomi). Om ein skal unngå det kjedelege einsarta, må ein anerkjenne bidrag frå elevane i undervisninga på same måte som ein anerkjenner aktiv medverknad frå den ein yt omsorg for (Noddings, 1999). Vi er moralsk avhengige av kvarandre. Godviljen og veksten vår er uløseleg knytt til andres. Som lærarar er vi like avhengige av elevane våre, som dei er av oss. Dette leier oss over i teori om kva som påverkar sjølvoppfatninga vår.

2.2 Sjølvoppfatning

2.2.1 Sjølvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen

Den pedagogiske forskinga om sjølvoppfatning har utvikla seg som to forskningstradisjonar som kan få nemningane "sjølvvurderingstradisjonen" og "forventningstradisjonen" (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Medan forskarane innanfor sjølvvurderingstradisjonen har definera sjølvoppfatninga i eit fag som den generelle kjensla av å gjere det godt eller dårleg (t. d. Marsh, 1990a i Skaalvik & Skaalvik, 2005) har forskarane innan forventningstradisjonen vore oppteken av meistringforventningane, forstade som å skulle klare bestemte oppgåver eller å få bestemte karakterar i faget (t. d. Zimmerman & Bandura, 1994 i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forskjellen på dei to tradisjonane blir som å stille spørsmåla: "Kor flink er eg i samfunnsfag?" (sjølvvurdering) og "Kva vil eg greie å utføre i samfunnsfag?" (meistringforventning).

Når forskarane innanfor sjølvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen skal forklare korleis sjølvoppfatninga blir påverka, legg dei hovudvekta på ulike tilhøve. Den ytre kjelda, som erfaringar i sosiale samanhengar, har blitt sterkest vektlagt innan sjølvvurderingstradisjonen. Forventningstradisjonen har lagt større vekt på det White og Watt (1973 i Skaalvik & Skaalvik, 2005) kallar den indre kjelda, den individuelle kjensla av å meistre.

Innan sjølvvurderingstradisjonen opererer Rosenberg (1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2005) med fire prinsipp for å forklare korleis sjølvvurdering påverkast:

- andres vurderingar
- sosial samanlikning
- sjølvattribusjon
- psykologisk sentralitet

Bandura (1986, 1997), som har hatt mest å seie for forventningstradisjonen, reknar med fire hovudkjelder til forventning om meistring:

- meistringserfaringar
- andre sine eksemplar
- verbal overtaling
- fysiologiske og emosjonelle opplevingar

Likskapane ved tradisjonane er større enn ulikskapane ((Skaalvik & Skaalvik, 2005). I fylgjande framstilling vil dei ulike kjeldene til sjølvoppfatning bli drøfta, utan at tradisjonane blir skilde frå kvarandre. Kva tradisjonane vektlegg blir likevel poengtera, samt korleis dette heng saman med pedagogisk omsorg.

Både tradisjonane understrekar tydinga av meistringserfaringar. Sjølvvurderingstradisjonen legg vekt på erfaringar i sosiale samanhengar, medan forventningstradisjonen ser "autentiske meistringserfaringar" som den viktigaste kjelda til forventning om meistring (Bandura, 1997). Det er særleg uheldig om ein får erfaringar med å mislukkast i starten av ein læringsprosess (Bandura, 1986), noko som vil svekke forventningane om å meistre tilsvarande oppgåver. Lukkast ein i startfasen, kjennest det ikkje så ille om ein mislukkast innimellom. Dei negative erfaringane kan då lettare forklarast med andre faktorar enn eigen inkompetanse; ein attribuerer positivt. Sosial-kognitiv teori tilseier at mennesket i stor grad kan utøve kontroll over både personlege faktorar som kognisjon og motivasjon, si eiga åtferd og omgjevnadene sine (Bandura, 1997). Om elevar som er fagleg svake skal forvente meistring, er det nødvendig at dei kan forklare prestasjonane sine som eit resultat av innsats eller strategi. Har dei problem der og då, eller gjer ein dårleg prestasjon, er det viktig at dei får trua på at dei sjølve kan gjere noko for å endre situasjonen. Attribusjonsteoretikarane skil mellom internal (t.d. evner og innsats) og eksternal attribusjon (t.d. flaks, vanskegrad, kvalitet på undervisning). I kva grad elevane kjenner på kontroll, høyrer også med. Innsats blir sett som kontrollerbart, medan evner ikkje er det. Eksternale årsaker blir vanlegvis sett som ukontrollerbare, men om elevane får medansvar for val av oppgåver, kan dei med det kjenne på større grad av kontroll (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Pedagogisk omsorg i form av tilpassa undervisning er nødvendig for å kunne rette attribusjonen mot innsats og strategi. Den tilpassa opplæringa inneber då å ta utgangspunkt i eleven sine evner og anlegg, erfaringar, interesser og behov. Det syner seg at eldre elevar attribuerer meir til evner enn yngre (Covington, 1992; Nicholls, 1989 i Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.2.2 Meistringserfaringar

Ved meistringserfaringar kan ein skilje mellom to aspekt: reell meistring og opplevd meistring. Forventning om meistring blir fyrst og fremst påverka av opplevd meistring, men den opplevde meistringa er i stor grad eit resultat av reell meistring. Den reelle meistringa blir styrd av mange tilhøve, blant anna av forventning om meistring. Forventning om meistring er ofte avgjerande for innsats og evna til å halde ut og for angst og stress; tilhøve som så er av

stor tyding for reelt meistringsnivå. Det er derfor ein gjensidig samanheng mellom forventa meistring, reell meistring og opplevd meistring (Skaalvik & Skaalvik, 2005:93). Val av oppgåver styrer i stor grad denne prosessen. Pedagogisk omsorg kan bl.a. opplevast om oppgåver og lærestoff mest mogeleg blir tilpassa forventning om meistring. Ekte interesse for eleven kan danne bakgrunnen for ein dialog der ein kan finne eleven si næraste utviklingssone (Vygotsky, 2001) og bygge tilpassa stillas for vedkommande (Bruner, 1966 i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er forholdet mellom den staden der "den lærende er " (Kierkegaard, 1859 i Lauvås & Handal, 2000) og den kompetansen den lærande skal skaffe seg som rettleiinga frå ein kompetent andre skal dreie seg om (Lauvås & Handal, 2000). Gjennom interaksjon og samarbeid, kan eleven få tru på eigne ressursar og kunne korrigere ressursane i takt med behova. Det gjeld å finne ut kva eleven treng av pedagogisk omsorg for å internalisera nye arbeids- og tenkjemåtar slik at nye utfordringar kan meistrast. Dette vil så kunne gje forventning om vidare meistring. Vekst skaper vekst, uttrykte Dewey (1963 i Noddings, 1999). I takt med den faglege støtta, er det viktig i dialogen å gje pedagogisk omsorg i form av konstruktiv ros og oppmuntring. Ein må som den kompetente andre skape tru på eiga læring og stimulere til ikkje å gje opp. Etersom den faglege støtta blir flytt til andre område, kan behovet for emosjonell støtte vedvare og til og med auke (Skaalvik & Skaalvik 2005).

2.2.3 Vurdering og sosial samanlikning

Meads (1974 i Skaalvik & Skaalvik, 2005:97) speilingsteori viser korleis ein oppfattar seg sjølv gjennom persepsjon av andres reaksjonar på eiga åtferd. Gjennom rolletaking overtar ein andre sine verdiar og brukar desse som grunnlag når ein vurderer seg sjølv. Som ein signifikant andre (Sullivan, 1947 i Skaalvik & Skaalvik, 2005:99) får læraren mykje å seie for utviklinga av sjølvoppfatninga. Avhengig av om ein lærar vektlegg kunnskapsresultat mest eller yt pedagogisk omsorg som fremmer eigenaktivitet og sjølvstende, vil ein elev kunne oppleve varierende sjølvoppfatning i møte med ulike lærarar. Om sjølvoppfatninga blir rokka ved, er avhengig av kva eleven "hugsar" og kven av lærarane som er den signifikante andre. Tydinga av andre si vurdering har særleg blitt vektlagt i sjølvvurderingstradisjonen.

Når elevane skal vurdere sine eigne prestasjonar er det viktig kva slag kriteria dei brukar. Ved *relative kriteria* er det heller få som vil oppleve meistring, Framgangen vil då seie at ein forbettrar posisjonen sin i klassa eller gruppa. Ved låg grad av opplevd pedagogisk omsorg i form av lite tilpassa og differensiera undervisning, samt konkurranse, tyr ein oftare til dette kriteriet. *Absolutte kriteria* kan også gje kjensla av liten meistring ved slike tilhøve.

Individuelle mål gje rom for absolutte kriterier knytt til den einskilde elev. Men då må også læraren nytte dei same kriterier i si evaluering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Slike individuelle mål, som kan kallast læringsmål eller meistringsmål, inneber at den lærande orienterer seg i retning av læring, oppgåveløysing, meistring og kompetanseauke. Dette er viktigaste føresetnad for å nå effektiv sjølvregulering (Bråten, 2002). Prestasjonsmål eller evnemål inneber at den lærande orienterer seg mot å demonstrere egne evner ved å vere andre overlegne og mot å oppnå å bli sosialt anerkjent, eventuelt mot å unngå å virke dummare eller mindre kompetent enn andre personar (Dweck, 1986; Pintrich, 2000 i Bråten, 2002). Ein kan altså samanlikne seg med utvalde einskildelevar, individuell samanlikning, som kan vere retta både oppover og nedover. At ei samanlikning er retta oppover, vil seie at den utvalde samanliknings eleven vanlegvis gjer det betre enn ein sjølv. Samanlikninga er retta nedover om motsett er tilfellet. Om ein elev vurderer seg mot heile klassa og nivået der (gruppesamanlikning), kan Marsh (1987 i Skaalvik & Skaalvik, 2005:103) sin "Big-Fish-Little-Pond-effect" oppstå. Den akademiske sjølvvurderinga vil bli lågare om han blir relativt svak elev i ei flink klasse enn om han blir relativt flink elev i ei svak klasse. Referansegruppa er ikkje her frivillig valt, og det *kan* bli vanskeleg å finne beskyttelse for sjølvvurderinga. Marsh og Parker (1984 i Skaalvik & Skaalvik, 2005) har utforma ein referanserammeteori der eit viktig poeng er at når ein elev samanliknar prestasjonane sine med andre elevar i klassa eller gruppa, vil resultatet av samanlikninga bli ein viktig del i utforminga av eleven si akademiske sjølvvurdering (ibid.). I tillegg til ekstern samanlikning (sosial samanlikning) viser Marsh (1986b i Skaalvik & Skaalvik, 2005) til at elevar også kan foreta internale samanlikningar. Ein elev kan sjå seg som under middels i både samfunnsfag og matematikk, men betre i samfunnsfag enn i matematikk. Effekten av desse to prosessane kan virke i kvar si retning for samfunnsfag og kan kome til å oppvege kvarandre, medan dei båe viser til negativ sjølvvurdering for matematikk. Den samla effekten av eksternale og internale samanlikningar kan vere kompleks og vanskeleg å predikere (Skaalvik & Skaalvik, 2002 i Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I teori om forventning om meistring er teoriane om eksternale og internale samanlikning av mindre tyding. Men Bandura (1986) trekkjer likevel fram ei form for sosial samanlikning – "vikarierende erfaring". Då ser ein på kva medelevar presterer og nyttar dette som modell eller døme på effektive strategiar og kva det er mogeleg å oppnå. Då vil andres resultat påverke forventning om meistring (Schunk, 1989 i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Men her er

det klart at ein ser ikkje på prestasjonar som er langt unna eigen forventning om meistring, så val av modell skjer nok likevel på grunnlag av sosial samanlikning.

2.2.4 Verbal overtaling, fysiologiske og emosjonelle reaksjonar samt psykologisk sentralitet

Verbal overtaling kan også bli nytta om ein elev er usikker på om han vil klare ei oppgåve. Bandura (1986) nemner overtaling når han omtalar kva som vil påverke forventning om meistring. Men han påpeikar at dette bare må nyttast i samanhengar der det er tale om auka innsats for å oppleve meistring etter kort tid. Elles vil det kunne skape urealistiske forventningar, vere av kort varigheit eller endåtil bryte ned tillit om ikkje meistringa inntreff. I forventningstradisjonen blir *fysiologiske og emosjonelle reaksjonar* nemnd som påverknadskjelde til forventning om meistring. Ein kan t.d. sveitte og kjenne på uro i ein situasjon der ein kjenner på lite kontroll. I sjølvvurderingstradisjonen er ikkje denne kjelda spesifikt nemnd. Bandura (1990 i Skaalvik & Skaalvik, 2005:110) hevdar at fysiologiske og emosjonelle reaksjonar kan verke både direkte og indirekte på handlingar ved å påverke både retninga og kvaliteten av handlinga. Energi som skulle bli retta mot oppgåva blir i staden sett inn mot å kunne forsvare seg. Rosenberg og Pearlin (1978 i Skaalvik & Skaalvik, 2005) brukar nemninga psykologisk sentralitet om det som er viktig for av oss sjølve og miljøet vårt. Her kan den pedagogiske omsorga styrke individuell ulikskap som ein ressurs. Sjølvverdet vårt er basera på i kva grad vi opplever at vi lykkast i høve til kvalitetar som vi set høgt (Harter & Mayburry, 1984; Rosenberg, 1968 i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forskinga viste at ein elev som kjente på høg kompetanse på område som var viktig for han, stort sett hadde høg sjølvoppfatning. Låg kompetanse på område som blei vurdert som mindre viktige, gjorde ikkje noko for sjølvoppfatninga. Fagleg sjølvoppfatning blir ikkje påverka like sterkt av alle fag. Her vil dei teoretiske skulefaga ha størst tyding. Målet blir likevel å bygge identitetar med ynskje om å produsere ny kunnskap og tru på at det går an. Ein sjølvregulert elev vil kunne representere ein slik identitet, og i prosessen mot ny læring kan ein lærar som yt pedagogisk omsorg samtale med eleven om moglege forbetringar i skularbeidet.

2.2.5 Evaluering

Både undervisnings- og læringsprosessane, og dermed også relasjonane mellom lærar og elev, blir sterkt påverka av evalueringsformene, hevdar Dysthe (2001:40). Eit kognitivt basera syn på evaluering legg vekt på om elevane forstår generelle prinsipp innanfor eit fagområde, og

om dei kan bruke dei strategiane og metodane som er nyttige for å løyse problem i faget. Når ein ser på læring som ein interaksjon mellom individuell kognisjon og sosial praksis (Bråten, 2002) bør ein vere oppteken av å vurdere prosessen, ikkje bare produktet. Det å delta i eit kunnskapsfellesskap inneber også å evaluere sitt eige og fellesskapets arbeid. Lærings- og kunnskapssynet her tilseier at elevane sjølve kan delta i vurderingsprosessane og ikkje bare vere objekt for evaluering (Dysthe, 2001). Dette kan også påverke motivasjonen som i sin tur er viktig for sjølvregulert læring (Bråten, 2002). Det går nå ein diskusjon føre seg om kor mykje deltakinga til elevane skal gjelde i evalueringa. Her er det mange dyktige lærarar som protesterer, og Kristin Halvorsen er beden om å klargjere dette. Når det gjeld norsk og internasjonal utdanningspolitikk elles har vel koplinga mellom elevanes kunnskapar og den økonomiske nytteverdien (nasjonale prøver og PISA-undersøkingar i regi av OECD) for samfunnet kome i framgrunnen. Ved at måling av resultat blir sterkt vektlagt i skulepolitikken, vil arbeid med stoff og emne som det ikkje er lett å måle resultat av, eller som har andre siktemål enn å oppnå gode resultat, lett kunne bli utan tyding, uttrykkjer Werner (2008). Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, som tek til orde for

- klarare nasjonale mål for kunnskapar og ferdigheiter
- tydelege kompetanssmål
- nasjonale prøver for å kontrollere om måla er nådd
- standardbasert vurdering
- offentleggjering av resultat på prøvene

kan kome til å stå i vegen for pedagogisk omsorg i form av individuell tilpassing og differensiering. Alle elevane skal då eigentleg ikkje nå dei same kunnskaps- og ferdigheitsmåla. Lærarane kan bli så opptekne av kva som målast på nasjonale prøver at interesse og forståing for at den einskilde eleven skal lykkast (individuelle mål), vil kunne kome i bakgrunnen. Konkurransen vil kunne bli sterkare og den sosiale samanlikninga meir utbreidd, og med det behovet for å beskytte seg. Den pedagogiske omsorga skal kunne føre til vekst for den einskilde og fellesskapet.

2.3 Teori om emosjonar i undervisninga

2.3.1 Akademiske emosjonar

Både for lærarar og elevar er læringsmiljøet svært så avgjerande. I løpet av alle dei åra ein oppheld seg i klasserommet, knyter ein kontaktar, og om ein når dei mål ein har sett seg i livet avheng blant anna både av individuelle og kollektive strategiar i undervisningssituasjonar. Av di læringsmiljøet opplevast så subjektivt, vil ein få ei rekkje intense emosjonelle erfaringar som styrer interaksjon, påverkar læring og prestasjonar, samt personleg vekst både hjå elevar og lærarar (Pekrun et al., 2007).

Trass i dette har det vore svært lite forskning på emosjonar i undervisningssamanheng. Testangst har vore den einaste emosjonen som inntil nyleg har vore av interesse for forskarane, samt teori om attribusjon (Zeidner, 1998; Weiner 1985 i Pekrun et al., 2007). Frå meir enn 1000 empiriske studiar har ein over ein 50-års-periode erfaring med både struktur, føresetnader for og effekten av testangst, så vel som måtar å unngå eller møte han på ved å legge om undervisninga. Kva veit ein så om andre ubehaglege emosjonar som sinne, håpløyse, skam eller keisemd? Eller gode emosjonar i undervisningssituasjonar som glede, håp eller stoltheit? Inntil nyleg visste ein så godt som ingenting (Pekrun et al., 2007).

Vitskapsmenn på ulike område har kommentera mangelen på slik forskning, og motivasjonsforskar Martin Maehr (2001 i Schutz & Pekrun, 2007) slår frampå om at vi må oppdage rolla emosjonar har for motivasjon på nytt. I *Handbook of Self-regulation* (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000:754 i Schutz & Pekrun, 2007) blir fylgjande spørsmål stilt i avslutningskapitlet: "Korleis skal vi handtere emosjonar eller affekter?" Dette spørsmålet kom etter 744 sider om teori om og forskning på motivasjon og sjølvregulert læring. Så det er klart at ein både trong og treng forskning. Og ein ser endring. Frå nesten fråverande innslag om emosjonar på det årlege møtet til American Educational Research Association fram mot slutten av 90-talet, til lange og mangfaldige innslag på nylege konferansar (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Ein ser også stor interesse for emosjonar i mange andre vitskaplege disiplinar som også omfattar økonomi, nevrologi, antropologi og humanistiske fag. I pedagogisk psykologi er det likevel lite forskning på området trass i teoretisk framsteg og rop om meir slik forskning (Schutz & Pekrun, 2007).

I introduksjonen til emnet "Students' emotions and academic engagement" held Linnenbrink-Garcia og Pekrun (2011) fram at trass i ulike teoretiske og metodiske perspektiv, er artikkelforfattarane samde om linken mellom emosjonane til studentane og det akademiske engasjementet deira, og dette viser kor kritisk avgjerande emosjonar er i studiesituasjonar. Essensielt ved forskning på området blir at ein definerer og fastset omgrepet emosjon på eit klart og konsist vis. Om ein fastset emosjonar på detaljnivå (ansiktsuttrykk eller psykologisk/nevrologisk respons) eller grupperer dei etter om dei er behagelege eller ubehagelege, og om ein har fokus på emosjonell tilstand eller emosjonelle trekk, vil det vere avgjerande for korleis ein forstår tydinga av emosjonar i undervisningssituasjonar, hevdar dei.

Pekrun et al. (2007) meiner at forskning og teori på området er svært så fragmentert. I The Control-Value Theory of Achievement Emotions freistar ein gje eit meir integrera teorigrunnlag. I Pekrun (in press a i Pekrun et al., 2007) kjem også tankar om implikasjonar av teorien for emosjonar i undervisninga med.

Linnenbrink (2007) presenterer ein etter Linnenbrink og Pintrich (2002a, 2003, 2004 i Linnenbrink, 2007) si meining ein meir omfattande modell som kan nyttast for å integrere eit mangfald av affektive tilstandar i undervisningssituasjonar, som inkluderer humør og emosjonar. Denne går eg ikkje nærare inn på.

2.3.2 Samandrag av The Control-Value Theory

2.3.2.1 Definisjon og tyding av emosjonar knytt til meistring

I the control-value theory blir meistringsemosjonar definera som emosjonar knytt direkte til meistring av aktivitetar eller oppnåing av resultat. Meistring kan ein sjå på som kvaliteten på aktiviteten eller resultatet målt opp mot ein meistringsskala (Heckhausen, 1991 i Pekrun et al., 2007). Dei fleste emosjonar som gjeld læring og meistring hjå elevar blir sett på som meistringsmosjonar sidan dei blir relatert til åtferd og resultat. Vanlegvis blir emosjonane vurdert etter ein kvalitetsstandard både av elevane sjølve og andre. Men ikkje alle emosjonar i undervisningssituasjonar gjeld meistring, slik som sosiale emosjonar. Omsorg for ein medelev kan vere ein slik sosial emosjon.

I tidlegare forskning blei meistringsmosjonar særleg knytte til prestasjonsresultat (t. d. testangst, Zeidner, 2007 og studiar om emosjonar som fylgje av om ein lykkast eller ikkje,

Weiner, 1985 i Pekrun et al., 2007). Men perspektivet som blir nytta her impliserer at meistringsemosjonar også kan knytast til *opplevinga av ein aktivitet*. Det kan t.d. vere å kjenne på glede og stoltheit ved at ein når dei måla ein har sett seg, og frustrasjon og skam når innsatsen mislukkast. At ein kjedar seg ved klasseromsundervisning eller føler sinne ved oppgåvekrav, er døme på aktivitetsrelaterte emosjonar. Emosjonar knytte til aktivitet har tradisjonelt blitt neglisjert i forsking på meistringsemosjonar. Derfor vil modellen som blir presentera ta med denne emosjonsgruppa òg. Meistringsemosjonar kan også grupperast etter om dei kjennest negative (ubehagelege) eller positive (behagelege). Til sist kjem graden av aktivitet det fører til; aktiverande eller deaktiverande. Ved å bruke desse tre dimensjonane, kan meistringsemosjonar organiserast i ein tredimensjonal taksonomi (Tabell 1; Pekrun et al., 2007).

TABELL 1
Ei tredimensjonal taksonomi av meistringsemosjonar

Fokus	Positive, gode emosjonar		Negative, ubehagelege emosjonar	
	Aktiverande	Deaktiverande	Aktiverande	Deaktiverande
<i>Fokus på aktiviteten</i>	Nyting	Avslapning	Sinne	Keisemd
<i>Fokus på resultatet</i>	Glede	Tilfredsheit	Frustrasjon	Angst
	Håp	Lette	Skam	Sorgmod
	Stoltheit		Sinne	Vonbrot
	Takksemd			Håpløyse

Oppfatningar knytte til trua på å meistre, er hovudbodskapen i teorien. Ein tenkjer at det primære vil vere korleis ein vurderer å meistre ein pågåande aktivitet, samt tidlegare og framtidige utfall av meistring. Det vil seie at ein vil oppleve spesielle emosjonar når ein kjenner på eller manglar kontroll over å meistre aktivitetar og oppnå resultat som er viktige for ein. Ein ser kontrollvurdering (subjektiv kontroll) og verdivurdering (subjektiv verdi) som bestemmande faktorar for emosjonane. Men teorien anerkjenner også emosjonar som er influera av ikkje-kognitive faktorar, slik som genetiske disposisjonar og temperament.

Subjektiv kontroll over å meistre aktivitetar og oppnå resultatet ein ynskjer, antek ein avheng av årsaksbestemte forventningar og eigenskapar, og vil då innebere vurdering av kontroll. Tre typar forventningar er relevante (Pekrun, 1988; in press a; Skinner, 1996 i Pekrun et al.,

2007): handlingskontroll vil seie at ein forventar å ha dei ressursane som trengst for å meistre ei oppgåve (self-efficacy, Bandura, 1997), handlingsresultat vil seie at ein forventar å oppnå det resultatet ein ynskjer, og situasjonsresultat gjer at ein forventar det same i ein gitt situasjon utan at ein gjer noko for det. Sistnemnde vil ikkje vere særleg aktuelt i situasjonar der ein vil oppnå noko.

I høve til *subjektiv verdivurdering* av aktivitetar og resultat, trekker teorien her eit skilje mellom indre og ytre verdi. Indre verdi vil seie at eleven er oppteken av ein aktivitet for aktiviteten si skuld utan å bry seg om kva dette har å seie for å oppnå god karakter i faget, medan ytre verdi tilseier om det løner seg for eleven å legge ned innsats, for å få god karakter som sidan kan gje ein bra jobb.

Teorien predikerer vidare ulike mønster av meistringsemosjonar som dei nemnde vurderingane kan framkalle. Dei kan grupperast etter kva for type emosjon det gjeld. Tre typar meistringsemosjonar skil seg ut : emosjonar knytte til framtidige resultat, emosjonar opplevd etter eit resultat (prestasjon) og aktivitetsemosjonar. Emosjonar knytte til framtidige resultat gjeld når ein forventar suksess eller nederlag. Med sterk kontroll og fokus på suksess opplevast *forventningsfull glede*. Då vil eleven sjå fram til den gode karakteren som er venta etter eksamen. Med sterk kontroll, men med forventning om nederlag vil eleven kjenne på *forventningsfull lette* når han ser at førebuingane går rett så bra, og ser at bekymringane har vore unødvendige trass i at eksamen ikkje er over ennå. Om det er delvis kontroll, og det er usikkert korleis resultatet blir, vil tanken på eit godt resultat framkalle *håp* og tanken på nederlag framkalle *angst*. Av tabell 2 vil ein sjå kva slag emosjonar som vidare blir framkalla om dei opplevast rett etter prestasjon, eller korleis sjølve aktiviteten opplevast.

I tråd med Weiners (1985 i Pekrun et al., 2007) teori om attribusjon er det antatt at direkte affektive reaksjonar på nederlag eller suksess ikkje er avhengig av subjektiv kontroll. Om subjektiv kontroll er irrelevant, opplevast *glede* etter eit positivt resultat, men ein kjenner på *sorgmod* etter nederlag. Om ein attributerer resultatet til seg sjølv eller andre, vil ein avhengig av suksess eller nederlag kjenne på *stoltheit* og *takksemd* eller *skam* og *sinne*.

Emosjonar relatera til meistring av aktivitetar, er antatt å vere avhengig av graden av kontroll ein kjenner på når ein utfører aktiviteten og verdien aktiviteten har for ein. Om aktiviteten er under kontroll og kjennes positiv, framkallar dette *fornøyelse*. Så om ein elev viser interesse

for eit emne og synes han får det til, vil han like å arbeide med stoffet. I høve der eleven er uinteressera i emnet, meistrar oppgåva/situasjonen, men det kostar meir krefter enn ynskjeleg, ventar ein det vil framkalle *sinne*. Om aktiviteten synes viktig, men er for krevjande, opplevast *frustrasjon*. Der aktiviteten har ingen verdi, kjedar eleven seg. Om oppgåva er for enkel og monoton, og ikkje tyder noko for eleven, vil keisemd opplevast. Likeeins om oppgåva/aktiviteten krev altfor mykje av eleven og det er vanskeleg å sjå nytten av ho/han, vil dette redusere verdien. Som ein konsekvens av manglande verdi, kan eleven oppleve *keisemd* både ved for enkle og for krevjande aktivitetar/oppgåver.

TABELL 2

The Control-Value Theory: Grunnleggande tankar om kontroll, verdi og meistringsemosjonar

Føresetnader			
Fokus på objektet	Verdi	Kontroll	Emosjon
<i>Resultat / på førehand</i>	positiv (suksess)	Sterk	Forventningsfull glede
		Middels	Håp
		Svak	Håpløyse
	negativ (nederlag)	Sterk	Forventningsfull lette
		Middels	Angst
		Svak	Håpløyse
<i>Resultat / etterpå</i>	positiv (suksess)	Irrelevant	Glede
		Ein sjølv	Stoltheit
		Andre	Takksemd
	negativ (nederlag)	Irrelevant	Sorgmod
		Ein sjølv	Skam
		Andre	Sinne
<i>Aktivitet</i>	positiv	Sterk	Fornøyelse
	negativ	Sterk	Sinne
	positiv / negativ	Svak	Frustrasjon
	ingen	Sterk / svak	Keisemd

Ein tenkjer seg at intensiteten på meistringsemosjonen aukar i takt med på den eine sida vurderinga av mogleg kontroll, og på den andre verdi ((Pekrun, 1988 i Pekrun et al., 2007, in press a for ein meir formalisera versjon av meiningar). For dei fleste emosjonane veks intensiteten ved aukande kontroll (ved positive emosjonar) eller minkande kontroll (ved negative emosjonar), og ved aukande verdi. Om ein av dei manglar, vil ikkje emosjonen finne stad, med unntak av keisemd som opplevast ved aktivitetar som er utan verdi for ein. Så om ein elev ventar seg nederlag ved ei prøve/eksamen og ikkje har nok kontroll, men meiner ho er viktig, vil han frykte ho. I motsett tilfelle vil ikkje eleven kjenne på angst viss prøva/eksamenen ikkje kjennes viktig.

I tabell 2 i control value theory (Pekrun et al., 2007, in press a) står emosjonen keisemd fram som ein situasjonsavhengig og bare ein eindimensjonal konstruksjon, men blei i innleiinga også vist til som ein fleirdimensjonal konstruksjon (Acee et al., 2010).

2.3.3 Keisemd som ein fleirdimensjonal og situasjonsavhengig konstruksjon

Medan forskarar helst har sett keisemd som ein eindimensjonal, men situasjonsavhengig konstruksjon (Pekrun et al., 2007), har andre forskarar foreslått at emosjonen kan vere fleirdimensjonal (Vodanovich et al., 2005 i Acee et al., 2010). Sistnemnde har nytta Farmer og Sundbergs (1986 i Acee et al., 2010) Boredom Proneness Scale (BPS) og forskinga resultera i forslag om to ulike keisemdfaktorar. Faktorane blei identifisera som mangel på indre og ytre stimulans. Mangel på indre stimulans blei referera som ein "...perceived inability to generate sufficient stimulation for oneself", medan ytre stimulans blei rapportera å "... reflect a need for variety and change" (Vodanovich et al., 2005:300 i Acee et al., 2010). Hypotesen om at emosjonen keisemd ser ut til å kunne vere både ein situasjonsavhengig og fleirdimensjonal konstruksjon, har forskinga til Acee et al. (2010) fått stadfesta. Om keisemd opplevast som ein eindimensjonal eller todimensjonal konstruksjon, synes vere avhengig av situasjonen. I situasjonar som studentane hugsa som for lite krevjande, blir keisemd hovudsakleg opplevd som mangel på ytre stimulans, det vil seie med fokus på situasjonen. I situasjonar som studentane hugsa som for krevjande, opplevast keisemd som mangel både på indre og ytre stimulans, med hovudfokus på kva for kjensler situasjonen vekker; negative kjensler som misnøye og frustrasjon. Implikasjonar dette må få for undervisninga, kjem eg attende til i kapittel 5. I denne samanheng er det interessant å referere til kva forskning seier

om korleis elevane taklar keisemd. Dette relaterast til verdien som knyter seg til ein situasjon eller oppgåve. Sjølv om eg ikkje studerer korleis elevar taklar keisemd i oppgåva mi, kan eit lite innblikk i forskning på området vere med å støtte opp om implikasjonane for undervisninga som er tekne med.

2.3.4 Forsking på korleis takle keisemd?

Korleis takle stress har fått mykje merksemd både empirisk og teoretisk, men kva for meistringsstrategiar som blir nytta i høve til keisemd har i fylgje Vodanovich (2003 i Nett et al., 2011) nesten vore fråverande i forskingssamanheng. Holahan, Moos, and Schafer (1996 i Nett et al., 2011) har utvikla ein omgrepsmodell for korleis elevar taklar stress. Denne har fått markant interesse (Davis, DiStefano, Shcutz 2008; Moos & Holahan, 2003 i Nett et al., 2011) og dannar teorigrunnet for korleis elevar taklar keisemd. I fylgje Halahan et al. (1996 i Nett et al., 2011) fins det to dimensjonar som er grunnleggande for ulike strategiar for stressmeistring. For det eine om ein *nærmar* seg eller prøver å *unngå* ein situasjon. Det vil seie om ein nyttar strategiar der ein går direkte på problemet eller om ein nyttar strategiar for å unngå ein ubehageleg situasjon. I høve til den andre dimensjonen inneber det om ein endrar *kognisjon* i takt med situasjonen, eller om ein *endrar åtferd* for å snu på omgjevnadene sine. Nyleg har Nett et al. (2010 i Nett et al., 2011) nytta denne modellen for å prøve ut korleis elevar taklar keisemd og konkluderer med at han er lett å tilpasse til forskinga på slike strategiar.

Dei har operera med fire kategoriar: kognitiv tilnærming (t.d. eleven fokuserer på ei kjedeleg klasse), åtferd-tilnærming (t.d. at ein spør læraren om andre aktivitetar/oppgåver), unngå kognitivt (t.d. å tenkje på å byte til ei anna klasse) åtferd for å unngå (prate med medelevar). Forsking har vist at elevar kan delast inn i tre ulike grupper med ulik strategimeistring. Den fyrste gruppa, referera til som *Reappraisers*, scora høgst av alle tre gruppene på skalaen for kognitiv tilnærming. Dei synte ein tendens til å respondere på kjedelege aktivitetar ved å auka fokuset på mogelege verdifulle sider ved aktiviteten. Den andre gruppa, med nemninga *Criticizers*, føretrakk ein strategi der frustrasjonen munna ut i å freista endre på situasjonen ved å spørje læraren etter alternative aktivitetar. Ei tredje gruppe, *Evaders*, nytta i stor grad bae strategiane for å unngå, særleg det å prate med medelevar når dei kjeda seg. Nett et al. (2010 i Nett et al., 2011) meiner at forskinga viser ei meiningsberande inndeling av elevane etter kva meistringsstrategi dei føretrekker når dei kjedar seg.

Vidare syner forskinga (Nett et al., 2010 i Nett et al., 2011) at dei som primært støtta seg til kognitive tilnæringsstrategiar, kjeda seg mindre enn mindre enn elevar som takla keisemd ved å unngå. Desse funna er samanfallande med teoretiske oppfatningar (Pekrun et al., 2010 i Nett et al., 2011) og empirisk forskning (Goetz, Frenzel, Stoeger, & Hall, 2010 i Nett et al., 2011) uttrykkjer at keisemd opplevast meir i situasjonar som er av liten verdi for ein. Rana (2007 i Nett et al., 2011) antyder at ein kan kjede seg mindre om ein finn meining i ei oppgåve. Nett et al. (2010 i Nett et al., 2011) finn at dei som freistar endre på situasjonen (kognitiv strategi for å unngå) og pratar med medelevar (åtferdsstrategi for å unngå), rapporterer høgst nivå av keisemd og viser mest bekymringsfulle meistringsrelatera emosjonar (t.d. lite glede), motivasjon (t.d. liten grad av innsats, interesse og verdi) så vel som bekymringsfull lita forståing (t.d. låg sjølvoppfatning). Dette er samanfallande med Holahan et al. (2005 i Nett et al., 2011) sine funn der stress-strategiar korrelerer positivt med symptom på stress og depresjon.

Nett et al. (2010 i Nett et al., 2011) oppsummerar med at om elevane kan få hjelp til å sjå verdien av det dei lærer (dvs. kognitiv tilnæringsstrategi), vil dei kunne kjede seg mindre og heller kjenne på auka motivasjon og meistring, noko som kan gjere både elevar og lærarar meir fornøgde.

2.4 Samanhengar i teorigrunnlaget

Ein kan anta nokre samanhengar på bakgrunn av gjennomgått teori. Motivasjon for skularbeid relaterast til oppleving av pedagogisk omsorg. Pedagogisk omsorg inneheld kvalitetar som å gje tilpassa fagleg, men også emosjonell støtte. For at denne skal bli tilpassa, må læraren bli ordentleg kjent med eleven. Dette kan han best bli gjennom ein anerkjennande dialog over tid. Ved at læraren viser eleven interesse, respekt og forståing samt gje han medansvar, kan læraren bli ein kompetent og signifikant andre som fungerer som ein modell for aktiv deltaking og refleksjon. Eleven vil kunne bli meir tydeleg for seg sjølv, og i større grad kunne sete ord på kva han forstår og ikkje forstår. Då vil læraren også lettare kunne tilpasse vanskegraden slik at eleven kan få optimale utfordringar. Den pedagogiske omsorga vil då kunne føre til at eleven kjedar seg mindre. Elles vil for lette oppgåver kunne opplevast som kjedelege og utan verdi, og eleven vil ikkje få noka meistringskjensle. For krevjande oppgåver kan gjere eleven misfornøgd og frustrera ved at han ikkje opplever meistring, og

oppgåvene opplevast meiningslause. Di mindre kjensla av kontroll over oppgåvene er, di sterkare blir opplevinga av keisemd. Når pedagogisk omsorg resulterer i opplevd meistring vil det kunne gje motivasjon til innsats; det nyttar å streve. Tilpassing og differensiering kan også minske graden av konkurranse og samanlikning elevane seg imellom. Eleven må få sjansen til å arbeide mot individuelle mål (læringsmål) i staden for at prestasjonsmål vert rådande. Energien kan rettast mot læring og vekst, og ikkje så mykje mot forsvar. Ein interessera, entusiastisk og kunnskapsrik lærar vil kunne la noko av sin personlegdom og engasjement flyte over på elevane, slik at ulike oppgåver og emne i større grad opplevast verdifulle og meiningsfylte for elevane. Fokuset vert i større grad retta mot verdifulle sider ved aktivitetar, snarare enn at ein prøver å unngå dei. Å lære kan vere interessant, ja ein kan til og med få lyst til å lære meir.

3 Metode og gjennomføring av undersøkinga

I naturvitskapane må eksperiment og observasjonar vere mogeleg å repetere. I samfunnsvitskapane er dette kravet ofte vanskelegare å oppfylle, men ideelt sett skal dei vere intersubjektivt tilgjengelege. Ein sentral del av målsettinga i samfunnsvitskapane er å finne forklaringar på sosiale fenomen. I fylgje korrespondanseteorien stemmer då påstandane overeins med faktiske tilhøve. Moderne samfunnsforskning, som er basera på kritisk realisme, seier oss likevel at denne korrespondansen ikkje er perfekt. Dei reelle fenomena er ikkje mogeleg å observere direkte, og korrespondansen blir mangelfull, men er likevel fruktbar å studere, i motsetnad til Poppers (1972 i Gilje & Grimen, 2007) neglisjering av slike fenomen (Kvernbekk, 2002).

Ulike metodar og kombinasjon av metodar vil kunne vere formålstenlege for å kartlegge, beskrive og analysere fenomenet keisemd i skulen. Med omsyn til problemstillinga har eg valt å gjennomføre ei survey-undersøking med spørjeskjema for å få eit innblikk i korleis eit utval elevar på 9.trinn opplever situasjonen. Eitt av spørjeskjemaa kartlegg relasjonen til samfunnsfaglæraren, eit anna seier noko om meistring i faget og eit tredje skal kartlegge keisemd knytt til både ein for enkel og ein for krevjande situasjon i samfunnfag. I dette kapitlet vil eg diskutere val av metode og mogeleg utfordringar ei survey-undersøking med spørjeskjema kan gje med omsyn til gjennomføring og validitet. Korleis eg kan oppnå ei valid operasjonalisering og måling av omgrepa pedagogisk omsorg, fagleg sjølvoppfatning og keisemd står sentralt. Reliabilitet blir omtala under kvart omgrep. Avslutningsvis kommenterer eg etiske omsyn.

3.1 Val av metode

Vilkåret for at ei empirisk forskning skal ha verdi, er at den har eit relevant og truverdig informasjonsgrunnlag (Befring, 2002). Når eg i problemstillinga uttrykkjer ynskje om å få vite noko om opplevinga til ei elevgruppe, er det tale om meiningar og haldningar frå mange informantar. Det er også relativt mange opplysningar frå kvart einskild individ, og for å få breiare kunnskap, vil det vere formålstenleg med survey-undersøking med spørjeskjema, sidan det ville vere svært tidkrevjande å intervju alle informantane. Ved kvalitative intervju kunne ein ha gått i djupna og fått meir inngåande innsikt og forståing. Dette vil særleg gjelde område som det er heller liten kunnskap om frå før (Thagård, 2003). Emosjonar i

undervisninga og kva som sikrar eit godt tilhøve mellom lærar og elev kan vere slike område. Eg har gjennom arbeidssamtalene over år fått ei viss forståing av temaet, og ynskjer heller å utvikle og prøve ut eit instrument for om mogeleg kartlegge pedagogisk omsorg i ei større elevgruppe og få eit meir heilskapleg bilde. For meg er det også interessant å sjå om det amerikanske spørjeskjemaet kring keisemd kunne tilpassast norske elevar. Ved bruk av spørjeskjema er sjølvstjansjen for mistolking til stades, noko som ein lettare kan overvake og oppklare i ein intervjusituasjon. Likeeins misser eg noko av den nære relasjonen (samhandlingsrelasjonen) eg elles er oppteken av. Men ei svakheit i intervjusituasjonen kan vere at informant fortel forskaren det han trur er ynskjeleg å høyre. Responderer ein anonymt, kan det vere lettare å svare ærleg. Det avgjerande er likevel kva som er formålstenleg for problemstillinga.

Korleis har eg vald å gå fram for å kunne studere fenomenet?

3.2 Gjennomføring av undersøkinga

Med utgangspunkt i Cook og Campbells (1979) validitetssystem, vil eg vurdere validiteten av undersøkinga, men fyrst gjere greie for utvalet og den praktiske gjennomføringa av undersøkinga.

3.2.1 Utval

Slik problemstillinga lyder:

I kva grad er det samanheng mellom korleis gutar og jenter på 9.trinn opplever pedagogiske omsorg frå samfunnsfaglæraren, det dei opplever av keisemd både ved for lit krevjande og for krevjande situasjonar i faget, det elevane ventar å meistre i samfunnsfag, karakteren dei får og interessa for vidare fordjuping i faget?

er eg ute etter ungdomsskuleelevar som respondentar. Sidan dei går på 9.trinn, er dei aller fleste 14 år, men nokre også 15. Til saman er det 138 elevar, fordelt på 75 jenter og 63 gutar. Vidare går elevane på tre skular som avspeglar ulike demografiske kontekstar. Alle tre skulane ligg på Austlandet. Skule nr. 1 er ein ungdomsskule på godt over 400 elevar, inkludera innføringsklasser for språklege minoritetar. Han ligg i eit veletablert miljø, med nær kontakt til bysentrum. Her får eg respondentar frå fem basisgrupper, men dei samlast i fire grupper under datainnsamlinga. Gruppe 1 blir på 23 elevar, gruppe 2 på 16, gruppe 3 på 7 og gruppe 4 på 26 elevar. Med varierende grad av deltaking, oppfyller likevel skulen ynsket om eit utval på rundt 80 – 90 respondentar. På denne skulen har 49 elevar foreldre som tala norsk til dei då dei voks opp, 10 elevar der foreldra tala både norsk + eit anna språk til dei i barndommen,

medan 13 elevar høyrde bare andre språk enn norsk då dei voks opp. Skule nr.2 ligg i eit landleg miljø, men med bysentrum i nærleiken, og er ein barne- og ungdomsskule. Her er det bare ei klasse på kvart trinn, og eg får 19 respondentar (av 20), alle med foreldre som tala norsk til dei då dei voks opp. Skule nr 3. ligg svært landleg med relativ stor avstand til urbant miljø, og er ein kombinertskule med elevar frå 1. – 10. trinn. Han har 2 klasser på 9. trinn der 47 elevar deltek i undersøkinga. Her er det 5 av elevane som har høyrte anna enn norsk då dei voks opp, 3 av dei bare andre språk og to både norsk og eit anna. Med 138 respondentar er eg oppe i eit ynskt tal respondentar for å kunne gje eit heilskapleg bilde av fenomenet som blir granska (Befring, 2002; Lund, 2002; Lund & Haugen, 2006). Av praktiske og økonomiske omsyn ligg ikkje skulane så langt unna, og utvalet eg står med vert formålstenleg og ikkje tilfeldig (Befring, 2002).

3.3 Metodologiske prinsipp

Validitetssystemet til Cook og Campbell (1979) omfattar fire kvalitetskrav eller typar av validitet som går under nemningane statistisk validitet, indre validitet, omgrepsvaliditet og ytre validitet. Systemet er utarbeidd for kausal forskning, men delar av systemet er også relevant for beskrivande forskning (Lund, 2002:109). I beskrivande forskning er statistisk validitet, omgrepsvaliditet og ytre validitet aktuelt, medan indre validitet vil vere irrelevant av di ein utelet produksjonsaspektet (årsak - verknad). Problemstillinga i undersøkinga mi er ikkje reint deskriptiv, men med bruk og utvikling av spørjeskjema er eg særleg ute etter å kunne måle dei relevante omgrepa på ein tilfredsstillande måte. Omgrepsvaliditet står med det sentralt. Eg ynskjer også å sjå på graden av samanhengar mellom omgrepa, men kan ikkje trekke konklusjonar om årsakstilhøve. Ein statistisk samanheng i undersøkinga vil kunne koplast til fleire moglege kausalrelasjonar (ibid.).

3.3.1 Statistisk validitet

God statistisk validitet kjenneteiknast av at samanhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er statistisk signifikant og rimeleg sterk. Effektestimata er såleis større enn samplingsfeil skulle tilseie (Lund:105). Når det gjeld analysen av datamaterialet i undersøkinga mi, er eg ute etter tilnærma normalfordelte variablar, og storleiken på samvariasjonen mellom variablane vil seie noko om den statistiske styrken.

I undersøkinga mi ynskjer eg å få eit bilde av korleis gutar og jenter på 9.trinn opplever relasjonen til samfunnsfaglæraren, det dei opplever av keisemd både ved for lite krevjande og for krevjande situasjonar i faget og kva dei ventar å meistre i samfunnsfag. Forventning om meistring i faget, karakterar, samt korleis interessa for vidare fordjuping i faget stiller seg, er også interessant. Hovudsakleg vil eg sjå etter statistisk samanheng mellom omgrepa, men også beskrive korleis svara fordeler seg på dei ulike alternativa.

3.3.2 Ytre validitet

Ytre validitet gjeld kor sikre generaliseringar til og over aktuelle personar, situasjonar og tider er (Lund & Haugen, 2006). Ei til-generalisering er retta mot ein bestemt individpopulasjon, situasjon eller tid. Ved ei over-generalisering er ein derimot interessera i kva for undergrupper ein kausal effekt gjeld for (Lund, 2002:106).

Sidan eg i undersøkinga mi står med eit formålstenleg utval (Befring, 2002), er det ikkje tilfeldig og kan heller ikkje seiast å vere representativt. Med det kan mange individ i populasjonen moglegvis ha liten sannsynlegheit for å bli representera i utvalet. Sidan hovudmålet ikkje er å dra konklusjonar som gjeld større grupper elevar, er eg meir interessera i overføringsverdien av undersøkinga.

3.3.3 Omgrepsoperasjonalisering

Ein operasjonell variabel kan måle eller representere tre komponenttypar, nemleg det relevante omgrepet, irrelevante omgrep og usystematiske feil. Omgrepsvaliditet gjeld om dei operasjonalisera variablane måler dei relevante omgrepa, slik at irrelevante omgrep og usystematiske feil vil kunne vere ein trussel mot omgrepsvaliditeten i ei undersøking (Lund, 2002:120).

Omgrepa pedagogisk omsorg, fagleg sjølvoppfatning og keisemd er det Befring (2002:110) kallar psykiske variablar som er teoretisk definera og skapt gjennom induksjon for å medverke til å forklare og forstå variasjonar i observert åtferd. Når vi skal måle konstruksjonane og abstraksjonane, deduserer vi. Kva ein variabel står for, må vi uttrykke i trekk som er moglege å observere. Om utsegnene i undersøkinga mi er uttrykt i dei mest valide trekka, kan ikkje vurderast før omgrepa er operasjonalisera. Korleis eg har vald å operasjonalisere dei, blir nå gjennomgått. Etter kvar operasjonalisering blir validiteten og

reliabiliteten til omgrepet diskutera. Men fyrst kort om utforminga som gjeld for alle tre instrumenta og statistikkprogrammet som er nytta.

3.3.3.1 Felles for utforming av dei tre instrumenta

Med tanke på tydinga av den visuelle utforminga er alle påstandane nummerera på ein enkel måte, overskrifter har feit skrift, og det er godt samspel mellom tekst og visuell utforming. Dermed er det større sjanse for at respondentane blir leidde gjennom skjemaet på ein effektiv og korrekt måte, at dei tolkar skjemaet likt og får motivasjon til å svare på det (Statistisk sentralbyrås ordbøker).

Alle svarkategoriar er forma i ein Likert-skala, der ein kan krysse av frå 1 til 9 etter i kva grad påstandane er sanne for respondenten. Markering under talet 1 viser til at situasjonen slett ikkje er sann når det gjeld respondenten, medan markering under talet 9 indikerer at påstanden opplevast som heilt sann. For alle instrumenta regnast det ut sumskårar ved å legge saman skårane for alle einskildpåstandar og dividere med talet på påstandar slik at maksimumskåre blir 9 og minimumskåre blir 1. Vidare blir instruksjonen for skjema felles med unntak av keisemd-instrumentet, som i tillegg skil mellom to ulike situasjonar dei skal sete seg inn i.

3.3.3.2 Analyse

Eg har nytta statistikkprogrammet SPSS 18 (Statistical Package for Social Sciences 18) til registrering, arbeid med og analyse av datamaterialet i undersøkinga mi. I samband med diskusjon av validitet og reliabilitet til instrumenta refererer eg til reliabilitetskoeffisienten Cronbachs alpha for kvart instrument. Når det gjeld resultat elles vert dei presentera i kapittel 4.

3.3.3.3 Operasjonalisering av keisemd og utforming av instrumentet

Spørjeskjemaet som blir bruka i denne delen av undersøkinga er ei oversetjing av *10-item Academic Boredom Scale (ABS-10)* til Acee et al.(2010). Perspektivet som nyttast i *The Control-Value Theory* impliserer at meistringsemosjonar også kan knytast til *opplevinga av ei oppgåve*. Acee et al. (2010) publiserte funn som stadfester hypotesen deira om at keisemd er ein situasjonsavhengig og fleirdimensjonal konstruksjon. Tidlegare empirisk forskning gje støtte til ei slik hypotese. Keisemd blir rapportera både når oppgåvekrava er for høge og for låge (Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2005 i Acee et al., 2010), og keisemd knytast til både

oppgåvefokuset og personfokuset oppleving (Vodanovich et al., 2005 i Acee et al., 2010). Keisemd kan oppfattast som eit ynskje om meir variasjon og at ein ikkje greier å mobilisere til innsats. Funna til Acee et al. (2010) byggjer på opplevinga av både ein for lett og ikkje krevjande nok situasjon, og ein for vanskeleg og for krevjande situasjon. For å få fram det fleirdimensjonale ved keisemd, er 5 av påstandane knytte til oppgåva, medan 5 andre viser til personleg oppleving av ho. Ved oppleving av ein for lite utfordrande situasjon, er korrelasjonane mellom oppgåvefokuset og personfokuset keisemd høge ($r=.76$, $p<.01$) og resultatane til Acee et al. (ibid.) støttar opp om ein ein-faktor-modell. I tillegg viser gruppera t-testar at studentane rapporterer om litt høgare nivå av oppgåvefokuset keisemd ($M=5.90$, $SD=1.79$) samanlikna med personfokuset keisemd ($M=5.61$, $SD=1.86$), men forskjellen er liten. I situasjonar som studentane opplevde som for krevjande, er korrelasjonane mellom oppgåvefokuset og personfokuset keisemd moderate ($r=.47$, $p<.01$). Vidare er tendensen at dei rapporterer om høgare grad av personfokuset keisemd ($M=6.67$, $SD=1.57$) samanlikna med oppgåvefokuset keisemd ($M=4.78$, $SD=1.62$) og denne forskjellen er stor. Resultatane til Acee et al. (2010) viser at opplevinga av for utfordrande situasjonar byggjer opp om ein to-faktor-modell.

Spørsmålet blir om det omarbeidde keisemdinstrumentet mitt er tilpassa norske skuleelevar. Før respondentane har starta, har eg funne det viktig å klargjere at det er tale om to ulike situasjonar, men med dei same påstandane. I instruksjonen står det for det eine at elevane skal tenke på ein situasjon der dei synes det dei arbeider med i samfunnsfag er for lett og ikkje krevjande nok. Det betyr at det er lett å forstå og lite å gjere. Dei skal tenke på reaksjonen sin og vurdere påstandane som er sett fram. Nokre påstandar er knytte til oppgåva og viser til ynsket om variasjon og mindre langtekkelege oppgåver. Andre sjåast i samheng med personleg oppleving av oppgåva, der keisemda erfarast som frustrasjon ved at ein kastar bort tida på noko som er utan verdi. For det andre er det tale om ein situasjon i samfunnsfag der det elevane arbeider med opplevast som for vanskeleg og krevjande. Det tyder at det er vanskeleg å forstå og for mykje å gjere.

Keisemd knytt til ein anten for lite krevjande og ein for krevjande situasjon, samt personleg oppleving av han kan eksemplifiserast med følgjande påstandar:

- Jeg syntes arbeidet var lite variert
- Jeg følte at det var unyttig og at jeg kastet bort tiden

- Jeg følte meg oppgitt og hadde ikke lyst til å gjøre noe
- Jeg ble utolmodig

Kor truverdig og påliteleg måling av keisemd gje så dette instrumentet?

3.3.3.4 Omgrepsvaliditet og reliabilitet ved keisemd-instrumentet

Definisjonsvaliditet uttrykkjer i kva grad det er samsvar mellom teoretisk omgrep og planlagt operasjonisering. Sidan dei fleste omgrep innan pedagogikk og psykologi strengt tatt ikkje let seg operasjonisere, korkje må eller kan ein oppfylle kravet om perfekt omgrepsvaliditet for at det skal vere god forskning (Kleven, 2002:150). Spørsmålet blir om påstandane som inngår i målinga av keisemd er representative for det som blir lagt i omgrepet keisemd. Med bakgrunn i teori om keisemd som ein situasjonsavhengig (Pekrun et al., 2005 i Acee et al., 2010) og fleirdimensjonal (Vodanovich et al., 2005 i Acee et al., 2010) konstruksjon er dette teke i vare ved å skilje mellom to ulike situasjonar, samt å nytte påstandar som er knytt både til oppgåva og personleg oppleving. Det kan kome til feilkjelder undervegs i sjølve datasamlinga. Feilkjeldene kan vere tilfeldige målingsfeil eller systematiske. Dei tilfeldige jamnar seg ut i det lange løp, noko dei systematiske ikkje gjer. Reliabiliteten seier oss i kor høg grad måleresultata er presise og stabile.

Om vi i teorien har å gjere med eit homogent omgrep, bør den indre konsistensen i måleinstrumentet vere høg. Cronbachs alpha gje uttrykk for den indre konsistensen og kan ha verdiar mellom 0 og 1, med 1 som ein indikasjon på høg indre konsistens. Om reliabiliteten er låg, dvs at det er mange målefeil, vil omgrepsvaliditeten også bli låg. Er reliabiliteten derimot høg, kan omgrepsvaliditeten ha eit kva som helst nivå frå svært dårleg til svært god (Kleven, 2002). Reliabiliteten til keisemd-lett-instrumentet (vedlegg 4, s.2) er høg (Cronbachs alpha = .93), likeeins keisemd-vanskeleg-instrumentet (vedlegg 4, s.3) (Cronbachs alpha = .94). I høve til omgrepsvaliditeten har det i oversetjinga vore viktig å kome så nær den amerikanske som mogeleg. Samstundes må vokabularet i kvar påstand tilpassast erfaringsbakgrunn, ordforråd og den generelle verbale kompetansen til respondentane (Befring 2002) som her er 9.klassingar. Lesedugleik bør ha minimal innverknad, slik at språket bør vere enkelt og konsist. Dette gjeld også for omgrepsforståing for minoritetsspråklege. Utforminga av påstandar er fyrst prøva ut (pilotstudie) på nokre få 9.klassingar som har kome med nyttige tilbakemeldingar på tilpassa ordforråd. *Lite variert* i påstand 5 (vedlegg 4, s.2 og 3) har t.d. erstatta *ensformig*. Og for betre å få fram den personlege opplevinga av aktiviteten har

påstand 10 *Jeg følte meg oppgitt og hadde ikke lyst til å gjøre noe* (vedlegg 4, s.2 og 3)
erstatta *Jeg var lei og hadde ikke lyst til å gjøre noe*.

Med bakgrunn i høg reliabilitetskoeffisient, samt påstandar som i fylgje teori er representative for keisendomgrepet, er det grunn til å feste tillit til resultatet og konkludere med ei truverdig operasjonalisering.

3.3.3.5 Operasjonalisering av pedagogisk omsorg og utforming av instrumentet

Operasjonaliseringa av pedagogisk omsorg tar utgangspunkt i Nel Noddings' (1999) definisjon som tilseier at om ikkje personen opplever omsorg, er det ikkje omsorg. Eg har vald å underbygge påstanden ved å spørje om korleis elevane opplever forholdet til samfunnsfaglæraren sin, og baserer utforminga av påstandane på teori som er gjennomgått om pedagogisk omsorg. Teorigjennomgangen syner at pedagogisk omsorg inneheld mange komponentar (aspekt), og elevane skal ta stilling til heile 38 påstandar. 19 påstandar er uttrykt med positiv retning, medan dei 19 resterande er uttrykt med negativ retning og må reverserast før utregning av sumskårar. Dette er for å nøytralisere verknaden av mogelege stereotype reaksjonstendensar (Befring, 2002:110). Det blei nytta såpass mange ledd i det nye instrumentet for å sikre reliabiliteten, for di fleire ledd skåren til ein person er basera på, di færre slumpfeil vil vere hefta ved skåren (Lund & Haugen, 2006).

Befring (2002:134) viser til at påstandar bruka i imperativ form best fangar opp ei nåverande og ikkje ei tidlegare og eventuelt tilbakelagt innstilling. Påstandane i undersøkinga mi skal fange opp korleis elevane opplever situasjonen. Eg har uttrykt påstandane som faktasetningar i presens. Elevane må vurdere i kva grad påstandane stemmer overeins med deira oppleving av den pedagogiske omsorga. Ved utforming av dei er det lagt vekt på at dei er uttrykt med så enkle ord som mogeleg, i ei klar og konsis form der val av omgrep er tilpassa erfaringsbakgrunnen til respondentane (ibid.:135). Leseforståinga skal utgjere lågast mogeleg grad av målingsfeil, samt at klar og konsis formulering skal minske dei tilfeldige. Eit lite pilotstudium har resultera i viktige tilbakemeldingar både når det gjeld uttrykksmåte, forståing av sentrale omgrep og oppleving av talet på påstandar. Arbeidet med instrumentet har blitt meir omfattande enn tenkt, men for at ein skal få målt det ein ynskjer å måle, er det ei viktig førebygging av målefeil at ein får tilbakemeldingar på korleis informasjonsmaterialet verkar. Døme på endringar er påstand 8 (vedlegg 4, s. 4) der *Læreren respekterer ikke meningene mine* har erstatta *Læreren har problemer med å respektere meningene mine*. Eit anna døme er

påstand 19 (vedlegg 4, s.5) der *Læreren og jeg snakker ofte om hva jeg kan gjøre bedre i skolearbeidet* har erstatta *Læreren og jeg diskuterer ofte forslag til forbedringer i skolearbeidet*. Den opphavlege påstand 21 (vedlegg 4, s. 5) *Læreren gir meg forklaring på de oppgavene jeg skal gjøre* blei misforstade og bytt ut med *Læreren gir meg forklaring på hvorfor en oppgave skal gjøres*. I den vidare gjennomgangen syner eg med døme korleis eg har utforma påstandane utifrå gjennomgått teori.

Å oppleve at læraren forstår ein, tyder både å bli sett og få "rett merkelapp" (Hundeide, 2008). Gjennom dialogen opplever eleven då at læraren gjennom ord og kroppsspråk gje tilbakemeldingar og kommentarar som avspeglar kjennskap og kunnskap om eleven som samsvarer med korleis eleven ser seg sjølv og situasjonen (Lund, 2004; Schibbye, 2002). Det inneber at læraren tør å reflektere over eigne kjensler, for betre å forstå elevane (Noddings, 1999). Døme på påstandar som skal fange opp forståingsaspektet ved omsorg er :

- Læreren ser meg som den personen jeg er
- Læreren oppfatter meg som en annen person enn den jeg er (reverserast)
- Læreren og jeg kan snakke om både fag og andre ting

At eleven kjenner på forståing, vil ikkje med det seie at lærar og elev bare er einige. Læreren bør også vise respekt for avvikande meiningar og verdiar eleven har, samt respekt for subjektive opplevingar (Lund, 2004). Respekt visast i at eleven blir høyrd og verdsett, og at sjølv læraren kan innrømme å ta feil iblant. Å syne respekt handlar og om respekt for eleven som ein annan, men med ynskje om gje eleven støtte til å gjere det betre som ein annan (Noddings, 1999). Påstandane under er døme på "respektaspektet" ved pedagogisk omsorg:

- Læreren synes det jeg sier er viktig
- Læreren godtar at vi kan være uenige
- Læreren står alltid på sitt (reverserast)

Kjærleik bør ligge bak læraren si interesse for eleven (Fromm, 1956 i Arnesen, 2004; Noddings 1984). Å vise at ein bryr seg, kan synast i spørsmål og kommentarar til både fag og hobbyar. Den djupaste interessa visast gjennom ein anerkjennande dialog over tid der ein freistar finne ut kva slag omsorg ein elev treng. Då vil det vere mogeleg å møte ein elev med passe motstand for at han skal kunne gjere det betre som ein annan, eller vere i fortsett vekst

(Bateson, 1997; Bruner 1997 i Andresen, 2000). Alle sansar må takast i bruk for å kunne gje passande svar til eleven . Følgjande påstandar er døme på "interesseaspektet":

- Læreren vil jeg skal lykkes med skolearbeidet
- Det er ikke så viktig for læreren at jeg lykkes med skolearbeidet (reverserast)
- Jeg kan snakke med læreren om ting som ikke har med skolen å gjøre

Om interessa er påteken, blir ho lett avslørt. Det er viktig med ekte og konstruktive tilbakemeldingar, og at læraren er kunnskapsrik og oppteiken av faget . Ein engasjera og oppmerksam lærar vil kunne skape entusiasme og pågangsmot (Buber, 1965 i Noddings, 1999). Påstandane under eksemplifiserer ei vurdering av støtte og læringslyst:

- Læreren gir meg positive kommentarer
- Læreren gir meg lyst til å lære mer
- På grunn av læreren får jeg ikke lyst til å gjøre mitt beste (reverserast)

Å tale saman er viktig for å bli ordentleg kjent, og kan vere både formelle og uformelle samtaler. Dialogen er grunnlaget for å gje tilpassa undervisning, både fagleg og emosjonelt (Noddings, 1999; Säljö, 2006). Det tar tid å kjenne ein elev godt, og om eleven får tillit til læraren, vert det lettare å sete ord på både det ein forstår og ikkje forstår. Undervisninga skal opplevast å vere aktuell og meiningsfull (Antonovsky, 1991). Påstandane som følgjer er døme på læraren si evne til å gje tilpassa oppgåver og å sete dei inn i ein meiningsfull samanheng:

- Læreren tar hensyn til meg ved å gi meg passe vanskelige oppgaver
- Læreren gir meg forklaring på hvorfor en oppgave skal gjøres
- Læreren setter meg til å gjøre ting uten å forklare hvorfor (reverserast)

Forståing blir skapt i fellesskap, og vurdering undervegs kan skape større forståing. Nye arbeidsmåtar kan bli internalisert og interessa for læringsprosessen blir sentral.

Læringsfellesskapet bør også ta omsyn til forslag frå elevane og nytte energi dei har (Dewey 1966 i Noddings, 1999; Noddings, 1999; Deci & Ryan, 1985/2000 i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Døme på påstandar som skal fange opp aspekt ved pedagogisk omsorg som vurderingsprosessen og behovet for autonomi er:

- Læreren og jeg snakker ofte om hva jeg kan gjøre bedre i skolearbeidet

- Jeg får komme med forslag til oppgaver

3.3.3.6 Validitet og reliabilitet ved instrumentet pedagogisk omsorg

Talet på påstandar som skal avspegle omgrepet pedagogisk omsorg er høgt. Reliabiliteten til instrumentet (vedlegg 5, s. 4 og 5) viser til eit temmeleg presist målingsresultat. Påstand 22, 24 og 26 er tekne ut for å betre reliabiliteten, sidan dei korrelerer negativt med dei andre påstandane. Sidan reliabiliteten er høg (Cronbachs alpha = .92), er det aktuelt å vurdere validiteten til instrumentet. Påstandane som er utforma viser til trekk som kan observerast og argumenterast for på bakgrunn av teorigrunnlaget, og viser til sentrale aspekt ved pedagogisk omsorg. Det må likevel seiast at teorien manglar presisjon. Teorien består av så mange komplekse, filosofiske og vage omgrep at det kan vere vanskeleg å vurdere om operasjonaliseringa gje valide skårar. Feil som kan oppstå på grunnlag av ulik språkleg kompetanse eller erfaringsbakgrunn, er forsøkt gjort så lite sannsynleg som råd. Likevel kan språklege minoritetar stille med varierende omgrepserfaring og innebere ei svakheit for om påstandane er tolka likt.

3.3.3.7 Operasjonalisering av fagleg sjølvoppfatning og utforminga av instrumentet

I kva grad elevane ventar å meistre ulike situasjonar i samfunnsfag, avheng av tidlegare meistringserfaringar i faget (Bandura, 1977 i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er særleg viktig å lukkast i startfasen av ein innlæringsprosess for å kunne gje tru på meistring av tilsvarende oppgåver (Bandura, 1986). Ser ein elev at han stadig kjem til kort samanlikna med dei andre i klassen, kan forventinga om å meistre bli stadig mindre (Marsh og Parker, 1984 i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bruken av relative kriterier hindrar med det at eleven ser framgang hjå seg sjølv. Likeeins om eleven får oppgåver han slett ikkje får til, styrker ikkje dette trua på å meistre framtidige utfordringar. Om oppgåvene derimot tilpassast eleven, og eleven rår over effektive strategiar, kan meistring bli innan rekkevidde (Vygotsky, 2001; Bruner, 1966 i Skaalvik & Skaalvik, 2005).). Då kan kreftene setjast inn på å nå mål som gjeld for den einskilde elev, i staden for at eleven stadig må forsvare seg i høve til resten av klassa. Korleis vurderer respondentane seg i samfunnsfag? Dei blir bedne om å ta stilling til 8 påstandar som operasjonaliserer fagleg sjølvoppfatning. 4 av påstandane er vinkla med positiv retning, dei 4 resterande med negativ retning. Tilbakemelding frå "forsøkspersonar" har vore nyttige. Til dømes har omgrepet *emnene* i påstand 6 (vedlegg 4, s. 6) erstatta omgrepet *områdene*. Påstandane under eksemplifiserer forventning om meistring:

- Jeg forstår det jeg arbeider med i samfunnsfag godt
- De fleste i klassen er nok bedre enn meg til å forstå det de arbeider med i samfunnsfag (reverserast)
- Sammenlignet med de andre i klassen har jeg god forståelse av det jeg arbeider med i samfunnsfag

I kva grad kan eg feste tillit til resultatet og konkludere med ei truverdig operasjonalisering?

3.3.3.8 Validitet og reliabilitet ved instrumentet fagleg sjølvoppfatning

Påstandane som operasjonaliserer fagleg sjølvoppfatning byggjer på gjennomgått teori om korleis sjølvoppfatninga blir påverka. Ulike aspekt ved omgrepet sjølvoppfatning kjem fram i dei 8 påstandane, og også her er det lagt vekt på at negative og positive vinklingar skal nøytralisere eventuelle standardisera responstendensar. Samstundes er det lagt vekt på eit vokabular som er tilpassa erfaringsbakgrunnen til 9.klassingar, ordforrådet og den generelle verbale kompetansen deira (Befring, 2002:135). Variantar av dette skjemaet er nytta i tidlegare forskning (Anmarkrud & Bråten, 2009).

Den indre konsistensen ved instrumentet er høg også her (Cronbachs alpha = .88), det vil seie at korrelasjonen mellom påstandane er høg. Resultatet vekker tillit, og operasjonaliseringa er òg truverdig.

Etter at elevane har teke stilling til dei 8 påstandane, skal dei rapportere karakteren sin i samfunnsfag til jol, samt karakteren dei har fått på siste prøva. Til sist er det også ein påstand som skal få fram ynsket om fordjuping i faget på vidaregåande skule.

Elevane skal vurdere i kva grad påstanden vil gjelde dei:

- Jeg vil velge samfunnsfag som fordypningsfag

etter same skala (1 til 9) som på dei andre instrumenta. Det vil seie at minste sjansen for å velje samfunnsfag som fordjupingsfag får verdien 1, medan 9 gje størst sjanse for ynske om fordjuping i faget.

3.3.4 Praktisk gjennomføring

Etter fyrstegongskontakten på telefon med rektorane, blir førespurnaden formidla vidare til anten rådgjevar (på ein skule) eller kontaktlærar, eller at førespurnaden kjem skriftleg via e-post (vedlegg 1). Eg kjem personleg for å gjennomføre undersøkinga. I forkant av undersøkinga vel eg å teikne opp avkryssingssystemet på tavla. Fyrst gje eg noko generell informasjon (vedlegg 3), deretter informerer eg meir spesielt om avkryssingssystemet. Survey-undersøkinga er på sju sider, der fyrste sida inneheld opplysningar om dei sjølve (vedlegg 4, s. 1). Før elevane set i gang, vel eg å introduserer ark to (vedlegg 4, s. 2) og tre (vedlegg 4, s. 3) med ein for lett og ikkje krevjande nok situasjon og ein for vanskeleg og for krevjande situasjon i samfunnsfag, og fortel at påstandane vil vere heilt like på desse arka, men situasjonane vil vere forskjellige. For å oppnå counterbalance er rekkefylgja på ark 2 og 3 snudd i 50% av tilfella. Ark 4 (vedlegg 4, s. 4) og 5 (vedlegg 4, s. 5) inneheld påstandar om korleis dei opplever tilhøvet til samfunnsfaglæraren, medan ark 6 (vedlegg 4, s. 6) handlar om korleis elevane vurderer seg sjølv i samfunnsfag. På ark 7 (vedlegg 4, s. 7) må dei opplyse om standpunktkarakter, prøvekarakter og kor stor sjansen er for at dei vel å fordjupe seg i samfunnsfag på vidaregåande. På fyrste skulen leverer dei fyrste respondentane etter ca. 10 minutt, og har fått beskjed om å gå tilbake til undervisning i respektive klasserom. Sistemann leverer etter rundt 25 minutt. Deretter samlar eg inn alle dei utfylte spørjeskjema. Denne gangen i instruksjon og svar går stort sett att for alle gruppene.

Ei veke seinare er eg på skule nr. 2, med 19 respondentar. Fyrst gjev kontaktlærar litt praktisk informasjon (fakta om undersøkinga har dei alt fått i samtykkeerklæringa), deretter presenter eg meg, og gangen vidare vert stort sett som for fyrste skule. Responderingstida varierer også på denne skulen frå ca. 10 til ca. 25 minuttar. Etterkvart som elevane har svara, finn dei seg ei bok i "stillelesingskassa" og det er stort sett arbeidsro for elevane som ennå ikkje er ferdige. Dei utfylte skjema blir så samla inn av meg.

På skule nr.3 har vi ein halv time til rådvelde. Etter kort rådslaging blir vi einige om å samle alle elevane i auditoriet. Eg fylgjer same prosedyrar som tidlegare, og etter noko klargjering og instruering med påfylgjande tilleggsspørsmål, set elevane i gang. Nokre blar litt, og på andletsuttrykk ser eg at talet på påstandar synes overveldande, men det roar seg, og nok ein gong får eg blick som seier meg at dette er litt spennande også. Det går ikkje meir enn om lag 10 minuttar på denne skulen heller før dei fyrste er ferdige, og dei siste som leverer, etter

rundt 25 minuttar, må finne seg i noko prat mot slutten. Men trass i at elevane sit tett, auditoriet er varmt og det er siste time, kan eg seie meg godt fornøgd med gjennomføringa.

3.4 Ethiske omsyn

Eit berande forskingsetisk prinsipp slår fast at vi verken kan eller skal samle data for ein kvar pris, altså utan omsyn til andre verdiar. Samtidig har vi òg normative kvalitetskrav som å vere truverdig, ved å unngå så vel utilsikta som tilsikta feil (Befring, 2002:63). I arbeidet mitt legg eg vinn på å vere metodisk truverdig, ærleg og gjere det eg kan for at saklege omsyn har forrang framfor utanforliggende forhold og forutinntatte vurderingar (ibid.:64).

Eg held meg til definisjonar og presisjonar i innstillinga frå "De nasjonale forskningsetiske komiteer" (NESH, 2006).

Sidan undersøkinga mi inneber behandling av personopplysningar, har eg kontakta NSD (Norsk Samfunnsvitenskapleg Datatjeneste) for å få løyve til prosjektet. Men sidan korkje indirekte eller direkte opplysningar om personar blir registrera, eller namn på skule eller kommune blir registrera, er ikkje prosjektet meldepliktig. Prinsippet om konfidensialitet for å hindre bruk og informasjon om einskildpersonar vert derfor også teke i vare. Eg må derimot ta omsyn til prinsippet om informert samtykke, der personen deltek bare etter eit informert og fritt samtykke. Er respondentane under 15 år, krev NSD samtykke frå foreldra. Barn har særleg behov for og krav til vern (Befring, 2002) så i tillegg til samtykke frå foreldra, er det viktig at barna også aksepterer deltaking. Mange av elevane har ikkje levera signera samtykke, men utan protest heimanfrå og med ynskje frå eleven, har eg likevel vald å innlemme dei i undersøkinga. Visstnok eit allmennkjent problem som eg måtte ta ei her - og nå - avgjerd på. Her er det liten sjanse for å kunne knytte data til ein særskild elev. Når det gjeld konsekvensar av å delta i forskingsprosjektet, tenkjer eg det i større eller mindre grad set i gang refleksjon rundt eiga oppleving av relasjonen til lærar, meistring og ulike arbeidssituasjonar.

4 Presentasjon av resultat

I dette kapitlet vil eg gjere greie for resultatata som er komne fram i undersøkinga. Deskriptive data for einskildvariablar blir fyrst framstilt. Deretter blir forskingsspørsmåla omhandla i den rekkefylgja dei er sett fram.

4.1 Analyser av data

Prosjektet mitt legg til rette for å bruke ulike statistiske metodar for å svare på problemstillinga i oppgåva. I SPSS 18 har eg gjort meg nytte av både deskriptive og analytiske metodar. Eg vil både samanfatte eigenskapar ved einskildvariablane, og sjå etter statistisk samanheng mellom variablane og undersøke forskjellar mellom variabelskårar.

4.1.1 Deskriptiv og analytisk statistikk

Den deskriptive statistikken omfattar prinsipp og metodar for å arbeide med, presentere og tolke kvantitative data (Befring, 2002:137). Dei kvantitative data er karakteristikkar av ei individgruppe utan at ein trekkjer slutningar utover denne gruppa (Lund & Haugen, 2006). I undersøkinga mi vil eg seie noko om dei 138 elevane som har respondera på instrumenta. Beskriving og analyse blir rett nok av 135 respondentar, sidan 3 av dei må gå ut på grunn av mangelfull svargjeving (ein av desse 3 er medrekna på to variablar). Gjennom ei deskriptiv analyse ser eg på minimum - og maksimumsverdiar, gjennomsnitt og spreining. Det visast også til om fordelingane er symmetriske eller ikkje.

Eg nyttar også analytiske metodar som faktoranalyse ved keisemdinstrumenta for å søke etter samvarierende kombinasjonar av variablar (Lund & Haugen, 2006:159). Bivariat korrelasjonsanalyse er teken i bruk for å sjå retning og styrke på samhengar mellom omgrepa i problemstillinga. *t*-testar (ein-hala eller to-hala) nyttast for å sjå om det er kjønnsforskjellar i skåring på same variabel, eller om heile utvalet skårar forskjellig på ulike variablar. Multippel regresjonsanalyse er nytta for å få eit meir dekkande bilde av samhengane mellom pedagogisk omsorg, forventning om meistring og prestasjonar på den eine sida og opplevd keisemd på den andre.

4.1.2 Faktoranalyse

Sidan ein i samfunnsvitskapleg forsking har med fenomen som ikkje er direkte målbare å gjere, operasjonaliserer ein fenomenet med indikatorar som er basera på teori og empiri. For å

undersøke kor gode dei utvalde indikatorane som ein ynskjer skal inngå i måling av eit omgrep er, kan ein bruke faktoranalyse. Studium av korrelasjon gje då empirisk grunnlag for utviklinga av måleinstrumentet. Faktoranalysen er ein analyseteknikk som blir bruka for å forstå strukturar i korrelasjonsmatrisa ved å finne klynger av variablar som er høgt innbyrdes korrelerte og definere nye faktorar (Eikemo & Høyvarde Clausen, 2007). Kvar samling av einskildvariablar som blir stilt saman vil her danne ein faktor. Fyrste faktor er den fyrste samlinga som kan identifiserast og definerast. Faktoranalysen kan både ha eit eksplorerande og konfirmerande formål. Når ein ynskjer å avdekke bakanforliggende faktorar som kan forklare interkorrelasjonane i ei matrise, er formålet eksplorerande. Etterprøver ein teori, er formålet konfirmerande (Befring, 2002:159). Ei eksplorerande faktoranalyse kan til dømes nyttast som utgangspunkt for vidare analyser av datamaterialet, som til dømes for å produsere (generere) hypotesar om underliggende prosessar i datasettet (Eikemo & Høyvarde Clausen, 2007).

For å undersøke faktorstrukturen i dei norske versjonane av instrumenta om elevane si oppleving av keisemd både i for lite krevjande og for krevjande situasjonar, er det gjennomført eksplorerande faktoranalyser. Kriteria for uttrekking av faktorar er eigenvalues, der alle faktorar større eller lik 1 blir behalde, samt scree plot. Eit scree plot er ei grafisk framstilling av faktorar og eigenvalues uansett om desse er over eller under 1. Metoden som er bruka er principle axis factoring med oblique rotasjon med dei 10 påstandane for kvar situasjon analysa separat. Dersom ein antek at eventuelle underliggende faktorar kan vere korrelerte, nyttar ein oblique rotasjon.

I neste avsnitt blir resultatane av faktoranalysen framstilt i tabellane 1 og 2.

4.1.2.1 Faktoranalyse for oppleving av keisemd i ein for lett og ikkje krevjande nok situasjon, samt ein for vanskeleg og for krevjande situasjon

Tabell 1: Faktoranalyse av keisemdinstrumentet – ein for enkel og ikkje krevjande nok situasjon

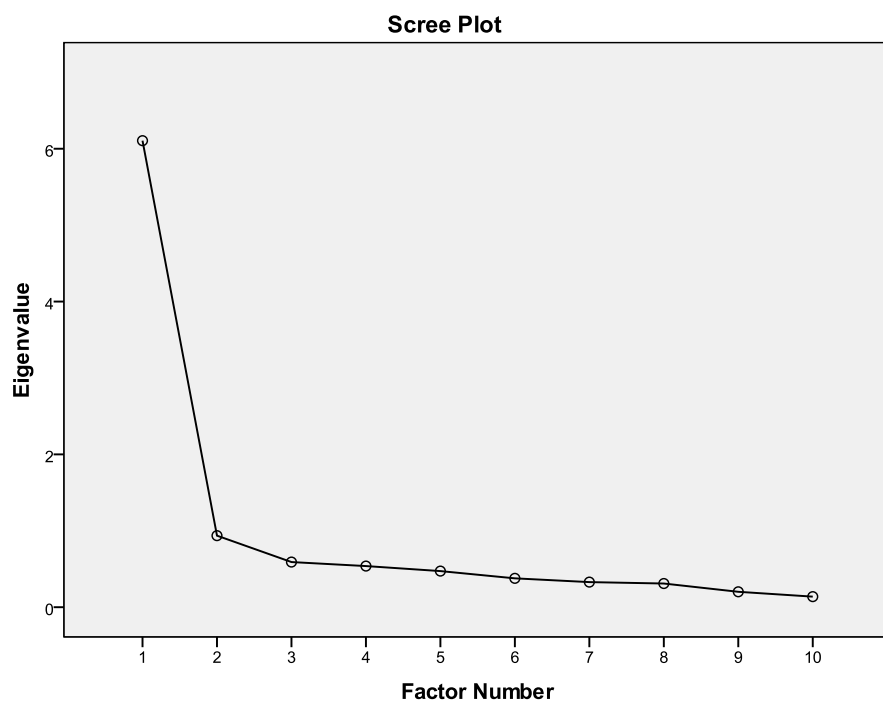
Påstandar	Faktorladningar
Jeg følte meg oppgitt og hadde ikke lyst til å gjøre noe	.77
Jeg ble lei av aktiviteten	.71
Jeg syntes arbeidet var kjedelig	.70
Jeg ble utålmodig	.68
Jeg følte at det var unyttig og uviktig, og at jeg kastet bort tiden	.65
Jeg lurte på hvorfor jeg gjorde dette	.64
Jeg ble negativ og irritert	.62
Jeg syntes arbeidet var lite variert	.48
Jeg hadde lyst til å gjøre noe annet	.45
Jeg hadde ikke noe å gjøre eller tenke på	.44

Tabell 2: Faktoranalyse av keisemdinstrumentet – ein for vanskeleg og for krevjande situasjon

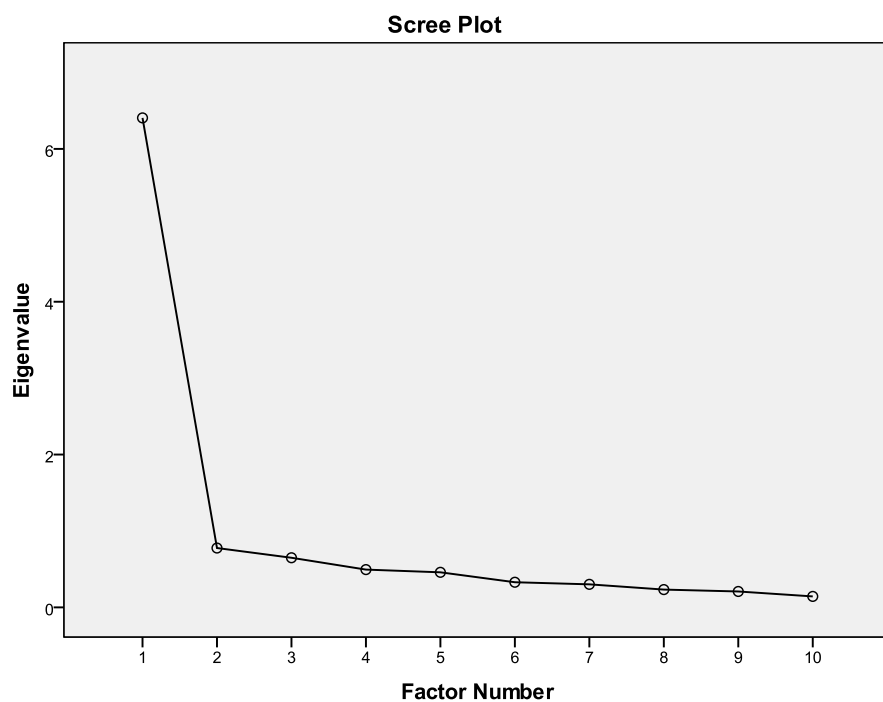
Påstandar	Faktorladningar
Jeg følte meg oppgitt og hadde ikke lyst til å gjøre noe	.78
Jeg følte at det var unyttig og uviktig, og at jeg kastet bort tiden	.75
Jeg ble utålmodig	.73
Jeg syntes arbeidet var kjedelig	.70
Jeg ble lei av aktiviteten	.66
Jeg lurte på hvorfor jeg gjorde dette	.63
Jeg ble negativ og irritert	.58
Jeg syntes arbeidet var lite variert	.51
Jeg hadde lyst til å gjøre noe annet	.47
Jeg hadde ikke noe å gjøre eller tenke på	.43

I b e situasjonane er det påstand 10 (Jeg følte meg oppgitt og hadde ikke lyst til å gjøre noe) som ladar høgast. Vidare er det variasjon mellom kva for påstandar som har dei høgste ladningane, men i b e situasjonar er det påstand 1 (Jeg hadde ikke noe å gjøre eller tenke på) som ladar lågast.

Figur 1: Scree plot for keisemd opplevd i ein for enkel og ikkje krevjande nok situasjon.



Figur 2: Scree plot for keisemd opplevd i ein for vanskeleg og for krevjande situasjon.



I baa situasjonane viser inspeksjon av scree plot og størrelsen på eigenvalues at det er mogeleg å identifisere bare ein faktor. Faktoren har eigenvalue 6.11 i ein for lett og lite krevjande situasjon og 6.41 i ein for vanskeleg og for krevjande situasjon. Til saman blir 61% av den totale variansen i utvalet forklara i den fyrste analysen; 63% i den andre.

Reliabilitetskoeffisienten på .93 for fyrstnemnde situasjon og .94 for sistnemnde viser til høg indre konsistens.

4.1.3 Deskriptive resultat

I denne delen vektlegg eg korleis svara til respondentane fordeler seg på dei ulike alternativa på kvart av instrumenta. Både gjennomsnitt og spreining er interessant. Kva form fordelinga har, seier noko om svara fordeler seg negativt skeivt, positivt skeivt eller symmetrisk. Verdier frå -1 til 1 på fordelingsform representerer små avvik frå normalfordelinga, -2 til 2 moderate avvik, og -3 til 3 er uttrykk for meir alvorlege avvik. Negativ skeiv fordeling tyder på ei opphoping av høgare skårar, medan ei positiv skeiv fordeling viser til opphoping av lågare skårar. Opphopinga aukar i takt med skeivskapskoeffisienten (Befring, 2002).

4.1.3.1 Gjennomsnitt og spreining i skårar

I Tabell 3 blir gjennomsnitt og spreining i skårar frå dei ulike instrumenta presentera i den rekkefylgja dei kjem i survey-undersøkinga. Tabellen inneheld informasjon om talet på respondentar (n), minimumskåre (Min), maksimumskåre (Max), gjennomsnitt (Mean), standardavvik (SD), form på fordelinga (Skewness) og reliabilitet.

Det er laga sumvariablar for respektive påstandar som inngår i keisemdinstrumenta, pedagogisk omsorg-instrumentet og forventning om meistring-instrumentet. Ved keisemd i ein for lett og lite krevjande situasjon blir sumvariabelen kalla *for lett og dermed kjedeleg*, og sumvariabelen ved instrumentet som skal måle keisemd ved ein for vanskeleg og for krevjande situasjon kallast *for krevjande og dermed kjedeleg*. *Pedagogisk omsorg* er sumvariabel for påstandane som inngår i pedagogisk omsorg-instrumentet, og *forventning om meistring* er sumvariabel for forventning om meistring-instrumentet.

Tabell 3: Deskriptive data

	<i>n</i>	Min	Max	Mean	<i>SD</i>	Skewness	Chronbachs alpha
For lett og dermed kjedeleg	135	1	9	3.96	2.08	.414	.93
For krevjande og dermed kjedeleg	135	1	9	4.21	2.14	.276	.94
Pedagogisk omsorg	135	1.97	8.54	5.96	1.33	-.545	.92
Forventning om meistring	135	1	9	6.26	1.75	-.412	.88
Standpunktkarakter i samfunnsfag	136	1	6	4.22	.93	-.456	
Karakter på sam – funnsfagprøve	135	1	6	4.44	1.03	-.290	
Ynske om fordjuping i samfunnsfag	136	1	9	4.04	2.56	.363	

Resultata viser at ingen av variablane er betydeleg skeive og viser ei tilnærma normalfordeling. Med det høver dei i parametrisk statistikk.

Ein kan merke seg at opplevinga av keisemd er noko høgare i situasjonar som er for vanskelege og for krevjande. Elles må gjennomsnittskarakterane i samfunnsfag seiast å vere høge. Dette kan sjåast i samband med at elevrapportera karakterar synes å ligge litt høgare enn karakterane som lærarane rapporterer (Frucot & Cook, 1994). Men sjølv om elevar har ein tendens til å overestimere karakterane sine, er det funne høge korrelasjonar mellom sjølvrapportera og lærarrapportera karakterar – høvesvis .88 for standpunktkarakterar og .90 for karakterar på siste prøve (Frucot & Cook, 1994). Overestimeringane til elevane synes også å vere uavhengig av deira kjønn, faglege sjølvoppfatning, og prestasjonar (Dickhäuser & Pleneter, 2005).

4.1.4 Analyse av samanhengar og forskjellar

Analyse av samanhengar mellom variablar blir i undersøkinga gjort ved korrelasjonstestar og multipel regresjonsanalyse. For å analysere forskjellar er både to-hala og ein-hala t -testar nytta. I neste avsnitt blir analysemetodane kort omtala og forskingsspørsmåla blir deretter forsøkt svara på i den rekkefølga dei er sett fram.

4.1.4.1 Bivariate korrelasjonar

I korrelasjonstestar har ein korkkje avhengige eller uavhengige variablar, så ein kan ikkje seie at den eine variabelen påverkar den andre. I staden kan ein tale om grad av samvariasjon. Pearsons korrelasjonskoeffisient er ein parametrisk test som måler graden av lineær samheng mellom to variablar, og er kanskje det aller mest nytta korrelasjonsmålet (Eikemo & Høyvarde Clausen, 2007:53). Pearsons r uttrykker verdiar som alltid ligg ein stad mellom -1 og +1. Ein positiv korrelasjon ligg i intervallet mellom 0 og 1, ein negativ mellom 0 og -1. Korrelasjonen er sterkare di nærare verdien ligg 1 (+/-) . I praksis ligg korrelasjonane oftare nærare 0 enn 1 (+/-) (Midtbø, 2007). Den numeriske verdien viser styrken i samvariasjonen, medan forteiknet (+/-) syner kva retning samvariasjonen har. Då det herskar usemje om kva som er høge eller låge verdiar av Pearsons r , skal ein ikkje uttrykkje seg bastant om verdien (Eikemo & Høyvarde Clausen, 2007:55). Befring (2002) talar om relative storleikar på Pearsons r , noko eg vil nytte i undersøkinga.

Kvadratet av Pearsons r , r^2 , gje uttrykk for graden av fellesvarians mellom to variablar, og kan tolkast som den proporsjonale delen av variansen i den eine variabelen som kan predikerast frå den andre variabelen. Koeffisienten vil bli høgare di større variasjonen er på variablane som er med (Befring, 2002; Lund & Haugen, 2006).

Om samanhengane er reelle eller tilfeldige, kan signifikanstesting seie oss noko om. Ei tradisjonell signifikanstesting gje ein indikasjon om dei samanhengane ein finn er større enn kva som kan oppstå gjennom tilfeldighetar, målefeil eller problem knytte til utvalet (Befring, 2002; Midtbø, 2007). Med kor sannsynleg det er at ei hending finn stad, meiner ein "den proporsjonale forekomsten av begivenheten i det lange løp. Sannsynlighet blir således uttrykt som proporsjon og symboliseres med p " (Lund & Haugen, 2006:92). P -verdien seier noko om eit sannsynleg resultat i utvalet om nullhypotesen er korrekt (Midtbø, 2007).

Korrelasjonsanalysene omfattar i undersøkinga mi både ein-hala og to-hala testar. To-hala testar er tryggast å velje dersom vi ikkje har spesifikke forventningar om retninga på samanhangen.

4.1.4.2 Signifikansprøving av forskjellar

Regelen er at ved ein-hala testar vil nullhypotesen bli forkasta *anten* ved høge *eller* ved låge verdiar av variabelen, medan ved to-hala testar vil nullhypotesen bli forkasta *både* ved høge *og* låge verdiar (Eikemo & Høyvarde Clausen, 2007:54). *t*-test kan nyttast i signifikansprøving av differansen mellom to gjennomsnitt (Lund & Haugen, 2006). Om dei to datasetta kjem frå det same utvalet, blir para *t*-test nytta (paired samples test) og uavhengig/upara *t*-test (independent samples test) når dei to datasetta kjem frå to ulike utval. I undersøkinga mi er båe typar *t*-test tekne i bruk ved analyse av forskjellar.

4.1.4.3 Regresjonsanalyse

Medan bivariate korrelasjonsanalyser bare avdekker samvariasjon mellom to variablar, skil regresjonsanalysen mellom variablar som forklarar og variablar som blir forklara (Midtbø, 2007). Det kan vere vesentleg å inkludere fleire variablar samstundes i ein statistisk operasjon, der ein let eitt tilhøve bli predikera av fleire variablar (Befring, 2002). Det er mogeleg å uttale seg om kor god ei forklaring er i høve til andre forklaringar, slik at viktige forklaringar kan skiljast frå mindre viktige (Midtbø, 2007). Ein kan med det ha "kontroll" ved å halde einskilde variablar konstante, nærast som ei etterlikning av randomisera eksperiment (Lund, 2002).

I undersøkinga mi er multippel regresjonsanalyse nytta for å kome nærare ei forklaring på variasjon av opplevd keisemd.

I avsnitta som følgjer blir kvart forskingsspørsmål omhandla og forsøkt svara på.

4.1.4.4 Forskingsspørsmål

I survey-undersøkinga mi ynskjer eg bl. a. å sjå på samanhangen mellom ulike variablar og om han er statistisk signifikant. Eg er også interessera i å sjå på forskjellar mellom undergrupper som kjønn, og korleis heile utvalet skårar ulikt på to forskjellige variablar.

Samanheng mellom opplevd keisemd og vanskegrad på situasjonane

Med faktoranalysen som utgangspunkt, vil eg nå sjå nærare på forskingsspørsmål 1a. Utgangspunktet for å analysere forskjellar i opplevd keisemd med ulik vanskegrad på situasjonane er ei forventning om at for krevjande situasjonar vil innebere meir keisemd. For å undersøke dette blei det gjennomført ein para *t*-test (ein-hala) av utvalet sidan eg vil sjå om heile utvalet skårar ulikt på dei to forskjellige variablane, *for lett og dermed kjedeleg* (det vil seie at situasjonen er for lett og lite krevjande) og *for krevjande og dermed kjedeleg* (det vil seie at situasjonen er for vanskeleg og for krevjande).

Resultatet (sjå Tabell 4) viser at for krevjande situasjonar oppfattast som meir kjedelege enn for lite krevjande situasjonar. Differansen i gjennomsnitt på dei to ulike variablane viser ein signifikant forskjell ($t(133) = -1.69, p = .047$). Effektstørrelsen på forskjellen er rekna ut som Cohens *d*, og ifølgje Cohen kan ein effektstørrelse på 0.2 sjåast som liten, 0.5 som middels og 0.8 som stor. Cohens $d = 0.12$. Forskjellen er dermed liten.

Tabell 4. Resultat av para *t*-test for variablane *for lett og dermed kjedeleg* og *for krevjande og dermed kjedeleg*

Variablar	Mean	SD	Sig. (ein-hala)
For lett situasjon og dermed kjedeleg	3.97	2.08	.047
For krevjande situasjon og dermed kjedeleg	4.22	2.15	

Kjønn og opplevd keisemd

Kan det vere slik at jenter kjedar seg meir enn gutar når situasjonen blir for krevjande? (jf forskingsspørsmål 1b) For å undersøke dette blei det gjennomført ein to-hala *t*-test for uavhengige utval.

Resultatet (sjå Tabell 5) viser at ein ikkje finn kjønnsforskjellar når det gjeld oppleving av for vanskelege og for krevjande situasjonar. Forskjellen er heller ikkje signifikant når det gjeld for lette og ikkje krevjande nok situasjonar.

Tabell 5: Resultat av uavhengig *t*-test for gutar ($n=63$ og 62) og jenter ($n=72$ og 73) i både ein for lett og ikkje krevjande nok situasjon, og i ein for vanskeleg og for krevjande situasjon

Variablar	Kjønn	Mean	SD	Sig. (to-hala)
For lett situasjon og dermed kjedeleg	Gut	3.83	2.03	.473
	Jente	4.08	2.12	
For krevjande situasjon og dermed kjedeleg	Gut	3.91	2.28	.125
	Jente	4.48	2.00	

Kjønn og opplevd pedagogisk omsorg

Er det slik at jenter og gutar opplever pedagogisk omsorg temmeleg likt? Her ventar eg ubetydelege forskjellar. For å søke etter svar på spørsmålet blei det teken i bruk ein to-hala *t*-test for uavhengige utval (jf forskingsspørsmål 2).

Resultata (sjå Tabell 6) tyder på at det ikkje er nokon signifikant kjønnsforskjell i opplevinga av pedagogisk omsorg; ($t(133) = .77, p = .442$).

Tabell 6: Resultat av uavhengig *t*-test for gutar ($n=61$) og jenter ($n=74$) når det gjeld oppleving av pedagogisk omsorg

Variablar	Kjønn	Mean	SD	Sig. (to-hala)
Pedagogisk omsorg	gut	6.05	1.31	.442
	jente	5.87	1.35	

Samanheng mellom opplevd keisemd og opplevd pedagogisk omsorg

Utgangspunktet for å analysere relasjonen mellom opplevd keisemd og opplevd pedagogisk omsorg er ei forventning om at opplevd pedagogisk omsorg vil henge saman med opplevd keisemd (jf forskingsspørsmål 3). Forventinga er at om eleven opplever at læraren viser forståing, respekt og interesse, og maktar sete arbeidsoppgåver inn i ein meningsfylt samanheng vil dette henge saman med at eleven kjedar seg mindre både ved for lette og ikkje krevjande nok situasjonar, samt ved for krevjande situasjonar. For å undersøke dette blei det gjennomført bivariante korrelasjonstestar.

Resultata (sjå Tabell 7) tyder på at det er ein systematisk samanheng mellom opplevd pedagogisk omsorg og opplevd keisemd både ved for lette og ikkje krevjande nok situasjonar, samt ved for krevjande situasjonar. Det er ein sterkare negativ korrelasjon ($r = -.34$) mellom pedagogisk omsorg og keisemd når situasjonen er for krevjande enn når den er lett og for lite krevjande ($r = -.28$). Korrelasjonane er statistisk signifikante på .01 - nivå . Ein kan også merke seg ein forholdsvis sterk positiv korrelasjon ($r = .67$) mellom keisemd opplevd i dei to ulike situasjonane.

Tabell 7. Korrelasjonar mellom opplevd keisemd og pedagogisk omsorg

Variablar	1	2	3
1. For lett situasjon og dermed kjedeleg	–		
2. For krevjande situasjon og dermed kjedeleg	.67**	–	
3. Pedagogisk omsorg	-.28**	-.34**	–

** $p < .01$ (ein-hala)

Kjønn og forventning om meistring i samfunnsfag

Kva seier analysen om kjønnsforskjellar i forventning om meistring i samfunnsfag? Har jenter og gutar samanfallande oppfatningar (jf forskingsspørsmål 4)? Her forventar eg på bakgrunn av både SSB (2007) si publisering om forventning om meistring i realfaga og egne erfaringar

at gutar har større forventning om meistring. Ein ein-hala uavhengig *t*-test blei teken i bruk for å søke etter svar på spørsmålet.

Analysen (sjå Tabell 8) tyder på at det er ein tendens i retning av at jenter har lågare forventning om meistring i samfunnsfag enn gutar ($t(133) = 1.56, p = .061$). Forskjellen mellom gutar og jenter si forventning om meistring i samfunnsfag viser ein effektstørrelse som tilsvarar Cohens $d = 0.30$, noko som tyder ein liten forskjell.

Tabell 8: Resultat av uavhengig *t*-test for gutar ($n=62$) og jenter ($n=73$) når det gjeld forventning om meistring i samfunnsfag

Variablar	Kjønn	Mean	<i>SD</i>	Sig. (ein-hala)
Forventning om meistring i Samfunnsfag	gut	6.51	1.89	.061
	jente	6.04	1.60	

Samanheng mellom forventning om meistring og opplevd pedagogisk omsorg

Når det gjeld ynsket om å finne ut i kva grad det er samanheng mellom forventning om meistring og opplevd pedagogisk omsorg, grunnast det ei forventning om at pedagogisk omsorg heng saman med sjølvoppfatninga i faget (jf forskingsspørsmål 5). Forventninga er at eleven vil vente å meistre meir om han gjennom ein anerkjennande dialog opplever at læraren maktar å gje han tilpassa oppgåver. For å undersøke dette blei det gjennomført ein bivariat korrelasjonsanalyse.

Om grad av samanheng mellom forventning om meistring og pedagogisk omsorg, viser resultatata (sjå Tabell 9) at pedagogisk omsorg korrelerer positivt ($r = .39$) med forventning om meistring på 0.01 – nivå ved ein-hala test. Det vil seie at ved aukande opplevd pedagogisk omsorg stig også forventninga om meistring, og omvendt.

Tabell 9. Korrelasjonar mellom forventning om meistring og pedagogisk omsorg.

Variablar	1	2
1. Forventning om meistring i samfunnsfag	–	
2. Pedagogisk omsorg	.39**	–

** $p < .01$ (ein-hala)

Kjønn og karakterar i faget, samt ynsket om fordjuping

I høvet spørsmålet om ein kan vise til kjønnsforskjellar når det gjeld karakterar i samfunnsfag og ynsket om fordjuping (jf forskingsspørsmål 6), har ein nytta to-hala t -test for uavhengige utval.

Analysen (sjå Tabell 10) tyder på at det er ubetydelege forskjellar når det gjeld sjølvrapportera karakterar i faget. t -verdiar og effektstorleikar vert for standpunktkarakterar $t(134) = .94, p = .349$ og Cohens $d = 0.16$, medan tilsvarende verdiar for prøvekarakterar er $t(133) = -.09, p = .929$ og Cohens $d = 0.01$. Men gutar ynskjer i større grad enn jenter velje fordjuping i samfunnsfag ($t(134) = 2.30, p = .023$). Effektstørrelsen på forskjellen i gjennomsnitt mellom gutar og jenter syner ein Cohens $d = 0.40$. Forskjellen må seiast å vere forholdsvis liten.

Tabell 10: Resultat av uavhengig t -test for gutar og jenter når det gjeld karakterar i samfunnsfag og ynske om fordjuping

Variablar	Kjønn	n	Mean	SD	Sig. (to-hala)
Standpunktkarakter i samfunnsfag	gut	63	4.30	.91	.349
	jente	73	4.15	.95	
Karakter på prøve i samfunnsfag	gut	63	4.43	1.07	.929
	jente	73	4.44	.99	
Ynske om fordjuping i samfunnsfag	gut	63	4.57	2.55	.023
	jente	73	3.58	2.49	

Forklaring av variasjonar i opplevd keisemd

I undersøkinga mi er eg interessera i å finne ut i korleis kvar av variablane pedagogisk omsorg, forventning om meistring og karakterar i faget kan forklare variasjonar i opplevd keisemd uavhengig av kvarandre (jf forskingsspørsmål 7). Til formålet er multippel regresjonsanalyse nytta. Det er laga ein sumvariabel for prestasjonar i samfunnsfag; det vil seie at standpunkt-karakter og prøve-karakter er slegne saman. Likeeins er variablane for dei to ulike situasjonane med opplevd keisemd blitt slegne saman til ein avhengig sumvariabel.

Resultatet (sjå Tabell 11) viser at pedagogisk omsorg ($\beta = -.224, p < .01$) og forventning om meistring ($\beta = -.227, p < .001$) unikt predikerer keisemd. Unik negativ prediksjon tyder at større verdiar av dei uavhengige variablane - det vil seie *høgare* opplevd pedagogisk omsorg og *høgare* forventning om meistring - uavhengig av kvarandre predikerer *lågare* opplevd keisemd. Karakterar i faget predikerer ikkje variasjon i keisemd ($\beta = -.077, p > .10$) når det er kontrollert for pedagogisk omsorg og forventning om meistring. Dei tre prediktorane forklarar til saman ein signifikant del av variansen i keisemd, $F(3,126) = 8.81, p < .001$. Den totale delen forklara varians er 17% ($R^2 = .17$).

Kva slag tankar knyter eg så til desse funna? I neste og siste kapittel vert dei omtala.

Tabell 11: Resultat av multippel regresjonsanalyse med keisemd som avhengig variabel

Prediktorar	<i>B</i>	<i>SE</i>	beta	Sig.
Pedagogisk omsorg	-.328	.129	-.224	.012
Forventning om meistring	-.258	.124	-.227	.039
Prestasjonar i samfunnsfag	-.162	.216	-.077	.454

5 Oppsummering, drøfting og avslutning

I dette kapitlet vil eg samle trådane om temaet i oppgåva og drøfte resultat opp mot teori som er gjennomgått, samt knyte tankar om praktisk pedagogiske implikasjonar for undervisning til funn som er gjort. Avslutningsvis kjem eg med nokre tankar om eige arbeid.

5.1 Emosjonar i undervisninga

Når keisemd seiast å kunne vere ei alvorleg emosjonell barriere som forstyrrar læring (Pekrun, 1992; Pekrun et al., 2002 i Acee et al., 2010) og korrelerer negativt med motivasjon, bruk av utdjupande læringsstrategiar, sjølvregulering og faglege prestasjonar, men positivt med irrelevante tankar og styring frå omgjevnadene (Pekrun et al., 2002 i Acee et al., 2010), er det både viktig og interessant å sjå kva emosjonen keisemd inneber. Likeeins når keisemd blir positivt relatert til fråfall i skulen (Bridgeland et al., 2006 i Acee et al., 2010), påkallar det behov for meir forskning. Acee et al. (2010) sine funn seier oss at når ein elev seier han kjedast seg, treng det slett ikkje tyde det same som når ein annan uttrykkjer seg likeeins. At ein elev kjedast seg kan henge saman med situasjonar som byr på både for små og for store utfordringar, og emosjonen kan vere knytt både til oppgåva og opplevinga av ho. Er situasjonen for lite krevjande, opplevast keisemd hovudsakleg som mangel på ytre stimulans, der fokuset er retta mot oppgåva. Eleven ynskjer forandring. Om situasjonen krev for mykje, opplevast keisemd som mangel *både* på ytre og indre stimulans, og dei negative kjenslene som situasjonen vekker står her i sentrum. Misnøye og frustrasjon kan få overtaket. Omgrepet keisemd blir komplekst når det også forklarast både som påverknad frå omgjevnadene i tillegg til personlegdomstrekk som personen er disponera for (Farmer & Sundberg, 1986; Vodanovich, 2003 i Acee et al., 2010).

Å tilpasse og prøve ut keisemdinstrumentet til Acee et al. (2010) har vore *ei* viktig side ved arbeidet mitt. Tilpasninga har vist seg å kunne nyttast på norske elevar, og resultata kan synest å vere truverdige. Reliabilitetskoeffisienten fortel at ein har med eit homogent omgrep å gjere, og faktoranalysen avdekkjer ikkje underliggande faktorar.

Når eg i oppgåva har vore oppteken av trivsel og motivasjon for skularbeidet, har utvikling og utprøving av eit instrument for kartlegging av pedagogisk omsorg stått for ei *anna* viktig side ved arbeidet mitt. Gjennomgått teori om keisemd tilseier at emosjonen opplevast når

situasjonen er utan verdi for ein, og kan innebere mangel på både indre og ytre stimulans (Pekrun et al., 2005; Vodanovich et al., 2005 i Acee et al., 2010). Den pedagogiske omsorga kan føre til at kjedelege situasjonar får "tilført" verdi, eller at elevar kan få optimale utfordringar. Teori om pedagogisk omsorg manglar presisjon, men instrumentet har belyst sentrale sider ved omsorgaspektet og synt høg reliabilitet.

Forventning om meistring-instrumentet er prøva ut i andre variantar (Anmarkrud & Bråten, 2009) og også her har instrumentet vist høg reliabilitet og validitet.

I tillegg til å samanfatte eigenskapar ved einskildvariablane pedagogisk omsorg, forventning om meistring og keisemd har eg sett etter statistisk samanheng mellom variablane og undersøkt forskjellar mellom variabelskårar. Dette leier meg over i drøfting av resultatata som er knytt til forskings spørsmål utleidde av problemstillinga.

5.2 Drøfting av resultat

Om ein situasjon er for enkel og monoton, og ikkje tyder noko for eleven, vil keisemd opplevast. Likeeins om han krev altfor mykje av eleven og det er vanskeleg å sjå nytten av det som skal gjerast, vil dette redusere verdien og eleven vil kjede seg også her. Om situasjonen er av tyding for eleven, men er for krevjande, opplevast frustrasjon i tillegg til meningsløyse (Pekrun, in press a i Pekrun et al., 2007; Pekrun, 2002; Vodanovich et al., 2005 i Acee et al.; 2010). I ein situasjon som er for utfordrande, kjedar han seg altså meir enn i ein situasjon som krev for lite av han. Undersøkinga mi viser til same tendens (sjå resultat med omsyn til forskings spørsmål 1a). Å skulle vurdere opplevinga av situasjonar med ulik vanskegrad har ikkje elevane i undersøkinga mi vore stilt overfor tidlegare, og det har ikkje vore like lett for dei å nyansere synet på slike situasjonar. Trass i introduserande informasjon som skulle klargjere at det var tale om to ulike situasjonar, men med samanfallande påstandar, ser det ikkje ut til at alle elevane har forstade forskjellen. Ein replikasjonsstudie ville kanskje ha vist til sterkare tendensar. Endå fleire elevar ville kunne ha fått ei betre forståing av kva dei skulle ta stilling til. Survey-design som metode viser med det ein svakheit ved at under eit intervju kunne misforståing og usikkerheit blitt oppklara, men samstundes ville eg heller ikkje fått informasjon frå så mange.

Resultat med omsyn til forskings spørsmål 1b syner at det ikkje er nokon skilnad mellom kjønn på oppleving av keisemd. Forsking på kjønn og keisemd har eg ikkje funne omtala, så

forskingsspørsmål 1b har vore reint eksplorerande. Om det er arv eller miljø som har størst påverknad, skal ikkje diskuterast, men biologisk utrusting spelar ei viktigare rolle i nyare forsking (Plomin & Collige, 2001 i Borge, 2007). Emosjonen keisemd er nok eit resultat av ein vekselverknad mellom biologi og omgjevnader (Farmer & Sundberg, 1986; Vodanovich, 2003 i Acee et al., 2010). Spørsmålet om gutar og jenter opplever pedagogisk omsorg forskjellig (sjå resultat med omsyn til forskingsspørsmål 2), viser som forventta og som Noddings (1999) uttrykkjer det: vi lengtar alle etter omsorg; behovet for at nokon bryr seg om oss er generelt. Ei undersøking av Skjølvsvik (2008) viser til liknande tendensar.

I forskingsspørsmål 3 har eg uttrykt ei forventning om at viss eleven opplever at læraren forstår, respekterer og er interessert i han, samt maktar sete arbeidsoppgåver inn i ein meningsfylt samanheng (sjå avsnitt 2.1.3.1 og 2.1.3.2), vil eleven kunne kjede seg mindre. Samanhengen synes å vere systematisk både ved for lite utfordrande og for utfordrande situasjonar, med ein sterkare negativ korrelasjon i for krevjande situasjonar. Funna støttar opp om tofaktor-modellen til Acee et al. (2010) som syner at i for krevjande situasjonar opplevast personfokusert keisemd i tillegg til oppgåvefokusert keisemd. Dei negative kjenslene som situasjonen vekker står i fokus. Når keisemda opplevast sterkare, altså ved at situasjonen blir for krevjande, kan behovet for pedagogisk omsorg auke. Negative kjensler som misnøye og frustrasjon kan resultere i forsvarsmekanismar som hindrar energi og motivasjon til arbeidet. Den pedagogiske omsorga i form av ein nær dialog kan avklare situasjonen og lede eleven på rett veg (Noddings, 1999). Kva forstår eleven, kva forstår han ikkje? Kvar er den næraste utviklingssona og kva for stillas skal byggjast? Læraren vil også kunne fokusere på verdifulle sider ved situasjonane (Nett et al., 2010 i Nett et al., 2011) og engasjementet til læraren vil kunne flyte over på eleven (Buber, 1965 i Noddings, 1999) og imiterast av han (Vygotsky, 2001; Bandura, 1986).

Er det nokon skilnad mellom kjønn når det gjeld forventning om meistring i samfunnsfag? I forskingsspørsmål 4 har eg ei forventning om at gutar har høgare forventning enn jenter. Dette på bakgrunn av SSB si publisering (2007) av PISA- og TIMSS-undersøkingar som rapporterer om betydelege kjønnsforskjellar i sjølvoppfatning og motivasjon for realfaga. Forventning om meistring går klart i favør av gutane, trass i at dei ved utgangen av grunnskulen kan vise til dårlegare resultat enn jentene. Eg tenkjer meg at den høge forventninga om meistring hjå gutar kan vere utslag av å ynskje å mestre det som er viktig for ein. Kunnskap som kan målast er vel frå samfunnet si side sett på som meir verdifull enn

kunnskap som ikkje kan det. Samfunnsfag ligg vel ein stad midt imellom. Mykje av kunnskapen er reine fakta, men det er også rom for ulike verbale ytringar og "synsing". Eiga erfaring med gutar syner at dei ofte har større tiltru til eiga meistringsevne. Dette er etter mi meining eit utslag av både arv og miljø. Guten skal vise styrke, medan jenta "får lov" til å vere feminint usikker. Dette er sjølvsagt svært grovt teikna. Ei meir likeleg fordeling av kjønn blant lærarane i grunnskulen vil om mogeleg kunne "balansere" undervisninga.

Å sjå etter grad av samheng mellom forventning om meistring og pedagogisk omsorg har også vore av interesse (sjå forskingsspørsmål 5). Pedagogisk omsorg korrelerer positivt med forventning om meistring, noko teorigrunnlaget viser til (sjå avsnitt 2.2.2). Forventning om meistring stig i takt med kor godt oppgåver og lærestoff er tilpassa den einskilde elev, og om eleven rår over hensiktsmessige strategiar i arbeidet. Likeeins di høgare forventning om meistring er, di meir tilpassa opplever elevane lærestoff og strategiar. Den emosjonelle oppfylginga kan også vere med å styrke trua på meistring, og omvendt kan høgare meistringsforventning føre til betre emosjonell oppfylging.

Om karakterar i samfunnsfag eller ynskje om fordjuping i faget avdekkjer kjønnsforskjellar, har blitt belyst i samband med forskingsspørsmål 6. Spørsmålet er som 1b reint eksplorerande. Resultatet viser til ubetydelege kjønnsforskjellar i høve til sjølvrapporterte karakterar. Når det gjeld ynskje om fordjuping i samfunnsfag, er ynsket større hjå gutar enn hjå jenter. Det kan vere at tema som står på planen på 9.trinn appellerer meir til gutar enn jenter, nemleg pengar og krig - velferdssamfunnet og 2.verdskrig. Oppgåver som har vore av meir innlevande art, har eg erfara jenter har syntes meir om. Eit døme er ei temaoppgåve om 2.verdskrig der elevane har måtta setje seg inn i korleis oppdikta personar (jødar/ikkje-jødar) kan ha opplevd situasjonar under 2. verdskrig, og så måtta fylgje opp med utarbeidde dagboksutdrag om opplevingane.

Analysane knytt til forskingsspørsmåla kan ikkje seie noko om årsaker til keisemd, berre avdekke grad av samheng mellom variablane. Målet er ikkje å kunne dra generelle konklusjonar som omfattar ei større gruppe elevar, men er det slik at deltakarane i undersøkinga kjenner seg att i resultatane og kan relatere dei til kvardagen sin, har arbeidet overføringsverdi. Generalisering og om det er mogeleg å overføre resultat skil seg frå kvarandre ved at forskaren dreg dei generelle slutningane og generaliserer, medan det er dei som les eller høyrer om undersøkinga som bestemmer om resultatet kan overførast til seg

sjølv. Eg har arbeidd med undersøkinga med tru på at resultatet kanskje har relevans for deltakarane.

I høve til siste forskingsspørsmålet går eg eit steg lenger for å kunne seie noko om kva som kan predikere variasjonar i keisemd. Eg "reindyrkar" den relasjonen variablane pedagogisk omsorg, forventning om meistring og karakterar i faget har med keisemd, og kan dermed kontrollere for samanhengen med andre variablar. Resultatet av analysen viser at pedagogisk omsorg og forventning om meistring unikt predikerer keisemd. Sett opp mot gjennomgått teori, skal kvaliteten på den pedagogiske omsorga kunne verke inn på omfanget av opplevd keisemd. Likeeins vil opplevinga av keisemd kunne reduserast om forventning om meistring stig.

Med undersøkinga har eg også eit ynskje om at fagpersonar som les oppgåva vil kunne dra nytte av kunnskapen som kjem fram. Neste avsnitt viser til praktisk pedagogiske implikasjonar funna frå undersøkinga kan ha for undervisning. Det visast både til funn frå undersøkinga, Pekrun (in press a i Pekrun et al., 2007), samt gjennomgått teori. Implikasjonane inneber omsyn til eleven, men også til læraren. Det ville vere eit ynskje at politikarar måtte kunne sjå at det også er av tyding kor mykje lærarane kjedar seg.

5.3 Praktisk pedagogiske implikasjonar for undervisning

Når Nett et al. (2010 i Nett et al., 2011) si forskning på korleis elevar taklar keisemd har synt at dei som primært støttar seg til kognitive tilnæringsstrategiar, kjedar seg mindre enn elevar som taklar keisemd ved å unngå, er dette samanfallande med at keisemd opplevast meir i situasjonar som er av liten verdi for ein (Goetz et al., 2010 i Nett et al., 2011). Som control value theory antyder kan emosjonar i høve til prestasjonar påverkast av om subjektiv kontroll og verdi blir endra. Om læringsmiljøet får den rette "sunden", kan det vere mogeleg å oppnå ei slik endring (Pekrun, in press a i Pekrun et al., 2007). For at elevane bl.a. skal kjede seg mindre, kjem Pekrun med praktisk pedagogiske implikasjonar for undervisning som eg jamfører med resultatata frå undersøkinga mi, eigne refleksjonar, samt gjennomgått teori.

For det fyrste må aktivitetar og utfordringar matche elevane sine evner, kompetanse og interesser. Elevar kan også bidra til eit kognitivt stimulerande klasseromsmiljø ved å kome med utfordrande spørsmål og gje kompetente svar, noko som vil kunne styrke læraren si glede av å undervise. Men elevaktiviteten er om mogeleg eit resultatet av ei engasjera og

entusiastisk undervisning (jf avsnitt 2.1.3.1). Som resultatet av forskingsspørsmål 1a viser, vil elevar kjede seg meir ved for krevjande situasjonar enn ved for lite krevjande situasjonar, og fagleg og emosjonell tilpassing står sentralt. Viss ein ved aktivitetar også i større grad rettar fokuset mot læringsprosessen og ulike tilnæringsmåtar og løysingsforslag, kan det vere at for krevjande aktivitetar kan opplevast som mindre kjedelege. Sjølve resultatet blir ikkje det viktigaste, men vegen fram mot det. Individuell forståing kan vektleggast, slik at sosial samanlikning blir mindre aktuelt. Energi kan rettast meir mot sjølve arbeidssituasjonen, og eleven treng ikkje skulde på keisemd som eit mogeleg forsvar. At gutar og jenter har ulik forventning om meistring (jf resultatet av forskingsspørsmål 4), trur eg kan henge saman med at jenter kan generelt vere meir engstelege for ikkje å meistre saker, medan gutar kanskje ikkje er så redde for å prøve seg på det dei ikkje meistrar. Men fallet kan bli større for gutane. Manglande meistring kan bli tøffare å innrømme. Di viktigare er det at læraren er oppmerksam, og arbeider for ein god relasjon til eleven som kan invitere til hjelpesøkande åtferd. Når lysten til å fordjupe seg i samfunnsfag synes vere sterkare hjå gutar enn hjå jenter (sjå omtale av forskingsspørsmål 6), kan dette vere eit hint om at alle fag bør ha oppgåver som opnar for ulike tilnæringsmåtar.

Pekrun (in press a i Pekrun et al., 2007) nemner også læraren som ein signifikant andre (jf teori om pedagogisk omsorg) som både verbalt og meir indirekte kan bygge emosjonelle stillas for elevane. Omgrepa emosjonell smitte og observasjonslæring blir nytta. Positive emosjonar hjå elevane vil kunne verke attende på læraren. Sidan resultatet av forskingsspørsmål 2 syner at jenter og gutar opplever pedagogisk omsorg temmeleg likt, byggjer det opp om Noddings (1999) sine tankar om at behovet for omsorg er universelt. Til og med læraren treng omsorg!

Pekrun (in press a i Pekrun et al., 2007) uttrykkjer at læringsoppgåver som matchar det elevane treng, samt undervisningsoppdrag som motiverer læraren til undervisning, blir hevda å vere gunstig. Døme kan vere autentiske oppgåver som møter elevane sine interesser (sjå avsnitt 2.1.3.1). Resultatet av forskingsspørsmål 3, som viser til grad av samanheng mellom keisemd og opplevd pedagogisk omsorg, avdekkjer ein tendens til at di meir krevjande ein situasjon er, di viktigare synes det vere at læraren gje tilpassa fagleg og emosjonell støtte. Men ein må som lærar heller ikkje gløyme eleven som kjedar seg av di situasjonen krev for lite av han. Viktige ressursar kan "gå tapt" ved at eleven ser liten verdi i arbeidet, og manglar meistringskjensle. For å styrke læraren sine krefter og motivasjon i arbeidet, støttar eg Pekrun

(in press a i Pekrun et al. 2007) sine ytringar om at læraren må sleppe å bruke uendeleg med tid på administrative plikter (sjå avsnitt 2.2.1). Debatten om tida læraren skal bruke på administrasjon, rapportskriving og møteverksemd bør bli hardare, sjølv om temaet i det siste har fått meir merksemd.

Pekrun (in press a i Pekrun et al., 2007) påpeikar at støtte til autonomi, og samarbeidslæring kan vere viktige komponentar for å auke elevane si kjensle av kontroll og verdsetting av læring (jf avsnitt 2.1.3.3). Dette vil vere eit miljø som fremmer sjølvregulert læring. Som resultatet av forskingsspørsmål 5 viser, er det ein tendens til at forventning om meistring stig i takt med aukande grad av opplevd pedagogisk omsorg, og omvendt. Om lærarane også får oppleve større grad av autonomi og samarbeidslæring, vil dette kunne påverke deira forventning om meistring i kvardagen.

Ein læringsstruktur der sosial samanlikning rår, kan redusere sjansen eleven har til å sjå eigen framgang. I tillegg kan mangel på individuelle mål auke sjansen for negative emosjonar som sinne, angst og håpløyse, viser Pekrun (in press a i Pekrun et al. 2007) til (sjå avsnitt 2.2.3). Når forventning om meistring og pedagogisk omsorg unikt forklarar variasjonar i keisemd (sjå omtale av forskingsspørsmål 7), må kanskje læraren vere ulydig for at ikkje ein prestasjonsorientert læringsstruktur skal ta over for ein læringsorientert (sjå avsnitt 2.2.5). Pekrun (ibid.) nemner også at forventningane som både foreldre og administrasjon ville kunne ha til læraren som den signifikante andre ikkje må ta overhand for læraren, slik at dei blir vanskelege å leve opp til og i verste fall kan resultere i at læraren kjenner seg utbrent. Positive emosjonar hjå læraren vil derimot bli imitera av elevane, og ein lærar som kjedar seg lite, kan gje elevar som heller ikkje kjedar seg nemneverdig.

Pekrun (in press a i Pekrun et al., 2007) refererer til Goetz et al. (2010 i Nett et al., 2011) som meiner at læraren gjennom samtaleprogram kan bevisstgjere elevane om emosjonar i undervisninga, og med det kan fremme sjølvregulering av dei. Noddings (1999) talar om dialogen i pedagogisk praksis som eksistensielt naudsynt, der refleksjon og praksis er uløseleg knytt saman (avsnitt 2.1.3.2). Likeins kan det vere både viktig og nødvendig at også lærarar får høve til ei liknande trening. I samtale med kollegaer, administrasjon og foreldre kan dei få auka kompetanse om det som skjer i klasserommet.

Avslutningsvis meiner Pekrun (in press a i Pekrun et al., 2007:33) at det må forskast på tiltak som kan hjelpe både elevar og lærarar å "utvikle" anvendelege emosjonar knytt til prestasjonar. Målet er å kunne nytte emosjonane på ein produktiv og sunn måte, i staden for at viktig energi går til å forsvare seg, både for ein sjølv og omgjevnadene.

Omgrepet fagleg keisemd er komplekst, ferskt og utfordrande. Arbeidet med instrumenta, studiet av litteratur og oppdatering av forskning har gjeve meg vidare glød for temaet. Med tanke på vidare forskning kunne det ha vore interessant med utprøving av andre fag og klassetrinn. Kva slag situasjon elevane har tenkt på når dei har reflektera over opplevinga av han, skulle eg også gjerne hatt informasjon om. Om ramma hadde tillete det, kunne intervju med både elevar og lærarar ytterlegare utvida bildet av fenomenet (mixed method).

Ynsket om å meistre og finne meining i tilveret står sentralt for oss, både som elev og lærar. Ytringar tyder på at dei unge ikkje vil ha "robotlærere", men lærarar som også kan "ta tak i dem og få dem på rett spor" og "det mest urettferdige er når alle blir behandlet likt". Spørsmålet blir om skulepolitikk og menneske- og læringssyn får påverke den pedagogiske omsorga til å gå i slik lei, slik at å lære blir like naturleg som å puste.

5.3.1 Tankar om eige arbeid

Når eg nå sit inne med ny og interessant kunnskap innan teori og forskning om temaet, ser eg ennå sterkare kor avgjerande emosjonar i undervisninga kan vere for den vidare utviklinga til eleven. Gjennom forskingsarbeidet har eg fått støtte til tankar og erfaring eg allereie har, sjølv om eg ikkje kan uttrykke meg kausalt om funn. Eg har allereie nemnt utfordringa med å få flest moglege elevar med i forståinga av situasjonar med ulik vanskegrad; så forskjellen mellom desse kunne kanskje ha blitt større om eg hadde lukkast endå betre med det.

Arbeidet med å utvikle eit instrument for kartlegging av pedagogisk omsorg har vore krevjande, men reaksjonar i utprøvingssituasjonen (og på førehand) har gjeve meg tilbakemeldingar som tyder på at eg har tendera mange viktige punkt. Eg har i etterkant likevel undra meg over at eg ikkje tok humoraspektet med. Både eiga erfaring tilseier og forskning (Skjølsvik, 2008) kan tyde på at humor er eit viktig moment for trivsel og læring, og då særleg for gutar. Som ein elev (gut) uttrykte seg etter å ha vurdert ein lengre samarbeidsperiode: "Jeg lærte mye, og jeg likte at vi tullet".

Litteratur

- Andersen, T., (2006). Reflekterende samtaler; min versjon. I: H. Eliassen og J. Seikkula (red.), *Reflekterende prosesser i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andresen, R. (red.) (2000). *Fellesskap og sammenhenger – yrkeshjelpere i grupper, nettverk og organisasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Anmarkrud, Ø. og Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. I: *Larning and Individual Differences*, 19, 252-256.
- Antovovsky, AA. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Arnesen, A.-L. (2002a). To stemmer – to versjoner. Når elev og lærers skolevirkelighet kolliderer. I: Grepperud, G. (red.), *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Acee, H. Kim, H. J. Kim, J-I. Kim, Chu, M. Kim, Cho, Wicker and The Boredom Research Group (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. I: *Contemporary Education Psychology*, 35, 17-27.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Befring, E. (2002). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2006). *Spesialpedagogisk utsyn - læring og oppvekst*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2008). Kvalitetsskolen. I: *Skolepsykologi* 3, 3-16.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I: I. Bråten (red.) *Læring i sosialt, sosialt-kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv. I: I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, sosialt-kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Cook, T. D. og Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation. Design & analysisnissues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Dickhäser, O. og Plenter, I. (2005). "Letztes Halbjahr stand ich zwei". Zur Akuratheit selbst berichten Noten. I: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 219-224.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*, 33-68. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eikemo, T. A. og Høyvarde Clausen, T. (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS: en praktisk innføring i kvalitative analyseteknikker*. Oslo: Tapir Akademisk Forlag.
- Frucot, V.G. og Cook, G. L. (1994). Further research on the accuracy of students' self-reported grade point averages, SAT scores, and course grades. I: *Perceptual and Motor Skills*, 79, 743-746.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A sythesis of over 800 matanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hundeide, K. (2008). Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere. Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ. I: I. Bele (red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiv og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Juul, J. og Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I: T. Lund (red.), T. A. Kleven, T. Kvernbekk og K-A. Christophersen. *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: T. Lund (red.) et al. *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Linnenbrink-Garcia, L. (2007). The Role of Affect in Student Learning: A Multi-Dimensjonal Approach to Considering the Interaction of Affect, Motivation, and Engagement. . I : P. A. Schutz og R. Pekrun (Ed.), *Emotion in Education*. 107-124. Oxford: Elsevier.
- Linnenbrink-Garcia, L. og Pekrun, R. (2011). Students emotions and academmie engagement: Introduction to the special issue. I: *Contemporary Education Psychology*, 36, 1-3.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lund, T. (2002). metodologiske prinsipper og referanser. I: T. Lund (red.) et al., *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. og Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Martinsen, K. (1989). *Omsorg – Sykepleie og Medisin. Historisk-filosofiske essays*. Oslo: Tano Forlag.
- Midtbø, T. (2007). *Regresjonsanalyse for samfunnsvitere: med eksempler i SPSS*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nett, U. E., Goetz, T. & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. I: *Contemporary Education Psychology*, 36, 49-59.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1999). *Pedagogisk filosofi – en indføring*. Århus: Forlaget Klim.
- Noddings, N. (1999). Care, Justice and Equity. I: Katz, M.S., Noddings, N. & Strike K. (Ed), *Justice and Caring*. NY: Teachers College Press.
- Nordahl, T., Sørli, A-M., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærmingar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordgren, M. og Karlsen, E. J. (2004). Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever – et spørsmål om pedagogisk, didaktisk og metodisk veivalg? I: *Spesialpedagogikk* 1, 24-33.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Educations. I : P. A. Schutz og R. Pekrun (Ed.), *Emotion in Education*. 13-35. Oxford: Elsevier.
- Schibbye, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schutz, P. A. & Pekrun, R., (2007). Introduction to Emotion in Education. I : P. A. Schutz, og R. Pekrun (Ed.). *Emotion in Education*. 3-10. Oxford: Elsevier.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik S. (2005). Faglig selvoppfatning predikerer læring. I: *Spesialpedagogikk* 9, 8-19.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. I: *Spesialpedagogikk* 8, 36-47.

- Skjølsvik, T. B. L. (2008). Broer til elevenes verden. I: *Spesialpedagogikk* 5, 32-38.
- Skogen, K. og Holmberg, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*.
- Thagård, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Werner, S. (2008). Inkludering som utdanningspolitisk ideal – hvordan står det til? I: *Spesialpedagogikk* 9, 4-13.

Kjelder frå internett

- Fafo-rapport 2010:3. *Gull av gråstein*. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf> *
- Helsedirektoratet (2009). *Konkretisering av kvalitetskjenntegn innenfor sektoren pleie- og omsorgstjenester*. <http://www.helsedirektoratet.no/vp/template/ver1-0/print.jsp?articleId=639754§io...> *
- Kunnskapsdepartementet, NOU 2009:18, *Rett til læring* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566> *
- Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251> *
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Bedre læringsmiljø 2009-2014* <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/> *
- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet. <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/?p=1> *
- Kunnskapsdepartementet (1998). Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3> *
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Ny GIV* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025> *

Statistisk Sentralbyrå (2007). *Store kjønnsforskjeller i motivasjon og selvoppfatning i realfagene*

<http://www.ssb.no/vis/magasinet/analyse/art-2007-11-30-01.html> **

* kjeldene er henta frå internett i januar 2011

** kjelda er henta frå internett i august 2011

Vedlegg

Vedlegg 1

Forespørsel til skolene

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Med det store frafallet i videregående opplæring som bakgrunn, har jeg valgt trivsel i skolen og motivasjon til skolearbeid som tema for oppgaven. For å finne mer ut om dette ønsker jeg at ca. 120 9.klassinger skal delta i en undersøkelse. Jeg har valgt å konsentrere undersøkelsen om samfunnsfag.

Jeg vil se etter i hvilken grad det er sammenheng mellom mestringsforventning i faget, hvordan de opplever både for lette og krevende situasjoner i samfunnsfag og relasjonen lærer-elev.

Det er en papirundersøkelse som tar ca. en skoletime. Jeg instruerer og samler inn de ferdig utfylte skjemaene. I forkant vil jeg komme med en samtykkeerklæring som eleven skal returnere til skolen før undersøkelsen.

Ingen navn på elever, skole eller kommune blir registrert.

Rektor vil kunne få oppgaven til gjennomlesing når prosjektet er avsluttet.

Veileder for oppgaven er professor Ivar Bråten ved Pedagogisk forskninginstitutt, Universitetet i Oslo.

På forhånd takk!

Mvh.

Torunn Svalastog Helsing

tlf. mobil: 970 34 231

e-post torunn.a.helsing@hiof.no

Vedlegg 2

Forespørsel til føresette

Forespørsel om å delta i en spørreundersøkelse i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Med det store frafallet i videregående opplæring som bakgrunn, har jeg valgt trivsel i skolen og motivasjon til skolearbeid som tema for oppgaven.

For å finne ut mer om dette, ønsker jeg at ca. 120 9.klassinger skal delta i en spørreundersøkelse. Jeg har valgt å konsentrere undersøkelsen om samfunnsfag. Det blir blant annet spørsmål om hvilke forventninger du har til å mestre faget, og hvordan du opplever både for lette og for krevende situasjoner i samfunnsfag.

Du skal ikke oppgi navnet ditt, men gi opplysning om kjønn, morsmålet hjemme i oppveksten og karakteren i samfunnsfag på karakterkortet nå i januar 2011.

Det er frivillig å delta og alle har mulighet til å trekke seg når som helst underveis. Opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt, og undersøkelsen er godkjent av personvernombudet.

Veileder for oppgaven er professor Ivar Bråten, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tlf.:970 34 231 eller sende en e-post til torunn.a.helsing@hiof.no.

Vennlig hilsen

.....

Torunn Svalastog Helsing
Utsiktsveien 36 B
1482 Nittedal

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon og gir mitt samtykke til at min sønn/datter.....
kan delta i undersøkelsen.

Signatur:

.....

Tlf.:

.....

Vedlegg 3

Survey-undersøkinga

Dette vil jeg si i klasserommet:

Dette er en undersøkelse om ungdom og trivsel i skolen.

Jeg har valgt å sette fokus på samfunnsfag.

Det finnes ingen riktige eller gale svar, så det er kun dine ærlige svar som er interessante.

Du må lese instruksjonen foran hver oppgave nøye, og du skal arbeide med spørreskjemaene i den rekkefølgen de ligger.

På alle spørreskjemaene er det slik at du skal krysse av et tall fra 1 til 9. Sett et kryss i ruta under 9-tallet, hvis en påstand er helt sann når det gjelder deg, og i ruta under 1-tallet, hvis en påstand slett ikke er sann når det gjelder deg. Sett et kryss i ruta under et av de andre tallene som passer best for deg, hvis en påstand er mer eller mindre sann.

Ingen skal være redd for at personopplysninger blir offentliggjort. Navn på elever, lærer, skole eller kommune vil være hemmelige.

Takk for at du gjør dette!!

Noen spørsmål om deg selv

1. Kjønn:

Gutt Jente

2. Alder (svar i hele år): _____ år

3. Hvilket språk snakket foreldrene dine til deg under oppveksten din?

Norsk Annet språk

Hvis du svarte "Annet språk": Hvilket språk snakket de: _____

Hvordan opplever du samfunnsfag?

Instruksjon

Tenk på en situasjon hvor du syntes det du arbeidet med i samfunnsfag var **for lett og ikke krevende nok**. Det betyr at det var lett å forstå og lite å gjøre.

Tenk på reaksjonen din og vurder så de følgende påstandene om deg selv ved hjelp av skalaen nedenfor. Hvis du synes en påstand er helt sann når det gjelder deg, sett et kryss i ruta under 9-tallet; hvis en påstand slett ikke er sann når det gjelder deg, sett et kryss i ruta under 1-tallet. Hvis en påstand er mer eller mindre sann når det gjelder deg, sett et kryss i den ruta mellom 1 og 9 som passer best for deg.

Sett bare ett kryss for hver påstand.

1 = Slett ikke sant når det gjelder meg

9 = Helt sant når det gjelder meg

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Jeg hadde ikke noe å gjøre eller tenke på									
2	Jeg hadde lyst til å gjøre noe annet									
3	Jeg syntes arbeidet var kjedelig									
4	Jeg ble lei av aktiviteten									
5	Jeg syntes arbeidet var lite variert									
6	Jeg ble utålmodig									
7	Jeg lurte på hvorfor jeg gjorde dette									
8	Jeg ble negativ og irritert									
9	Jeg følte at det var unyttig og uviktig, og at jeg kastet bort tiden									
10	Jeg følte meg oppgitt og hadde ikke lyst til å gjøre noe									

Hvordan opplever du samfunnsfag?

Instruksjon

Tenk på en situasjon hvor du syntes det du arbeidet med i samfunnsfag var **for vanskelig og for krevende**. Det betyr at det var vanskelig å forstå og for mye å gjøre.

Tenk på reaksjonen din og vurder så de følgende påstandene om deg selv ved hjelp av skalaen nedenfor. Hvis du synes en påstand er helt sann når det gjelder deg, sett et kryss i ruta under 9-tallet; hvis en påstand slett ikke er sann når det gjelder deg, sett et kryss i ruta under 1-tallet. Hvis en påstand er mer eller mindre sann når det gjelder deg, sett et kryss i den ruta mellom 1 og 9 som passer best for deg.

Sett bare ett kryss for hver påstand.

1 = Slett ikke sant når det gjelder meg

9 = Helt sant når det gjelder meg

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Jeg hadde ikke noe å gjøre eller tenke på									
2	Jeg hadde lyst til å gjøre noe annet									
3	Jeg syntes arbeidet var kjedelig									
4	Jeg ble lei av aktiviteten									
5	Jeg syntes arbeidet var lite variert									
6	Jeg ble utålmodig									
7	Jeg lurte på hvorfor jeg gjorde dette									
8	Jeg ble negativ og irritert									
9	Jeg følte at det var unyttig og uviktig, og at jeg kastet bort tiden									
10	Jeg følte meg oppgitt og hadde ikke lyst til å gjøre noe									

Hvordan opplever du forholdet til samfunnsfaglæreren din?

Instruksjon

Vurder de følgende påstandene om deg selv ved hjelp av skalaen nedenfor. Hvis du synes en påstand er helt sann når det gjelder deg, sett et kryss i ruta under 9-tallet; hvis en påstand slett ikke er sann når det gjelder deg, sett et kryss i ruta under 1-tallet. Hvis en påstand er mer eller mindre sann når det gjelder deg, sett et kryss i den ruta mellom 1 og 9 som passer best for deg.

Sett bare ett kryss for hver påstand.

1 = Slett ikke sant når det gjelder meg

9 = Helt sant når det gjelder meg

	Jeg opplever at:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Læreren og jeg forstår hverandre									
2	Det er ikke så viktig for læreren at jeg lykkes med skolearbeidet									
3	Læreren ser meg som den personen jeg er									
4	Læreren respekterer ikke meningene mine									
5	Læreren vil jeg skal lykkes med skolearbeidet									
6	Læreren og jeg har vanskelig for å forstå hverandre									
7	Læreren respekterer meningene mine									
8	Læreren oppfatter meg som en annen person enn den jeg er									
9	Læreren og jeg kan snakke om både fag og andre ting									
10	Jeg får sjelden positive kommentarer av læreren									
11	Læreren er interessert i hvordan jeg har det utenom skolen									
12	Læreren synes det jeg sier er viktig									
13	Læreren tar hensyn til meg ved å gi meg passe vanskelige oppgaver									
14	Læreren bryr seg ikke om hvordan jeg har det utenom skolen									
15	Læreren gir positive kommentarer									
16	Det er vanskelig for læreren og meg å snakke om noe som helst									

	Jeg opplever at:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Læreren tar ikke noe hensyn til meg når det gjelder nivået på oppgavene									
18	Læreren godtar at vi kan være uenige									
19	Læreren og jeg snakker ofte om hva jeg kan gjøre bedre i skolearbeidet mitt									
20	På grunn av læreren bryr jeg meg ikke om å lære mer									
21	Jeg kan snakke med læreren om ting som ikke har med skolen å gjøre									
22	Jeg har nok samtaler med læreren									
23	Læreren er flink til å få undervisningen til å gjelde meg									
24	Jeg får komme med forslag til oppgaver									
25	Det jeg sier er ikke noe viktig for læreren									
26	På grunn av læreren bryr jeg meg ikke om å gjøre mitt beste									
27	Læreren er ikke redd for å innrømme egne feil									
28	Læreren setter meg til å gjøre ting uten å forklare hvorfor det skal gjøres									
29	Jeg vil at læreren skal få undervisningen til å gjelde meg									
30	Læreren innrømmer ikke egne feil									
31	Læreren gir meg forklaring på hvorfor en oppgave skal gjøres									
32	Kommer jeg med forslag til oppgaver, blir det ikke hørt									
33	Jeg vil gjerne ha flere samtaler med læreren									
34	Læreren og jeg snakker sjelden om hva jeg kan gjøre bedre i skolearbeidet mitt									
35	Læreren gir meg lyst til å gjøre mitt beste									
36	Læreren står alltid på sitt									
37	Læreren gir meg lyst til å lære mer									
38	Det er vanskelig å snakke med læreren om ting som ikke har med skolen å gjøre									

Hvordan vurderer du deg selv i samfunnsfag?

Instruksjon

Vurder de følgende påstandene om deg selv ved hjelp av skalaen nedenfor. Hvis du synes en påstand er helt sann når det gjelder deg, sett et kryss i ruta under 9-tallet; hvis en påstand slett ikke er sann når det gjelder deg, sett et kryss i ruta under 1-tallet- Hvis en påstand er mer eller mindre sann når det gjelder deg, sett et kryss i den ruta mellom 1 og 9 som passer best for deg.

Sett bare ett kryss for hver påstand.

1 = Slett ikke sant når det gjelder meg

9 = Helt sant når det gjelder meg

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Jeg forstår det jeg arbeider med i samfunnsfag godt									
2	Sammenlignet med de andre i klassen har jeg god forståelse av det jeg arbeider med i samfunnsfag									
3	De fleste i klassen er nok bedre enn meg til å forstå det de arbeider med i samfunnsfag									
4	Det å forstå det jeg arbeider med i samfunnsfag er lett for meg									
5	Jeg er ikke særlig god til å forstå det jeg arbeider med i samfunnsfag									
6	Jeg vil ikke ha problemer med å forstå selv de vanskeligste emnene i samfunnsfag									
7	Jeg vil nok ha problemer med å forstå mye av det som jeg arbeider med i samfunnsfag dette året									
8	Det er ikke alltid lett å forstå det jeg arbeider med i samfunnsfag									

**4. Hva var karakteren i samfunnsfag på karakterkortet til jul?
(Sett kryss for din karakter)**

6: 5: 4: 3: 2: 1:

**5. Hva var resultatet på den siste samfunnsfagprøven din?
(Sett kryss for din karakter)**

6: 5: 4: 3: 2: 1:

**6. Når du begynner i videregående skole er det mulighet for å velge
fordypningsfag.**

**Hvor stor er sjansen for at du vil velge samfunnsfag? (Sett kryss for det som
passer for deg)**

Sett bare ett kryss

Svært liten sjanse = 1

Svært stor sjanse= 9

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Jeg vil velge samfunnsfag som fordypningsfag									