

MASTEROPPGAVE

Hva fikk du da?

Utarbeidet av:

Catrine Elise Lyche Greaker

Fag:

Master i spesialpedagogikk

Avdeling:

Avdeling for lærerutdanning, 2014



Forord

Forventning om mestring – et aktuelt tema for elever i skolen, og et aktuelt tema for egen del for å komme i mål med masteroppgaveskrivingen. For egen del har oppgaveprosessen vært en berg og dal-bane av følelser og forventninger. Det har vært mange personlige utfordringer underveis, men det har vært en spennende og lærerik reise.

En stor takk til informantene som stilte seg villig til å delta – takk for reflekterte og gode svar.

Takk for den hjelpen jeg har fått fra høyskolen, venner, slekt og familie.

Et kapittel i livet er avsluttet – jeg gleder meg til å se hva det fører til!

Sarpsborg, november 2014

Catrine Lyche Greaker

Sammendrag

Tittel:

Hva fikk du da?

Bakgrunn, tema og formål:

I skolehverdagen møtte jeg lærere som reflekterte over utfordringene elever som hadde hatt fritak fra vurdering med karakter i fag på ungdomsskolen, men som skulle ha karakter i fagene på videregående skole, møter. Jeg ble interessert i å høre elevenes syn, og ønsket derfor å undersøke elevenes forventning om mestring knyttet til det å møte karaktervurdering på videregående skole.

Problemstilling:

Hvordan kan fritak fra vurdering med karakter i fag på ungdomsskolen påvirke elevenes forventning om mestring i møte med karakter i faget på videregående skole?

Forskningsspørsmålene er:

Hva opplever elevene selv som vesentlige faktorer for opplevelse av mestring i skolehverdagen:

- Karakterenes betydning?
- Forventning om mestring?
- Lærernes betydning?

Metode:

Metoden jeg har valgt er hva Kvale og Brinkmann (2009) kaller et semistrukturert livsverdenintervju. Studien bygger på kvalitative forskningsintervjuer av to elever på vg1 yrkesfaglig studieretning. Bakgrunnen for utvelgelsen er at elevene hadde fritak fra vurdering med karakter i fag på ungdomsskolen, fag som de på vg1 har vurdering med karakter i.

Analyse:

Analysen er en typologisk, deduktiv analyse med hovedvekt på begrepene i forskningsspørsmålene; karakterenes betydning, forventning om mestring og lærernes betydning.

Resultater:

Studien viser at karakterene og lærerne er vesentlige faktorer for elevenes opplevelse av mestring i skolehverdagen. Sammenhengen mellom elevenes forventning om mestring og opplevelse av mestring er noe mer utydlig, noe som hovedsakelig skyldes at det er vanskelig å skille begrepene. Informantene ser klare fordeler av vurdering med karakter og svakheter med vurdering uten karakter.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	7
1.1 Forskningsoversikt	7
1.2 Problemstilling	10
1.3 Forskningsdesign	11
2.0 Teoridel	13
2.1 Vurdering	13
2.1.1 Vurderingsformer	14
2.1.2 Lærerens rolle.....	15
2.1.3 Elevenes mestring	16
2.2 Mestring	20
2.2.1 Sommerschilds "mestringens vilkår"	21
2.2.2 Elevens mestring	21
2.2.3 Lærerens rolle.....	24
2.3 Forventning om mestring	26
2.3.1 Lærerens rolle og elevens mestring	29
2.3.2 Vurdering og mestring	30
2.3.3 Faglig angst.....	31
2.4 Kritikk av Banduras teori	32
3.0 Metode	34
3.1 Metodeperspektiv	34
3.2 Intervju som metode	35
3.3 Det kvalitative forskningsintervju	36
3.4 Studiens formål	37
3.5 Tolkingsperspektiv	38
3.6 Studiens forskningsdesign	38
3.7 Analyse	40
3.8 Etske avveininger	42
3.9 Konfidensialitet	44
3.10 Reliabilitet, validitet, generalisering	45
4.0 Analyse	46
4.1 Mestring	46
4.2 Forventning om mestring	48
4.3 Karakterenes betydning	49

4.4 Lærerens rolle	51
4.4.1 Vurdering	53
4.5 Motivasjon.....	54
4.6 Oppsummering.....	55
5.0 Drøfting.....	56
5.1 Vurdering	56
5.1.1 Vurdering og lærerens betydning	57
5.1.2 Vurdering og frafallsproblematikken	58
5.2 Mestring.....	59
5.2.1 Faglige forventninger.....	60
5.2.2 Forventning om mestring	61
5.2.3 Vurdering og mestring	62
5.2.4 Undervisningsorganiseringens betydning for elevens mestring.....	63
5.2.5 Mestring om frafallsproblematikken	65
5.2.6 Fellesfagenes plass i utdannelsen?	65
5.2.7 Selvfølelse og selvverd	66
5.3 Lærernes betydning.....	68
5.3.1 Ledelsens betydning.....	70
5.4 Albert Banduras teori	71
5.4.1 Lærernes betydning	73
5.4.2 Kritikk av Bandura	75
5.5 Elevenes framtidsutsikter	75
6.0 Konklusjon	77
6.1 Problemstillingen.....	77
6.2 Oppsummering.....	78
6.3 Oppfølging.....	79
Referanser	81
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse	87
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	89

1.0 Innledning

Da jeg som vikarlærer på Helse- og oppvekstfag fikk høre at elever kan ha fritak fra vurdering med karakter i fag på ungdomsskolen, for så å skulle ha vurdering med karakter i tilsvarende fag på videregående, virket det helt uvirkelig. Min første tanke var at jeg hadde hørt feil. Etter å ha lest lovverk knyttet til dette (Kunnskapsdepartementet 2006), skjønner jeg at det er mulig. Da karakterene fra videregående opplæring brukes til opptak i høyere utdanning, vil fritak fra vurdering med karakter, i et eller flere fag, kunne gi konkurransefortrinn (Høines 2009). Så begrunnelsen er logisk nok, men hva gjør det med elevenes motivasjon når de må vurderes i fag de tidligere har hatt fritak i? Dette ble et spørsmål jeg ønsket å jobbe videre med inn i mastergradsoppgaven min i spesialpedagogikk.

1.1 Forskningsoversikt

Ifølge Befring (1997) har skolen like stor betydning for ungdom som det kjernefamilien har for mindre barn. Det skal veldig mange vanskelig og vonde opplevelser til for at det skal gå galt for elever som trives, finner mening og inspirasjon i skolearbeidet og opplever det trygt på skolen. På den annen side er det vanskelig for samfunnet å få ungdom tilbake på gunstige spor når det går dårlig på skolen. Dette viser hvor viktig skolen er for elevene, og viser meg viktigheten av å jobbe videre for å finne ut mer om hvordan vi kan hjelpe elevene til å trives og oppleve skolen meningsfull.

Fra 1970-årene kan vi se en dreining fra fokus på prestasjonsangst, til mestring som et sentralt begrep (Grøholt 1998). Familieterapeuten Michael White har også bidratt til en dreining fra fokus på problembarna til fokus på problemet (Sommerschild 1998). Dette er dreininger som for meg viser vilje til å finne løsninger for barn med ekstra utfordringer i skolehverdagen. Motivasjon blir da et sentralt begrep. Motivasjon er et sammensatt begrep som rommer mye. Melding Storting nr. 22 (2010-2011) Motivasjon – mestring – muligheter legger til grunn Skaalvik og Skaalvik (2005) sin beskrivelse og definerer motivasjon for læring som *”den drivkraften som ligger bak innsats for læring”* (Meld.St.22 2010-2011 s. 13). Helgesen (2008) beskriver motivasjon som en indre “motor”.

Når vi skal finne ut hva som motiverer oss, har ikke det noe enkelt svar. Noen valg vi tar i hverdagen er gjennomtenkt og planlagt, andre valg tar vi mer spontant og avgjørelser kommer automatisk. Slik er det også med reaksjoner på egne og andres handlinger. Vi kan gi rolige, beherskede, kloke tilbakemeldinger, men av og til kommer de også spontant og uoverveid. Motivasjon og emosjon er ofte to sider av samme sak. Å skape motivasjon for læring hos elevene er derfor en av lærerens store utfordringer. ”...søken etter personlig tilfredsstillelse og egen lykke er den eneste egentlige motivasjonsfaktor som alle andre menneskelige motiver er avledet fra” (Helgesen 2008, s. 78).

Å føle mestring er en viktig motivasjonsfaktor som skaper personlig tilfredsstillelse og lykke. Mestring vil derfor være den motivasjonsfaktoren som står sentralt i denne oppgaven. Også mestringsperspektivet har flere sider. Mestring kan, som Hilchen Sommerschild (1998) skriver, tolkes negativt. Det kan tolkes som at det å skape vinnere og vellykkede individer er målet. Dette kan for mange gi uheldige assosiasjoner til mestringsbegrepet og forsterke tapsfølelsen hos elever som sliter i skolehverdagen. I denne oppgaven deler jeg derimot Sommerschilds positive fokus på mestring. Mestringsperspektivet er en døråpner. Mestringspotensialet finnes hos hver elev, uavhengig av opplevelser så langt. Så kan vi som hjelpere få være med å vise hver enkelt elev mulighetene som ligger foran. Sommerschilds forskning viser at hvis hjelpeapparatet bruker mestring som styrende begrep i sitt arbeid, er man langt på vei for å unngå både overforbruk og underforbruk av hjelpetjenester (Sommerschild 1998).

Da jeg gjennom forelesninger og litteratur knyttet til mastergradsstudiet ble introdusert for Albert Banduras teori om self-efficacy, gav det mersmak til å bli bedre kjent med Albert Banduras teori. Albert Bandura er i følge Haggblom (et al 2002) det 20. århundrets fjerde mest eminente psykolog, etter Skinner, Piaget og Freud. Gjennom forberedelsene til denne oppgaven har jeg også sett at det ofte refereres til Bandura og hans teori når skolen som læringsarena presenteres (Asbjørnsen m.fl. 1999, Skaalvik og Skaalvik 2005, Tangen 2008, Wendelborg m.fl. 2012). Albert Bandura har jobbet med det positive mestringsperspektivet som også Sommerschild jobber med. Banduras teori om self-efficacy kan gjerne oversettes til norsk som ”forventning om mestring”. Banduras teori (Bandura 1997) har et positivt syn på læring, som sammenfaller godt med mine ønsker for lærergjerningen. Det er derfor interessant for meg å undersøke nærmere elevenes oppfatning av mestring og forventning om mestring.

I flere stortingsmeldinger som omhandler skoleverket er mestring viktige begreper (St.meld nr.31 2007-2008, Meld.St. 22 2010-2011). Etter Elevundersøkelsen i 2007 ønsket Kunnskapsdepartementet å jobbe for å videreutvikle indikatorer for å måle elevenes opplevelse av mestring i skolen (St.meld nr. 31 2007-2008). I rapporten etter Elevundersøkelsen 2012 har mestring et eget kapittel (Wendelborg m.fl. 2012). Dette bekrefter mitt syn om at mestring er et sentralt tema og viktig å jobbe videre med.

Frafallet i videregående opplæring er i Norge i dag uakseptabelt høyt (St.meld 44 2008-2009). Tidligere kunne selv ungdom med begrenset skolegang få godt betalte jobber innen industri og manufaktur. Her fantes praktiske jobber som krevde minimale kognitive ferdigheter. I dagens dataalder er slike jobbmuligheter raskt synkende (Bandura 1997). Norge er det OECD-landet som sysselsetter færrest andel av arbeidsstyrken i yrker som ikke stiller krav til utdanning, og andelen jobber som hverken krever videregående eller høyere utdanning vil forbli lav. Ifølge tall fra OECD ligger derimot Norge bare midt på treet på rangeringen over andelen i yrkesaktiv alder som har fullført videregående opplæring (St.meld. nr. 44 2008-2009). Det er viktig å få opp gjennomføringsprosenten i videregående opplæring for å unngå overskudd av ufaglærte i årene som kommer. Regjeringens målsetting er å få en grunnopplæring som holder høy kvalitet. Kvaliteten skal være god slik at alle elever og lærlinger som er i stand til det, fullfører og består videregående opplæring. Den viktigste faktoren for å predikere frafall blant elever i videregående skole er karakterene fra ungdomsskolen (St.meld. nr. 44 2008-2009). Svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen kan være årsak til frafall i videregående opplæring (Vibe m.fl 2008). Ifølge St.meld. nr. 44 2008-2009 er det grunn til å tro at de negative skoleprestasjonene skyldes en uheldig utvikling der svake ferdigheter fører til lav motivasjon for skolearbeidet. Lav motivasjon gir redusert trivsel og lav selvtillit. I en undersøkelse fra 2005 (St.meld. nr.44 2008-2009) oppgir en stor del av ungdom som har droppet ut av videregående opplæring at manglende oppfølging er en grunn til at de ikke fullførte. Elevene savner tettere oppfølging både faglig og sosialpedagogisk sett, knyttet til problemer i relasjoner både til seg selv, medelever og lærere. I St.meld. nr. 16 (2006-2007, s.77) står det: *"I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter. OECD mener at en skolekultur basert på lave forventninger til elevenes framgang er en viktig forklaring på det relativt lave ferdighetsnivået og den sosiale reproduksjonen i det norske systemet."* Ifølge stortingsmeldingen er en av hovedutfordringene at det er forsket lite på individvurdering i Norge. Knyttet til slike funn i tidligere

undersøkelser ser jeg det interessant å se nærmere på elevenes opplevelser av karakterenes og lærernes betydning for å oppleve mestring og derfor bli værende i videregående opplæring. Jeg ønsker å undersøke om Banduras teori om ”Forventning om mestring” kan være med å belyse disse utfordringene.

Først fra siste halvdel av 1980-årene har elevenes egne erfaringer og perspektiver fått forskningsmessig oppmerksomhet av betydning. FNs Barnekonvensjon fra 1989 har bidratt sterkt til at det i Norge i dag er krav om at barn skal høres og at deres meninger tillegges stor vekt. Samfunnsfaglig forskning ser ikke lenger barn som ”becomings” men som ”beings” – altså fullverdige mennesker (”human being”) med førstehåndskunnskap om eget liv (Tangen 2008). Tangen (2008) presiserer videre at vi trenger forskning med elev-perspektiv. Ikke bare skal elevene være tema for forskningen, men også være informasjonskilde i forskningen og at elevenes egne erfaringer studeres. Dette ble for meg en stadfesting om å gå videre med spørsmål knyttet til elevenes erfaringer i egen skolehverdag.

Alternative teorier kunne vært Aron Antonovskys salutogenetiske teori med fokus på ”Sense of Coherence”, elevers evne til å oppleve sammenheng i livet (Breilid og Sørensen 2008, Gjærum m.fl. 1998) og Rutters resilience teori (Gjærum m.fl. 1998).

Mestringsperspektivet er tydelig både i Antonovskys, Rutters og Banduras teorier (Gjærum m.fl. 1998, Bandura 1997). Ut fra litteraturen jeg har lest, ser jeg Banduras teori som mest i tråd med mine observasjoner som lærer og hvilke muligheter jeg ser at jeg som lærer har til å hjelpe elevene videre på veien gjennom skolen og ut i samfunnet. Derfor har mitt valg av hovedteori falt på Banduras teori om Self-efficacy.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan kan fritak fra vurdering med karakter i fag på ungdomsskolen påvirke elevenes forventning om mestring i møte med karakter i faget på videregående skole?

”Å gi alle gode muligheter til å ta utdanning er en hovedstrategi for å utvikle det norske velferdssamfunnet.” - slik starter St.meld. nr. 44 2008-2009 (s.5). Karakterene fra ungdomsskolen pekes ut som den viktigste faktoren for å forutse sjansen for frafall for elever i videregående opplæring. Elevene har ifølge stortingsmeldingen et ønske om tettere oppfølging fra læreren. Elevene sier dermed at lærerne har muligheter de benytter i varierende grad (St.meld. nr. 44 2008-2009). Spesifikk litteratur som omhandler elever med fritak fra vurdering med karakter har jeg funnet lite av. Derfor ønsker jeg å undersøke deres situasjon spesielt. Et annet hovedfokus jeg har valgt er Albert Banduras (1997) teori om forventning om mestring, et begrep som derfor må behandles grundig i oppgaven. Jeg har jeg kommet fram til følgende forskningsspørsmål:

Hva opplever elevene selv som vesentlige faktorer for opplevelse av mestring i skolehverdagen:

- **Karakterenes betydning?**
- **Forventning om mestring?**
- **Lærernes betydning?**

1.3 Forskningsdesign

Studien er kvalitativ og vil bygge på det Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som semistrukturert livsverdenintervju. Innhenting av empirisk kunnskap ut fra elevens oppfatning av egen forventning om mestring står sentralt. Etter at transkripsjon av intervjuene er foretatt, vil analysen bestå av kategorisering av intervjuenes mening. Først og fremst gjennom kategorier som viser seg i materialet, men hovedkategoriene vil være fastlagt på forhånd ut fra forskningsspørsmålet. Videre vil jeg foreta meningsfortetting og meningsfortolkning av intervjumaterialet ut fra Kvale og Brinkmanns definisjon av fenomenologi:

”... begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (s. 45; Kvale og Brinkmann, 2009).”

Informantene er elever som har hatt vedtak om fritak fra vurdering med karakter i et eller flere fag på ungdomsskolen, og som har karakter i tilsvarende fag på videregående. Av bekvemmelighensyn ønsker jeg først og fremst å hente informanter fra egen skole. Ingen av

elevene jeg underviser oppfyller kravene til deltagelse i studien, jeg ser derfor ingen betenkeligheter med å rekruttere informanter fra egen skole. Studieretning for informantene har ingen betydning, da utvalgets faglige erfaringer knyttet til denne oppgaven vil dreie seg om fellesfag og ikke linjefag. Etter rektorenes tillatelse vil jeg ved hjelp av rådgiverne på skolen finne aktuelle elever å forespørre om å delta i undersøkelsen.

2.0 Teoridel

I dette kapittelet skal jeg tilnærme meg mestring ut fra Hilchen Sommerschilds (1998) modell om mestringens vilkår og Albert Banduras (1997) teori om forventning om mestring. I samsvar med problemstillingen, og forskerspørsmålene for oppgaven, vil mestringsteorien knyttes opp mot aktuell forskning om lærernes og karakterenes betydning for elevenes opplevelse av mestring i skolehverdagen. Forskning som presenteres i senere års stortingsmeldinger får en sentral plass i kapittelet, da dette legger føringer for gjeldende praksis i skolen i dag. I St.meld. nr. 44 (2008-2009) presenteres et mål for skolen som virker naturlig, men som også virker som et svært ambisiøst mål: *”Skolen må legge til rette for at flere kan lære mer, at alle skal trives, og at alle skal oppnå motivasjon gjennom å mestre”* (St.meld. nr. 44 2008-2009 s. 7). Mitt fokus i oppgaven er elever som har hatt fritak fra vurdering med karakter på ungdomsskolen og deres møte med karakterer på videregående skole. Innledningsvis begynner jeg med å se på vurderingen som gjelder for skolen i dag.

2.1 Vurdering

Ifølge Forskrift til opplæringslova (Kunnskapsdepartementet 2006) har elevene krav på å få informasjon om hvor de står i forhold til relevante faglige mål. Forskriften presiserer også at faglige og relevante tilbakemeldinger fra lærer er en viktig del av læringsprosessen for elevene (jf. §§ 3-1, 4-1, 3-4, 4-5). Formålet med vurderingen skal være å synliggjøre læring og utvikling hos eleven og gi informasjon om elevens sluttkompetanse i faget. Vurdering skal øke elevenes motivasjon og gi grunnlag for tilpasset opplæring (Jordahl 2012).

Forskrift til opplæringslova (Kunnskapsdepartementet 2006) viser at det skal være sammenheng mellom vurdering i fag og tilpasset opplæring. Både muntlig og skriftlig vurdering skal være systematisk og gis løpende, og det presiseres at elevene minst en gang i semesteret skal ha utviklingssamtale med kontaktlæreren. Om en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinært opplæringstilbud, og heller ikke kan få tilfredsstillende utbytte, har eleven rett til spesialundervisning. Mål, innhold og organisering av spesialundervisningen skal komme fram av den individuelle opplæringsplanen som skolen er pålagt å utarbeide for elever som får spesialundervisning (Opplæringslova 1998). Elever i grunnskolen som har individuell opplæringsplan som styrer undervisningen eleven får, skal også ha vurdering tilpasset opplæringen. Det er opp til foreldrene å avgjøre om denne

vurderingen skal være med eller uten karakter. For at foreldrene skal være i stand til å ta avgjørelsen om vurdering med eller uten karakter, må foreldrene få nødvendig rettleiding om konsekvensene av valget. Skoleeier har ansvar for at foreldrene får nødvendig informasjon og rettleiding. Foreldrene må være informert om at valget som blir tatt kan gi store konsekvenser på lang sikt (Forskrift til opplæringsloven 2006, Udir -1- 2010)..

2.1.1 Vurderingsformer

Vurdering deles gjerne i underveisvurdering og sluttvurdering også kalt formativ og summativ vurdering. Formativ og summativ vurdering som begreper ble introdusert av Michael Scriven på 1960-tallet. Forskjellen på de ulike vurderingsformene ligger hovedsakelig i tolkningen og tidspunktet for vurderingen. Det handler ikke nødvendigvis om vurderingsformen om vurderingen er formativ eller summativ, det handler først og fremst om tidspunktet, tolkningen og hensikten med vurderingen som benyttes (Hattie 2003).

I norsk skole i dag er standpunkt- og eksamensvurdering de to formene for summativ vurdering som brukes. Dette er den avsluttende vurderingen som gjennomføres ved avsluttet 10. trinn og etter hvert årstrinn i videregående skole. Avsluttende prøver er kvalitetssikrede prøver, og kan være både sentralt eller regionalt/lokalt gitt. Eksamensresultater og standpunktresultater har samme formelle status.

Underveisvurderingen i norsk skole er formativ og gis både med og uten karakter. Egenvurdering, elevsamtaler og samtaler med foreldre er også forskriftsfestet for ulike alderstrinn. Også nasjonale prøver, diagnostiske prøver og kartleggingsprøver er til støtte i underveisvurderingen (St. Meld. nr.30 2003-2004).

Fagpersoner i skolen ser tydelige hensikter med karakterer som arbeidsredskaper og virkemidler for å nå den overordnede målsettingen i skolen. For mange elever er derimot karakterene målet. Karakterene er for mange en belønning for det arbeid og den innsatsen som elevene har lagt ned, en belønning for å være en god elev. For elevene handler karakterer hovedsakelig om i hvilken grad de mestrer skolens krav og forventninger. Mange av skolens hensikter og formål kan ikke leses av på en karakterskala. Og for mange elever usynliggjøres disse formålene på veien mot målet, som da er karakterene (Øia 2011).

2.1.2 Lærerens rolle

John Hattie har i over 15 år analysert til sammen mer enn 900 metaanalyser om god undervisningspraksis, Visible Learning som han selv kaller det. Analysene viser at lærerens innsats så godt som alltid vil vise en forbedring på elevenes resultater – noe som kan bekrefte påstander som at det ikke finnes noen lærere som presterer under gjennomsnittet. Men et mål om forbedring ut fra en null-effekt er ifølge Hattie et uhensiktsmessig mål, det er et defensivt mål som sier veldig lite om hva som er god undervisning. Lærere og elever vil ha et større utbytte av en mer offensiv målsetting om å jobbe ut fra kjennetegn på god undervisning som gir god effekt, som kan utelukke i hvert fall halvparten av intervensjonene som viser effekt (Hattie 2012).

St.meld. 44 (2008-2009) slår fast at lærerens kompetanse er den viktigste faktoren for elevenes læring. Det gjelder faglig god kompetanse i faget læreren underviser i, men det gjelder også lærerens evne til å vurdere elevene. Bandura (1997) understreker viktigheten av at lærerne gir hyppige og tydelige tilbakemeldinger om elevenes framgang. Desto dårligere tro elevene har på seg selv, desto tydeligere og hyppige bør tilbakemeldingene være. Jo mindre tro elevene har på seg selv, jo mer trenger de eksplisitt, nærliggende og hyppige tilbakemeldinger på framgang (Bandura 1997 s. 217). Jo større utfordringer elevene møter, jo større er behovet for veiledning for å møte utfordringene med suksess og mestringsfølelse. For at elevene skal nå følelsen av mestring og suksess er det viktig at læreren er til stede og hjelper eleven på rett vei til målet – hver elev ut fra sine forutsetninger (Hattie 2012). Veiledning og vurdering er derfor to sider av samme sak. Vurderingsforskere viser enighet i at det er særlig tre viktige krav til kvalitativt gode tilbakemeldinger: Vurderingen skal fortelle eleven hvor han/hun står faglig. Videre skal vurderingen fortelle eleven hva som mangler for å nå læringsmålene og det tredje kravet til gode tilbakemeldinger er å fortelle hvordan eleven bør jobbe for å nå flere læringsmål. Gode tilbakemeldinger skal derfor ha fokus både på det eleven allerede mestrer, og peke framover på hva som kan forbedres. Forskning peker på at gode tilbakemeldinger ikke bare kan bedre elevenes læringsutbytte, men også øke elevenes motivasjon (Thronsen, 2011).

I tråd med forskningen har det fra 2008 her til lands vært satt i gang et omfattende arbeid i skolen for å få til bedre elevvurdering, og ha fokus på elevvurderingen som grunnlag for elevenes faglige utvikling (St.meld. nr. 31 2007-2008). I årene 2010 – 2014 leder

Utdanningsdirektoratet en nasjonal satsing på ”Vurdering for læring” i den norske skolen. Resultatene med satsning har vært gode, så satsningen videreføres også etter 2014 (). Utdanningsdirektoratet og gjeldende forskningslitteratur beskriver ”Vurdering for læring” som bruk av faglig tilbakemeldinger og undervisvurdering til å hjelpe eleven videre i læringsprosessen (, Thronsen, 2011). Målet for denne nasjonale satsingen blir da å øke læreres kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring, og for å videreutvikle læreres vurderingspraksis (Thronsen, 2011). Læringsfremmende vurdering som ”Vurdering for læring” skal derfor, i tråd med forskningen, bygge på fire sentrale prinsipper: 1) Elevene må forstå hva som skal læres og hva som forventes av elevene. 2) Elevene må få tilbakemeldinger som forteller elevene om kvaliteten på arbeidet de har levert. 3) Elevene skal få råd om hvordan de kan oppnå framgang. 4) Elevene skal også engasjeres i egenvurdering. Disse prinsippene for vurdering er i samsvar med vurderingskriteriene som kommer fram i Forskrift til opplæringsloven. Vurdering for læring er altså en formativ vurderingsform (Forskrift til opplæringsloven 2013, , Thronsen, 2011).

2.1.3 Elevenes mestring

For å utvikle kognitiv kompetanse må individet være involvert i læringsaktiviteter over lengre tid. Skolen er et tydelig eksempel på en systematisk, langvarig læringsarena med mål om økt kunnskap for elevene. Målstyring er framtreddende i norsk skole og skal skape forutsigbarhet og motivasjon (Kunnskapsdepartementet 2006). Som tidligere nevnt er dette forutsetninger for god vurdering. Målene er eksplisitte tilbakemeldinger til elevene om hva de skal lære, og gjennom lærernes tilbakemeldinger får elevene videre beskjed om hva de mestrer nå, og hva som må til for å oppnå høyere måloppnåelse. På en annen side kan målstyring virke mot sin hensikt. Istedenfor å skape interesse kan målstyring i visse situasjoner være med å skape utilfredshet hos elevene. Bandura (1997) viser til Mossholders funn om at målstyring forbedrer interessen for kjedelige oppgaver, men reduserer interessen for interessante oppgaver. Thronsen (2011) refererer til tilsvarende funn fra Harlen. Så forskningen viser sammensatte svar med tanke på målstyringens påvirkning på elevenes motivasjon. Det som imidlertid er sikkert, er at langsiktige, store og omfattende mål ikke vil være det mest effektive for egenmotivasjonen hos elever med liten tro på seg selv. For disse elevene er det avgjørende å se resultater for å skape motivasjon og tro på seg selv. I slike situasjoner fungerer kortsiktige mål, som raskt viser måloppnåelse og framgang (Bandura 1997). For at elevene skal oppleve mestring er det viktig at gode vaner innarbeides tidlig i livet. Tidlige

skoleår er en viktig formativ periode i barns utvikling av synet på egen intellektuelle kapabilitet. Elevenes tro på egen intellektuell kapabilitet er for en stor del en sosial konstruksjon basert på vurderinger av egne prestasjoner i ulike akademiske fag, gjentatte sammenligninger av resultater med jevnaldrende, tolkninger av akademiske forventninger og formell og uformell evaluering fra lærere (Bandura 1997).

Skolens og undervisningens organisering bidrar også til elevens forventning om mestring. Siden 1920 har enhetsskolen vært en viktig del skolesystemet i Norge. Enhetsskolens visjon er at skolen skal være en obligatorisk skole for alle, som fremmer nasjonal tilhørighet, sosial utjevning og sosial forsoning (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Skolestart er året eleven fyller 6 år. Fremdeles i dag deles elevene i klasser for å sikre sosial tilhørighet. Det kan gjøres unntak for enkeltelever med skolestart det året eleven fyller 5 år eller 7 år, men i all hovedsak deles elevene i klasser etter alder. Permanente grupper delt inn etter andre kriterier enn alder, for eksempel faglig nivå, er ikke lov i den norske skolen. Deler av undervisningen kan derimot organiseres i andre grupper enn elevens primært sosialt tilhørende klasse. Det innebærer at spesialundervisning, for de elevene som har rett til det, kan organiseres i segregerte tiltak. Rett til spesialundervisning gjelder elever som ikke får, eller kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Retten til spesialundervisning gjelder både faglig sterke elever og faglig svake elever (Kunnskapsdepartementet 1998). Et slikt segregert læringsmiljø kan ha uheldige virkninger for svake elever. Bandura (1997) viser til undersøkelser som viser at lærere som underviser faglig svake elever har et dårligere klasseklima enn lærere som underviser faglig sterke elever. Dette kan gi uheldige følger for elevenes mestring og er en avgjørende grunn for at Bandura støtter enhetsskolen, tilsvarende grunnprinsippene i norsk skolepolitikk.

2.1.3.1 Kompetanse

Skolen skal være et sted hvor barn utvikler sin kognitive kompetanse og tilegner seg kunnskap og problemløsningsegenskaper som kreves for effektiv problemløsning i samfunnet (Bandura 1997). I følge Per Schultz-Jørgensen kan vi forklare hva kompetanse er ved å dele kompetanse i følgende fem temaer: Elever skal selv oppleve at de kan noe og de skal kunne handle i utfordringer de møter i sosiale sammenhenger. Kompetanse handler om elevens egenverdi og det handler om å kunne bruke sine ressurser riktig i forhold til situasjonen. Som femte punkt mener Schultz –Jørgensen at kompetanse er synlig, og dermed målbart i elevenes

handlingsrepertoar (Breilid og Sørensen 2008). Skolens formålsparagraf sier: ”Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring... (Opplæringslova §1-2, Kunnskapsdepartementet 1998)”. Også læreplanens generelle del presiserer dette som hovedmålet med utdannelsen: ”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Læreplanens generelle del s. 5, KUF 1994)”.

Kunnskaper og tankeferdigheter blir kontinuerlig testet, evaluert og sammenlignet med andres kunnskaper og ferdigheter. Etter hvert som barna mestrer kognitive ferdigheter, utvikler de en økende følelse av intellektuell kompetanse. Også jevnaldrende forbilder og sosial sammenligning med medelevers resultater, påvirker elevens intellektuelle kompetanse. En sterk følelse av kompetanse foster høy grad av motivasjon, akademisk fullførelse og utvikler interesse for akademiske aktiviteter. Sortering av elever etter evnenivå svekker egenkompetansen til de som havner i lavere akademisk spor hvor lite er forventet av dem. Disse lavere forventningene fører til at elevene fortsetter å sakke akterut akademisk, fordi de ikke har motivasjon til å strekke seg mot ny, høyere måloppnåelse da de greier seg ut fra skolens forventninger om hva de kan mestre. Elever på lavt evnenivå får bedre resultater i godt fungerende samarbeidende klassemiljøer, enn i konkurransepregede klassemiljøer (Bandura 1997). I denne sammenhengen blir det også interessant å se St.meld nr.30 (2003-2004) referere til forskning som viser at de norske skolene som presterer godt i PISA-undersøkelsen, har stor suksess med å få elevene til å lære gjennom samarbeid. Skoler med faglig gode resultater i PISA-undersøkelsen skiller seg også positivt ut fra skoler med svakere resultater, med hensyn til relasjonene mellom elever og lærere (St.meld. 30 2003-2004). Ikke uventet dømmer elevene seg også mer kapable, med større mestringsforventning og elevene har større selvtilfredshet i samarbeidende klassemiljøer. På en annen side må elevene lære å håndtere den noe ublide sannheten om gapet i deres kompetanse og kunnskap sammenlignet med andre. Da forskning viser at elever for en stor del er realistiske i egen selvvurdering, er det likevel ikke grunn til å tro at det er problematisk for elevene å få høre sannheter de allerede vet om selv (Bandura 1997).

2.1.3.2 Elevenes fremtidsutsikter

Faktoren som har absolutt størst betydning for om ungdommene gjennomfører videregående opplæring eller ikke, er karakterene fra grunnskolen. Andre viktige faktorer, som også har

betydning for om elever fullfører videregående opplæring eller ikke, er oppfyllelse av førsteønsket og elevenes fravær (St.meld 44 2008-2009). Som tidligere nevnt skal opplæringen være med å ruste enkeltindividet for framtiden. Valgmulighetene med tanke på ønsket utdanningsprogram i videregående opplæring er en mulighet for individet til å tilpasse utdanningsløpet i samsvar med elevens individuelle målsetting for fremtiden. Hvert yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole har, ved siden av programfag knyttet til utdanningsretningen, også norsk, matte, naturfag, engelsk og kroppsøving, også kalt fellesfag, på vg1. På vg2 er fellesfagene norsk, engelsk, samfunnsfag og kroppsøving.

Det er ikke vanskelig å se hensikten med fellesfag også i yrkesfaglige utdanningsprogram. Fellesfagene er viktige for allmenn kunnskap uavhengig av utdanningsprogram. På en annen side er det grunn til å spørre seg om det er karakter i teoretiske fag som på best mulig måte måler om eleven er rustet for framtiden (Udir -1-2013). Det vil være diskusjoner knyttet til omfang og innhold av fellesfag og teoretisering av fag i videregående opplæring. Omfanget av teorierke fag øker skolens teorikrav og kan være med på å bidra til at elevene som ”faller gjennom” og sliter med godkjent måloppnåelse i fellesfag, får nye bekræftelser på at de ikke er gode nok. Elevene får stadige bekræftet opplevelsen av å mislykkes. Kritikken vektlegger også teoretiseringen av selv praktiske fag som kroppsøving. Heller ikke samfunnsfag og naturfag blir i tilstrekkelig grad faglig forankret i programfagene. På mange måter er skolen en konkurransearena. Elevene skal kjempe om gode karakterer for å komme seg videre med ønsket skoleforløp. Samtidig skal elevene kjempe om medelevers og læreres gunst. Elevene har også egne og andres forventninger og ambisjoner å kjempe mot. Selvfølelsen er også avhengig av å konkurrere om posisjoner og status i klasse- og skolemiljø (Breilid og Sørensen 2008). St.meld 44 (2008-2009) viser at når elever opplever fellesfagene lite relevante og svært krevende går det utover elevenes motivasjon.

Fra 2002 til 2011 mangler en økende andel av avgangselever i norsk grunnskole, karakterer i enkeltfag og fra skriftlig eksamen slik at de ikke oppnår det antall fagkarakterer de vanligvis skulle hatt. Normalt skal avgangselevne ha 14 standpunktkarakterer og to (eller tre – hvis det involverer norsk sidemål/hovedmål) eksamenskarakterer. I Bakken og Elstads (2012) studie brukes derimot 13 standpunktkarakterer i sammenligningsgrunnlaget da det er det som er sammenlignbart fra før og etter Kunnskapsløftet. Fremmedspråk/fordypning er holdt utenfor sammenligningen. Gjennomsnittet for antall karakterer for avgangselever har sunket fra bortimot 12,7 karakterer i 2002 til nærmere 12,4 karakterer i 2011. Noe skyldes naturlig nok

sykdom på eksamensdagen, men andelen elever uten skriftlig eksamenskarakter har vært ganske stabil siden 2004. Det som har økt i perioden 2002 – 2011 er antall elever med innvandrerbakgrunn i norsk skole, men at elever med innvandrerbakgrunn får fritak fra sidemålskarakter er heller ikke grunnen til økningen i faktiske antall avgangskarakterer sammenlignet med forventet antall avgangskarakterer. Andre grunner til at elever ikke får karakterer i enkelte fag er vedtak om spesialundervisning etter opplæringslovens §5.1 og så stort fravær, eventuelt så store språkproblemer, at læreren ikke har tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Kunnskapen om hvorfor elevene mangler karakterer er ufullstendig, men det kan tyde på at det henger sammen med regelendringer for standpunkt-karaktersetting etter Kunnskapsløftets innføring. Kravet om dokumentert vurderingsgrunnlag ble skjerpet etter Kunnskapsløftets innføring og kan påvirket lærerne til å gi flere ”Ikke vurdert”, men også bruken av spesialundervisning har økt etter innføringen av Kunnskapsløftet (Bakken og Elstad 2012).

2.2 Mestring

I St.meld. nr. 31 2007-2008 (s.11) presenterer regjeringen tre mål for grunnsopplæringen :

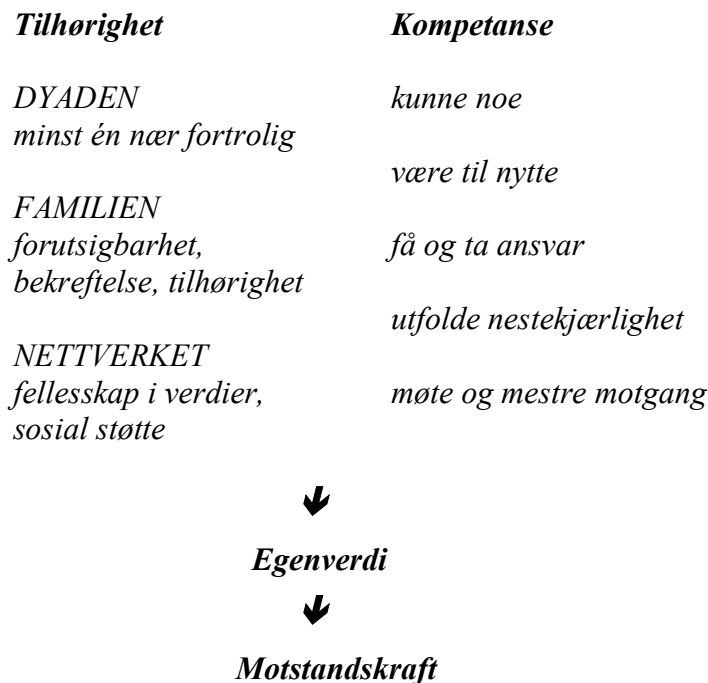
- *Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv*
- *Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet*
- *Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring.*

Målene repeteres i St.meld. 44 2008-2009 (s.11).

Mestring er altså et svært sentralt begrep i grunnsopplæringen og et hovedanliggende for denne oppgaven som jeg vil redegjøre for videre i oppgaven. Grovt sett kan vi se på mestringperspektivet fra to vinkler. Vi har det synkrone bildet – ”øyeblikksbildet”, hvordan mestrer personen den nåværende situasjonen (jfr. punkt tre i Stortingets mål for grunnsopplæringen). På den annen side har vi det diakrone bildet, som ser på mestring som en prosess over tid (jfr. punkt en og to i Stortingets mål for grunnsopplæringen).

2.2.1 Sommerschilds ”mestringens vilkår”

Sommerschild (1998, s.58) samler sin forståelse av mestring i en modell om ”mestringens vilkår”:



Dyade kan defineres som to enheter som blir behandlet som én (ordnett.no). Her ser vi også sammenhengen mellom et synkront og diakront perspektiv på mestring. Modellen viser hvordan vi som mennesker gjennom å utvikle tilhørigheten til fellesskapet med en nær fortrolig, familie og et større nettverk, opparbeider egenverdi og motstandskraft. Egenverdien og motstandskraften til individet blir også påvirket av kompetansen vi tilegner oss gjennom livet. Det er avgjørende positivt for individet å ha følelsen av å kunne noe, være til nytte, kunne få og ta ansvar, utfolde nestekjærighet og det å mestre å møte motgang i livet. (Sommerschild 1998).

2.2.2 Elevens mestring

Både personlig og faglig er det en styrke å stadig kunne utvikle seg og tilegne seg ny kompetanse. Både Sommerschildts modell og grunnskolens formål viser hvordan utvikling vil gjøre individet stadig mer motstandsdyktig i møte med nye, fremtidige utfordringer. På en

annen side kan livslang læring bli et kontinuerlig krav om stadig å holde seg oppdatert. For elever med begrensede ressurser og lav motivasjon kan det være tungt (Bandura 1997). Dataalderen gir nye muligheter i undervisningen. Multimedialressurser i undervisningen gir økte muligheter for godt tilpasset undervisning for elever med ulike behov. Slik forbedres også læringspotensialet for elever med begrensede ressurser. Et elektronisk samfunn som vårt gir også økte muligheter for livslang god kognitiv læring (Bandura 1997).

2.2.2.1 Covingtons selvverdsteori

Martin Covington gav i 1976 ut boken ”*Self-worth and school learning*” sammen med Richard Berry . Sammen utarbeidet de det som, etter videre bearbeidelse av Covington, har blitt Covingtons teori om selvverd. Selvverdsteorien er en teori som søker å forklare elevers atferd i skolesituasjoner. Hva kan elevene føle truende for eget selvverd? Hvordan påvirkes elevenes motivasjon for skolearbeidet, av trusler mot eget selvverd? Covingtons teori ser på sammenhengen mellom individuelle prestasjoner og anerkjennelse i samfunnet i vår del av verden. Evner, innsats og prestasjoner har innvirkning på elevenes selvverd. Det er ikke alltid lett for elevene å se. Små barn beskriver gjerne suksess og mestring som et resultat av innsats. Med årene blir derimot elevene mer og mer opptatt av å tilskrive evner som avgjørende for gode resultater. I motsatt fall, når mangel på evner blir forklaring på nederlag og dårlige prestasjoner, blir det viktig å beskytte seg selv ved å gjøre en dårlig innsats for å kunne skyldes på det istedenfor å innrømme og/eller få bekreftet at utfordringene skyldes manglende evner. Med alderen endres også motivasjonsinnstillingen ved at en sammenligner seg mindre og mindre med seg selv, og legger mer energi i å sammenligne seg med andre. Når en får innblikk i slike utfordrende forhold for elevenes selvverd, er det lett å se for seg at elever får et behov for å beskytte seg selv i denne konstante konkurreringen som sniker seg inn i skolen. Covingtons teori identifiserer slike situasjoner som truer og bryter ned elevenes selvverd. Ifølge Covington er derfor innsats en risiko for elever som har lite forventning om å lykkes i skoleoppgaver. Innsats øker jo muligheten for å lykkes, men samtidig blir fallet større om eleven ikke lykkes. God innsats med dårlige resultater tilskriver elevene da til dårlige evner. Selvverdet blir derfor bedre beskyttet ved mangel på innsats, for da kan det forklare nederlaget, istedenfor mer fastlagte forhold som elevens evner (Skaalvik og Skaalvik (2005).

2.2.2.2. Opplæringens dimensjoner

Lærerens viktige betydning for elevenes læringsutbytte er interessant å se i sammenheng med Tangens (2008) 4 dimensjoner for skolelivskvalitet: **Tidsdimensjonen** er første dimensjon. Den situasjonen eleven er i på det nåværende tidspunkt er et resultat av elevenes beskrivelse og tolkning av tidligere hendelser og erfaringer. Denne tolkningen vil igjen påvirke elevens syn på framtiden. Slik blir tidsdimensjonen en sirkulær dimensjon i stadig utvikling. Tidsdimensjonen er derfor ikke lineær, slik vi ellers ofte beskriver tiden.

Kontrolldimensjonen sier noe om elevens følelse av kontroll, eller mangel på kontroll, over egen situasjon og skolegang. Det er avgjørende for elevens selvverd om en ser på seg selv som aktør i egen skolegang, eller om eleven ser på seg selv som en brikke i andres spill, for det meste diktert av utøvende myndighet på ulike nivåer: stat, storting og regjering, kommunen eller fylkeskommunen. Mange kan nok se seg selv som en brikke i lærerens spill med elever, uten syn for at læreren gjør sitt beste for å legge forholdene best mulig til rette for elevenes utøvelse av kunnskapstilegnelse. Slik kan lærerne her ha en utfordring å strekke seg mot for å gi elevene følelse av kontroll. Dette fører oss over i dimensjon 3 som beskriver lærer/elev-relasjonen, **relasjonsdimensjonen**, som da i følge St.Meld. nr.31 (2007-2008) er blant de viktigste faktorene for elevenes læringsutbytte. 4. dimensjon i Tangens (2008) teori om skolelivskvalitet er **arbeidsdimensjonen**. Forbedrede karakterer sees her på som en belønning for god innsats i skolearbeidet. Gode resultater hjelper eleven et skritt nærmere egne mål og drømmer om arbeid og framtid, og gir økt livskvalitet for elevene ved at de når nye mål.

Også Bakken og Elstad (2012, s.145) deler deres fokus på ulike dimensjoner når de skal drøfte elevenes læringsmiljø. Bakken og Elstad har delt fokuset opp i fem dimensjoner:

- *Om elevene vet hva de skal lære*
- *Elevenes relasjon til lærerne*
- *Nivåtilpasset undervisning*
- *Orden og struktur i klasserommet*
- *Elevens egen innsats og motivasjon*

Vi ser altså mange likhetstrekk mellom Tangens dimensjoner og Bakken og Elstads dimensjoner. Elevens egen innsats og motivasjon tilsvare Tangens arbeidsdimensjon. Elevens relasjon til lærerne tilsvare relasjonsdimensjonen og vil samtidig påvirke klasserommets orden og struktur. Om elevene vet hva de skal lære, og får nivåtilpasset

undervisning, vil det hjelpe elevene til å oppleve kontroll over skolesituasjonen og gi elevene oppmuntring til å arbeide på for å forbedre resultater, som i Tangens kontrolldimensjon og arbeidsdimensjon.

Bakken og Elstads (2012) dimensjoner samsvarer med Kunnskapsløftets sentrale ideer som bygger på forskning om effektive og gode skoler. Elevundersøkelsen 2009 – 2011 viser at én av tre 10. trinns-elever ikke vet hva de skal lære i de fleste fagene. Hele sju prosent vet ikke hva kompetansemål betyr. Sammenligner vi derimot elevenes svar, i elevundersøkelser fra 2007 til 2011, ser vi at flere og flere elever lærer seg hva kompetansemål er, noe som kan anses og være en naturlig utvikling, da begrepet kompetansemål ble innført i skolen med Kunnskapsløftet i 2006. Når det gjelder elev-lærerrelasjonen, viser elevundersøkelsen at elevene stort sett trives sammen med lærerne sine og opplever å få faglig støtte, men betydelig færre synes de har lærere som gir dem lyst til å jobbe med fagene, selv om majoriteten (39%) synes de har motiverende lærere i noen fag. Et stort flertall av 10. trinnselevne svarer i Elevundersøkelsen at de får nok utfordringer på skolen. På spørsmålet om de synes undervisningen er tilpasset eget nivå er det langt færre som sier seg enig i det. Ro og orden er ikke i seg selv læringsfremmende, men en forutsetning for elevenes konsentrasjon om læringsarbeidet. Her varierer elevenes svar en del, og er heller ikke så relevant for denne oppgaven. Den siste dimensjonen, som handler om elevenes egen innsats og motivasjon, har også sprikende svar. Selv om en tredjedel av elevene kun gjør lekser i noen få eller ingen fag, svarer de fleste elevene at de gjør lekser i alle fag. Så mange elever er forholdsvis høyt motivert for skolearbeidet, på en annen side er det også en god del elever som ikke er så motivert (Bakken og Elstad 2012).

2.2.3 Lærerens rolle

Som vi har sett er det mange faktorer som spiller inn på elevenes læringsutbytte. Det kan være utfordrende å sette de ulike faktorene opp mot hverandre, men i følge St.Meld. nr.31 (2007-2008) kan likevel lærernes kompetanse og samspill med elevene sies å være den viktigste faktoren for elevenes læringsutbytte.

Bakken og Danielsen (2011) refererer til ulike skandinaviske studier om skolekvalitet. Den danske studien viser at felles læreplaner og felles nasjonalt skolesystem likevel ikke fører til likeverdig opplæringsystem. Ledelsen på skolen har også avgjørende betydning for

læringsmiljøet. Skoler preget av anarkistiske trekk, som få regler og fraværende ledelse, gir stort grunnlag for konflikt mellom lærerne fordi lærerne mangler en tydelig ledelse som tar ansvar for å jobbe for felles forståelse på skolen når det gjelder implementering av krav som lærerne må rette seg etter. Hvis lærerne oppfatter den fraværende ledelsen som en åpning for en lærerstyrt skole, øker trivselen blant lærerne betydelig og ledelsens fravær oppfattes positivt. Skolen oppnår likevel ikke gode resultater sammenlignet med andre. Den danske undersøkelsen viser at gode skolerresultater er avhengig av en klar og tydelig ledelse som engasjerer seg i pedagogiske spørsmål. Skolen vil da innarbeide gode rutiner. Skolen fungerer som en organisatorisk enhet og konstruktivt samarbeidsklima lærerne i mellom. Godt arbeidsklima smitter over på elevene og skaper læringsorientert godt arbeidsklima også for elevene. Elevene vil ha faglig utbytte av høye, faglige forventninger, orden og disiplin.

”Variation i måluppfyllelse mellan skolor” er en svensk skoleundersøkelse som bekrefter behovet for å fremme de gode sirkler for læring og hemme fokus på negative hendelser. Tette og tillitsfulle relasjoner, også med fokus på omsorg, mellom lærere og elever er positivt. Hvis læreren kjenner til elevenes private forhold som familieforhold, fritidsinteresser og elevenes sosial situasjon, ved siden av elevenes faglige ståsted og framgang, har læreren bedre forutsetninger for å hjelpe elevene til videre utvikling og læring. For at det skal lykkes må hver lærer ha ansvar for relativt få elever. Det er også viktig med lærere med faglig selvtilit som er trygge på at de kan hjelpe elevene og kan være faglig ambisiøse på elevenes vegne, og lærere som setter av god tid til å hjelpe elevene videre gjennom planlegging og arbeidsinnsats. Gode skoler snakker med foreldre om vurderingskriterier og viser handlekraft (Bakken og Danielsen 2011).

Norske studier viser også den positive effekten av gode relasjoner mellom lærere og elever. Positivt er det også med autorativ klasseledelse som kjennetegnes av omsorg, respekt, kontroll og struktur. Det er viktig med lærere med god didaktikk og høyt faglig fokus. For å oppnå dette blant lærerne er det en fordel også med en tydelig skoleledelse som uttrykker forventninger til lærerne. I norsk skole i dag har lærerne ansvar for mer enn å undervise. En måte å frigjøre tid til andre pålagte gjøremål er å gi elevene individuelle læreplaner for selvstendig arbeid. Dette har gått på bekostning av klasseromsundervisning. Slik blir klassefellesskapet mindre viktig og mer fragmentert. Noen elever tjener på denne utviklingen, for andre elever har endringen vært uheldig.

Til forskjell fra Danmark ser det ut til at felles læreplaner og felles nasjonalt skolesystem har en funksjon i Norge, da variasjon innenfor hver enkelt skole er større enn det er mellom skoler. Den generelle oppfatningen i Pisa-undersøkelsen viser at det i norske skoler er et klart underbruk av læringssituasjoner. Det er høyt aktivitetsnivå i klasserommene, men hensikten med aktiviteten er ikke alltid like klart definert. Konklusjonen blir at god undervisning kommer alle elever til gode. God undervisning er avhengig av gode lærere. Gode lærere er avhengig av god ledelse (Bakken og Danielsen 2011).

Likevel er det dessverre slik at for en del elever består lærer-elevrelasjonen av krangler mellom lærer og elever. Hvor lett elevene kommer opp i konflikter på skolen, har sammenheng med motivasjonen hos elevene (Øia 2011). Når Øia (2011) refererer til skolekonflikt, så er det satt sammen av kategorier slik som det å ha voldssomme krangler med lærere, bli sendt ut av klasserommet, bannet til lærer og/eller bli innkalt til rektor for noe galt du har gjort. Bråk, uorden og konflikter i undervisningen kan ha ulike årsaker. Elevene kan ha tillært seg en røpete atferd, mangel på grensesetting kan påvirke skolemiljøet negativt og det kan som undersøkelsene over også viser, skyldes dårlig skolekultur. Uansett årsak til konfliktene viser det seg at elevene blir skadelidende. Karakterene påvirkes negativt av konflikter og utagerende atferd i undervisningssituasjonen.

2.3 Forventning om mestring

Bandura har utarbeidet en teori om self-efficacy. Self-efficacy kan oversettes med ”forventning om mestring” (Skaalvik og Skaalvik 2005), eller mestringsforventning som Helgesen (2008) kaller det. Sommershild (1998) forklarer ”self-efficacy” som tilnærmet likt ”selvbilde”. Albert Banduras teori om forventning om mestring (Bandura 1997) støtter Covington teorier om selvvverd, og kan sees i sammenheng med Tangens skolelivsdimensjoner som beskrevet tidligere. Også Sommershilds modell om Mestringsens vilkår – som vist over, viser samsvar med Banduras teori. Bandura er ikke så opptatt av hvor flink en elev er. Banduras fokus handler om i hvilken grad eleven har forventning om å klare oppgaver som ligger foran (Asbjørnsen m.fl. 1999).

Teorien om forventning om mestring er en sosial-kognitiv teori. Sosial-kognitiv teori integrerer kognitive, metakognitive og motivasjonelle faktorer med selvregulering. Mennesket

lever ikke isolert. Mennesket lever sosialt, og må samhandle med andre (Bandura 1997, Helgesen 2008). Banduras fire hovedfaktorer som påvirker forventning om mestring er: relevante erfaringer, observasjon av andre mennesker, verbal oppmuntring og emosjonell beredskap (motivasjon) (Helgesen 2008). Livssituasjonen vår er avhengig av vårt samarbeid med andre. Som mennesker har vi innflytelse på det vi gjør, vi tar egne valg. Samtidig er samhandlingen avhengig av andre, slik at andres valg påvirker egne valg. Som mennesker bestemmer vi derfor ikke alene hva som skjer med oss. Ens egne valg kan ha et målrettet innhold, men påvirket av andre kan resultatet lett bli noe annet en forventet. Bandura (1997) fokuserer på tre årsakssammenhenger som gjensidig, i større eller mindre grad, påvirker utfallet på innsatsen og valgte aktiviteter. Ens egen atferd påvirker utfallet, ens indre personlige faktorer likeså. Sammen med det ytre miljøet. for eksempel læreren, vil dette treenig påvirke hverandre og utfallet av aktiviteten, for eksempel skolearbeidet. Bandura ser ikke determinisme som noe fastlåst og forutbestemt. Med egen innsats blir hver enkelt person arkitekt av sin egen skjebne. Som mennesker har vi en evne til selv-oppmuntring. Psykologiske analyser viser at denne oppmuntringsevnen gjør mennesket kompetent og i stand til å påvirke ens egne omgivelser til å passe egne hensikter. Som selv er vi det kompetente selvet og kan styre egen forventning om mestring (Bandura 1997). Bandura definerer teorien om forventning om mestring som troen på evnen til å mestre omverdenens krav og nå de mål vi setter oss (Kähler 2002).

Banduras sosialkognitive teori adopterer et økologisk perspektiv på innsatsen av forventning om mestring til sosial og kognitiv utvikling. Det innfløkte nettverket av innflytelse står i sterk kontrast til den isolerte kognitivismen som har dominert feltet av kognitiv utvikling. Det sosialkognitive og økologiske perspektivet kan liste opp en lang liste over ting som påvirker barns utvikling av forventning om mestring:

Foreldrenes akademiske ambisjoner og sosioøkonomiske status påvirker barnas forventning om mestring. Foreldrenes, men også barnas egne, akademiske produktivitet og kapasitet påvirker utviklingen av forventning om mestring. Barnas sosiale kapasitet, og selv-reguleringskapasitet påvirker. Og fortsatt kan vi ramse opp akademiske ambisjoner, prososial atferd, depresjon, jevnaldredes preferanser, moralsk uenighet på skole og/eller i hjemmet, problematferd og egne akademiske resultater. Alt dette er ulike påvirkningsfaktorer for utvikling av forventning om mestring. Og som vi ser er ikke dette faktorer som enkelt endres og optimaliseres. Det kreves hardt arbeid for å gjøre seg bedre rustet til å møte akademiske

utfordringer som elevene stadig konfronteres med i skolen. Og vi ser at de som har med seg gode forbilder hjemmefra og møter skolen med positive erfaringer og ballast, har et bedre utgangspunkt for å mestre skolens utfordringer: Elever med høy grad av forventning om mestring er mer suksessfulle i å regulere egen læring og gjør det bedre akademisk enn de som møter skolehverdagen med usikkerhet på egen intellektuell kapasitet (Bandura 1997).

Oppgaven med å skape læringsomgivelser som leder til utvikling av kognitiv kompetanse hos elevene hviler også tungt på lærerens talent og forventning om mestring. Forskning indikerer at lærerens tro på egen ferdighet som instruktør og veileder delvis forutbestemmer hvordan lærerne strukturerer den akademiske aktiviteten i klasserommet og det igjen former elevenes selvoppfatning av egen intellektuell kapabilitet. Bandura (1997) viser videre til Gibson og Dembos måling av læreres tro på egen kapabilitet til å motivere og utdanne vanskelige elever og motvirke ugunstig påvirkning fra hjem og miljø på elevens akademiske utvikling. Lærere som følte høy grad av instruerende efficacy møtte utfordringene med troen på at vanskelige elever er undervisningsmottakelige gjennom ekstra innsats og tilpassede undervisningsformer. Lærere med høy grad av instruerende efficacy hadde også tro på at de kunne snu negativ påvirkning fra omgivelsene og oppnå støtte fra hjemmet gjennom effektiv undervisning. Kontrasten er lærere som har lav fornemmelse av instruerende kapabilitet. Disse lærerne viste at de hadde liten tro på at det var noe de kunne gjøre hvis elever er umotiverte. Lærerne hadde svært liten tro på at deres mulighet til å påvirke vanskelige elevens intellektuelle utvikling i positiv retning, hadde noen betydning sammenlignet med opposisjonell og uheldig innflytelse fra hjem og nabolag. Lærere med tro på egne undervisningsferdigheter bruker mer tid i klasserommet til akademisk aktivitet enn lærere med mindre tro på egne ferdigheter. Cohn og Rossmiller forskning viser at jo mindre tid i klasserommet som brukes på akademisk instruksjon, jo lavere er elevenes akademiske progresjon. (Bandura 1997). Lærere med lav fornemmelse av instruerende kapabilitet går mot en forvaringstilnærming for vanskelige elever i skolen. Lærerne med lav instruerende efficacy har et pessimistisk syn på elevens motivasjon, stort fokus på kontroll og streng regulering av aktivitet og mye bruk av ytre motivasjon og negative sanksjoner for å få elevene til å jobbe (Bandura 1997).

Tormod Øia (2011) har skrevet rapporten ”*Ungdomsskoleelever Motivasjon, mestring og resultater*” etter en omfattende undersøkelse om unges skolemotivasjon. Et spørsmål Øia stilte, som kan være et mål for å måle elevens forventning om mestring, var: ”*Hvor lang utdanning tror du at du kommer til å ta?*” (Øia 2011 s.59) Flertallet hadde klare tanker om hva de ønsket for fremtiden, likevel var det en av tre ungdomsskoleelever som ikke hadde

bestemt seg for hvilken videre utdanning de skulle velge etter gjennomført ungdomsskole. Usikkerheten i forhold til hvilken videre utdanning elevene skal velge er naturlig nok større blant elever på 8. og 9. trinn, enn på 10.trinn. På 10. trinn er det likevel fremdeles 13.2 % av elevene som fremdeles er usikre med hensyn til videre utdanning. 10.trinn er mest relevant å se nærmere på – det året elevene velger seg videre til videregående opplæring. På 10. trinn er det 45,8 % av elevene som tror de kommer til å ta universitets eller høyskoleutdanning. 29,7% av elevene på 10. trinn tror de kommer til å greie seg med yrkesfaglig utdanning på videregående nivå. Det er grunn til å tro at eget karakternivå for mange elever bidrar i beslutningsprosessen om å velge yrkesfag framfor studiespesialiserende. Hvis vi tar utgangspunkt i undersøkelsens samlemål for skolemotivasjon, ser vi sammenheng mellom elevenes motivasjon og forventning om utdannelsesnivå. 14,9 % av elevene som skårer lavest på samlemålet for skolemotivasjon forventer å ta en akademisk utdanning på universitet eller høyskole. Til sammenligning ser 44% av elevene som skårer høyest på samlemålet for skolemotivasjon for seg en utdanning på universitets eller høyskolenivå. *”De unge viser en betydelig realisme når de ser for seg framtidig utdanningsløp. I alle tilfeller er det tydelig at karakternivå er sterkt medvirkende i de planer og tanker den enkelte har. Klart lavest snittkarakter oppnår de unge som planlegger en yrkesfaglig utdanning”.* (Øia 2011s.60-62)

2.3.1 Lærerens rolle og elevens mestring

Elever lærer mye mer fra lærere som er gjennomsyret med følelse av kapabilitet enn av lærere som tviler mer på egne ferdigheter. Lærere med høy grad av mestringsforventning har større tendens til å se at vanskelige elever er mulige å nå med undervisning, og ser at lærevesker kan overvinnes gjennom oppfinnsomhet og ekstra innsats. Lærere med lav mestringsforventning tillegger elevenes evner som forklaring på hvorfor deres elever ikke lærer. Disse lærerne tar med andre ord lite selvkritikk (Bandura 1997).Også St.meld. nr. 30 ser behovet for lærere som er ambisiøse på elevenes vegne, og at lærerne er kompetente og engasjerte. Departementet ønsker å legge til rette for å få slike lærere, skolens viktigste ressurs, gjennom ny lærerutdanning og tilbud om etter – og videreutdanning (Kunnskapsdepartementet 2010, St. meld. nr.30 2003-2004).

Ifølge Banduras (1997) sosial kognitive teori, ”forventning om mestring”, kan man gjennom emosjonell egenstimulering og egenkompetanse trene opp en ekte interesse for læring. Uavhengig av barns evnenivå er de som har sterk tro på egen kompetanse raskere til å

forkaste dårlige strategier under læring og problemløsning. Barn som har en forventning om mestring, velger oftere å korrigere feil som blir gjort og har høyere nøyaktighet i arbeidet, enn elever med tilsvarende evner, men som tviler på egen kompetanse. Elevers forventning om mestring er slik en bedre predikeringsfaktor når det gjelder skolemestring enn evner alene. I følge Schunk og Rices funn viser det seg også spesifikt i leseforståelse, som er en av de fem grunnleggende ferdighetene som vektlegges i norsk skole etter innføringen av Kunnskapsløftet. Jo sterkere elevers forventning om mestring er, jo mer bruker de hensiktsmessige kognitive strategier og jo bedre ferdigheter tilegner elevene seg i leseforståelse noe som vil ha betydning i alle fag. Lesing er viktig for kunnskapstilegning i alle fag (Bandura 1997, Kunnskapsdepartementet 2012).

2.3.2 Vurdering og mestring

Self-esteem og global self-worth er Susan Harters beslektede ord til Albert Banduras Self-efficacy. Harter har funnet at barn ned i 4-7års alder kan gi relevante vurderinger knytte til kognitiv og fysisk kompetanse, egen oppførsel, og forhold til venner. Med stigende alder økte nyansene i egenvurderingene (Sommerschild 1998). Forventning om mestring er avhengig av en egenvurdering. Egenvurdering er avhengig av en standard å vurdere ut ifra for å gi mening. Egenvurdering kan også sees i sammenheng med motivasjon. De fleste akademiske aktiviteter vil ved første øyekast se ut som uovervinnelige utfordringer, så, for å overvinne førsteinntrykket og sette seg inn i oppgavene, trengs det motivasjon for å komme i gang med oppgaven så elevene kan tilegne seg en forventning om mestring (Bandura 1997). Effektiv intellektuell funksjon krever mye mer en bare å forstå den faktiske kunnskapen. Det kreves metakognitive ferdigheter for å organisere, kontrollere og evaluere. Skal man undervise til elevenes beste er det derfor viktig å inkludere kunnskap om regulering av egen læring, det vi kaller læringsstrategier, ikke bare undervise i fagenes faktastoff (Bandura 1997). Det er også en viktig forskjell mellom metakognitive ferdigheter og effektiv bruk av ferdighetene. Feil i intellektuelle prestasjoner skyldes ofte feil eller mangelfull bruk av kognitive og metakognitive ferdigheter, ikke nødvendigvis mangel på kunnskap. Elever trenger kompetanse i form av forventning om mestring for å spe på kunnskapen med, spesielt når ting ikke går så bra og mangelfulle prestasjoner bærer med seg negative konsekvenser. Under gitte forutsetninger er suksessfulle prestasjoner vel så mye avhengig av forventning om mestring som av evner (Bandura 1997).

Elever som blir fortalt at de forbedrer seg gjennom egen innsats, tilegner seg forventning om mestring og prestasjonsforbedringer mer enn gjennom egne antagelser, uten sosial feedback fra for eksempel medelever, lærere og/eller foreldre. På den annen side kan ingen fortsette å fortelle elever som møter uoverkommelige utfordringer at de er veldig talentfulle. For å opprettholde videre motivasjon og gjenopprette elevens forventning om mestring er det under slike forhold viktig å tilskrive feilene til manglende kunnskap og kognitive ferdigheter som videre kan læres. Og en kan bruke veiledning og dele målene for fagene som har blitt utfordrende for eleven opp i mindre, kortsiktige delmål for å synliggjøre elevens framgang og vise elevens faglige utvikling gjennom ny, tilegnet kunnskap (Bandura 1997).

Ved siden av kunnskap som elevene tilegner seg gjennom skolens undervisning, lærer elevene også mye på egenhånd, gjennom selv-regulering som elevene har tilegnet seg. Mye av læringen er derimot sosialt betinget. Sammenligning med jevnaldredes resultater og oppnådde ferdigheter kan fungere som motivasjon for å jobbe mot høyere måloppnåelse og tilegnelse av ny kunnskap, og en sosial validering av egen intellektuell kompetanse. Jevnaldrende forbilder, på tilnærmet samme nivå er de beste forbildene. Det gir noe å strekke seg etter og motivasjon til å jobbe. Sammenligning med jevnaldrende forbilder gir ofte selv bedre faglig utvikling enn læreres undervisning og opplæring av kognitive ferdigheter. Faglig svært sterke elever, de som i dagliglivet kan kalles "skolelys", som viser særdeles gode ferdigheter fra starten av, fungerer dårligere som forbilder. Resultatene er så gode at de for andre, svakere elever virker bortimot uoppnåelige, så det er ikke verd å jobbe for å nå de. (Bandura 1997).

2.3.3 Faglig angst

Det er mye å være engstelig for i skolelivet. Elever som har lav følelse av mestring i akademiske utfordringer, er spesielt sårbare for å utvikle angst. Betydningen som forventning om og følelse av mestring har på angst i skoleaktiviteter, har blitt nøye utredet i tilknytning til matematikkfaget. Matematikkfaget er en vanlig kilde til angst (Bandura 1997). Å kunne regne er en av Kunnskapsløftets fem ferdigheter. Det innebærer at matematikk er noe som skal gjennomsyre alle fag (Kunnskapsdepartementet 2012). Matteangst vil derfor påvirke innsats og resultater i mange fag. Lav følelse av mestring i matematikkfaget fører ofte til matteangst både på kort og lang sikt. Mye av stresset over skolerelaterte oppgaver er kognitivt styrt ved forstyrrende forventningsfulle tanker. Dette selvforstyrrende fokuset forsterkes i testsituasjoner der nedbrytende tanker konstant trenger seg på og svekker faglige prestasjoner.

Angsten kan forebygges ved å styrke elevenes forventning til mestring gjennom fokus på elevenes evner og det eleven faktisk er kapabel til å oppnå, gjennom generaliserende selvreguleringsferdigheter for å mestre utfordringer med akademiske oppgaver, og gjennom å endre tilegnede uheldige mønstre og overvinne sin egen motvillige innstilling til skolearbeid og akademiske oppgaver (Bandura 1997). Studenter og elever kan lære effektive selvinstruerende teknikker for hvordan de skal utnytte tiden sin og egne akademiske ressurser bedre. Elever bør lære hvordan de kan motivere seg selv gjennom målsetting og god utnyttelse av egeninitiativ. Jo mer elevene styrker sin forventning om mestring, jo større er reduksjonen i angst og jo mer forbedrer de resultatene (Bandura 1997).

Barns intellektuelle utvikling kan ikke isoleres fra de sosiale relasjonene de er en del av eller fra mellommenneskelige forhold. Barn som er hensynfulle og omtenkssomme, viser prososial atferd overfor medelever og blir akseptert i miljøet, opplever oftere gunstig skolemiljø som ledende til læring enn barn som oppfører seg sosialt uakseptabelt og blir utstøtt av jevnaldrende. Negativt emosjonelt og sosialt liv kan bryte ned følelse av intellektuell forventning om mestring og bryte ned selvværd. Mismot undergraver akademiske ferdigheter. Elever som tviler på egne intellektuelle muligheter blir trukket til andre jevnaldrende som nedgraderer egen akademisk innsats og streben. Dermed havner elevene lett i en ond sirkel det er vanskelig å komme seg ut ifra (Bandura 1997).

2.4 Kritikk av Banduras teori

Banduras teori står i kontrast til for eksempel Skinners atferdspsykologiske teori om operant betingning, der individets frihet er en illusjon. Ifølge atferdspsykologisk teori er det individet som vil endre seg etter omgivelsene, ikke omvendt (Bandura 1997, Helgesen 2008, Jerlang (red.) 1996,). På en annen side vil personer med lav mestringsforventning i Banduras teori ha en tendens til å tro at oppgaver er vanskeligere enn de egentlig er, og dermed ha store utfordringer i å overvinne stress, depresjon og innsnevret syn for å få (tilbake) forventning om mestring (Asbjørnsen m.fl.1999).

Deci og Ryan(1985) kommer med en kritikk av Banduras kognitive atferdsteori som de hevder er for styrt av ytre belønning, og overser individets indre, egenfornøyelse med aktiviteter. Slik jeg ser det, stemmer ikke denne kritikken overens med min tolkning av

Bandura (1997) sin sosial-kognitive læringsteori, noe som støttes av Asbjørnsen m.fl. (1999), Helgesen (2008) og Skaalvik og Skaalvik (2005). Grunnen til denne uoverensstemmelsen kan jo da nettopp skyldes tidsaspektet, at Bandura slik har utviklet sin teori i en mer individuell, indrestyrt retning i årene etter Deci og Ryans kritikk.

Antonovskys innvending til Banduras self-efficacy-teori går på at teorien er for lite generell (Sommerschild 1998). I spesifikke sammenhenger, slik som i skolesammenheng der teorien er tiltenkt (Bandura 1997), har derfor ikke Antonovskys innvending betydning.

Antonovskys poeng om Sense of Coherence – opplevelse av sammenheng forsvinner noe i Banduras teori som vil være nyttig å ta hensyn til i noen/andre sammenhenger (Sommerschild 1998, Bandura 1997)

Så langt i denne oppgaven har jeg presentert skolens utfordringer og muligheter knyttet til mestring, og i særdeleshet forventning om mestring, som Albert Bandura kaller ”self-efficacy. Jeg har belyst lærerens rolle overfor elevenes forventning om mestring, og hatt et fokus på vurderingens rolle i elevenes forventning om mestring. Videre i oppgaven skal jeg presentere funn fra intervjuer jeg har hatt med elever som hadde fritak fra vurdering med karakter på ungdomsskolen. Fokuset blir videre på hvordan fritaket har påvirket elevenes forventning om mestring i møte med karakter i faget på videregående skole.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg først presentere type forskning og forskningsstrategi jeg har brukt i studien. Videre vil jeg presentere forskningsdesignet og gjøre greie for analysen jeg har brukt på forskningsmaterialet. Kapittelet inneholder også en fyldig diskusjon rundt forskningskvaliteten i oppgaven og ulike etiske avveininger jeg har tatt stilling til i arbeidet med oppgaven.

3.1 Metodeperspektiv

”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?” (s.19 Kvale og Brinkmann 2009). Slik innledes boka *”Det kvalitative forskningsintervju”*.

Nettopp dette perspektivet ønsket jeg for oppgaven min og valget falt derfor på kvalitativt forskningsintervju som metode. Målsettingen med det kvalitative forskningsintervjuet er å se og forstå verden fra intervjupersonenes perspektiv (Kvale og Brinkmann 2009). Metoden jeg har valgt er hva Kvale og Brinkmann (2009) kaller et semistrukturert livsverdenintervju.

Semistrukturert livsverdenintervju defineres som: *”En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet”* (Kvale og Brinkmann 2009, s.325).

Ut fra ønsket jeg har om å undersøke opplevelse av mestring i møte med karakterer i videregående skole hos elever som hadde fritak for vurdering med karakter på ungdomsskolen, ser jeg derfor klare fordeler med kvalitativt forskningsintervju som metode. Informantene og intervjueren er i dialog, og gjennom toveiskommunikasjonen har informantene alle svarmuligheter åpne. Informanten har også mulighet for å avvise premissene, som er skapt av intervjuerens forforståelse, for de spørsmålene intervjueren stiller. Intervjuet blir på den måten tilpasset informanten, og intervjueren kan få med seg nyansene i det informantene ønsker å formidle (Kvale og Brinkmann 2009). På en annen side er det viktig å være klar over utfordringer man står i fare for å møte i kvalitativ forskning. Subjektiviteten i forskningsintervjuet og behovet for å stille ledende spørsmål for å sikre en felles forståelse mellom informanter og intervjuer er eksempler på utfordringer som kan svekke kvaliteten på undersøkelsen. Om man lykkes med å få et sant bilde ut i fra

problemstillingen, blir i stor grad opp til forskeren. Skillet mellom behovet for å stille klare, til dels ledende spørsmål og det å legge ordene i munnen på informantene, er utfordrende. Jeg mener å ha klart skillet, da jeg gjennom intervjuene fikk andre svar enn jeg forventet meg på spørsmål som for meg virket opplagt.

3.2 Intervju som metode

Å tilegne seg kunnskap gjennom samtale er en gammel metode. Vi kjenner det blant annet fra Sokrates' tid, men først fra det 17. århundret ble ordet intervju tatt i bruk. I de siste årtiene har kvalitative intervjuer vært vanlig forskningsmetode innenfor pedagogisk og helsefaglig forskning (Kvale og Brinkmann 2009). Det er flere grunner til at kvalitative forskningsintervjuer har vokst seg til en vanlig forskningsmetode. Tekniske hjelpemidler som har utviklet seg fra bærbare båndopptagere på 50-tallet til dagens digitale hjelpemidler, har gjort forskningsintervjuet lettere tilgjengelig for transkripsjon og analyse. Vi ser også at samfunnet langt på vei har utviklet seg til et intervjusamfunn. Ser vi på programmet for en vanlig norsk TV-uke, dukker det stadig opp både norske og utenlandske talkshow (Kvale og Brinkmann 2009). Talkshow har blitt et populært programkonsept både for dagsaktuelle, samfunnsmessige temaer og som ren underholdning med humor og latter. Det er en fordel for meg som intervjuer at informantene er kjent med og fortrolig med intervjuet som samtaleform, noe jeg antar at mine informanter da er kjent med, med tanke på den voksende intervjutrenden på TV. Selv om det vil være forskjeller mellom et TV-sendt talkshow, ment som underholdning, og det kvalitative forskningsintervjuet som skal produsere viten, har det likhetstrekk som vil være positivt for forskningsintervjuene jeg skal gjennomføre. Muntlige utviklingssamtaler mellom elev og lærer er også pålagt gjennomført minimum to ganger per skoleår (Udir-1-2010). Slik er det grunn til å tro at informantene i denne oppgaven er godt kjent med intervjuet som arbeidsmetode. Faren kan være at intervjuformen gir assosiasjoner om testsituasjoner og prestasjonskrav og derfor være utfordrende for elevene å svare ærlig – at de føler det er en fasit de skal svare riktig ut fra. På den annen side er det da godt at intervjuformen også er kjent fra underholdningsverdenen gjennom talkshow-sjangeren. Jeg ser derfor livsverdenintervjuet som en god metode for å finne svar på problemstillingen i oppgaven.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitativ forskning er fenomenologisk. Den kvalitative forskningen har en forståelse av at virkeligheten er den virkeligheten som mennesker oppfatter. Slik kan virkeligheten oppfattes ulikt fra person til person, og det er det ønskelig å se nærmere på i kvalitativ forskning. Det viktigste blir å beskrive virkeligheten til informantene, ikke nødvendigvis analysere og forklare for mye (Kvale og Brinkmann 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) lister opp mange viktige aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet. Som tidligere nevnt er temaet for forskningen informantens oppfatning av situasjoner fra egen livsverden. Gjennom intervjueren har studien til hensikt å fortolke meningen ut fra informantens svar. Kvalitative forskningsintervju forsøker ikke å kvantifisere, og kan derfor innhente informasjon ved bruk av dagligtale. Forskningen er deskriptiv og søker spesifiserte meninger, ikke generelle oppfatninger. Nye og uventede fenomener kan komme fram under intervjuet, og intervjueren skal møte informanten med en bevisst naivitet for å være åpen for det uventede. Intervjueren er likevel fokusert på temaet under intervjuet. Tvetydighet vil ofte framkomme fra informanten som tegn på motsetninger i informantens livsverden. Denne tvetydigheten vil være lettere å følge opp i et kvalitativt intervju enn for eksempel i et kvantitativt spørreskjema. Videre i det kvalitative intervjuet kan intervjueren følge opp informantens endring av egen beskrivelse og fortolkning av temaet underveis som følge av at intervjuet har gitt ny innsikt og bevissthet. Siden intervjueren fortolker meningen i informantens svar, er det viktig å ha et bevisst forhold til at ulike intervjuere kan få ulike svar og aspekter fra informanten. Et vellykket forskningsintervju skal være en positiv opplevelse, gjerne fra intervjuerens side, men enda viktigere fra informantens side.

Elton Mayos intervjumetode fra 1930-tallet vil ha gyldighet i intervjuene i denne oppgaven. Mayos metode kjennetegnes ved at intervjueren er helt og fullt til stede hos informanten. Intervjueren presiser gjerne tilstedeværelsen også muntlig for informanten. Som intervjuer er oppgaven hovedsakelig å lytte, ikke snakke. Intervjuerens rolle er ikke å argumentere mot det informanten sier, intervjueren skal heller ikke gi råd. Som intervjuer skal man være en åpen lytter for å kunne høre hva informanten virkelig ønsker å si, hva informanten ikke ønsker å si og være åpen for hva informanten ikke får sagt uten intervjuerens hjelp. For å få et riktig bilde av det informanten sier er det lurt å oppsummere underveis hva man, som intervjuer og tolker, har oppfattet at informanten sier. Ved at intervjueren oppsummerer og gjentar hva

informanten sier, får informanten mulighet til å korrigere intervjuerens oppfatning og tolkning av svarene, og konkretisere hva informanten egentlig mente. Det er en selvfølgelighet for intervjueren å være seg bevisst at intervjuet er en fortrolig samtale, underlagt taushetsplikt. Det vil også være en fordel å variere spørsmålstypene for å forhindre at informanten tillegger seg en spesifikk svarstil og svarer av gammel vane (Kvale og Brinkmann 2009). Gjennom intervjuet søker intervjueren å få et helhetsinntrykk av informantens opplevelse og gjennom ulike spørsmålstyper har informanten større anledning til å få fram sin erfaring om temaet.

Kvaliteten på analysen og videre bearbeiding av intervjuet er avhengig av kvaliteten på det opprinnelige intervjuet. Kvaliteten på intervjuet vil avhenge av spontaniteten og relevansen på informantens svar. Korte spørsmål med lange innholdsrike svar er et kvalitetskriterie. Og som tidligere nevnt, er intervjuerens evne til å følge opp informantens svar viktig for klargjøring og verifisering av innholdet. Et godt intervju er ”selvkommuniserende”, som en egen fortelling som lar seg tolke av intervjueren allerede underveis mens intervjuet pågår (Kvale og Brinkmann 2009).

3.4 Studiens formål

Studiens formål er først og fremst beskrivende (Kvale og Brinkmann 2009). Studiens problemstilling og forskningsspørsmål viser et ønske om å beskrive elevers opplevelse av forventning om mestring i møte med karakterer på videregående skole og en deduktiv testing knyttet til Banduras teori om forventning om mestring og utvalgte sammenfallende mestringsteorier. Ut fra en postmoderne tenkning ser vi at kunnskap eksisterer i relasjonen mellom mennesker og verden vi lever i. Kunnskapen er ikke i deg eller meg, eller i verden, men i samspillet som finnes mennesker og verden i mellom (Kvale og Brinkmann 2009). Mange elever har nok opplevd dette ved at de i fritiden er kunnskapsrike innenfor sine interessefelter og får anerkjennelse på det. Når de møter skolesamfunnet, er det helt annen kunnskap som kreves, forventninger man kanskje ikke føler man strekker til i. Kunnskapen er kontekstuell. Ervervet kunnskap er situasjonsavhengig. Kunnskap fra ulike situasjoner kan ikke nødvendigvis sammenlignes med og overføres til andre situasjoner (Kvale og Brinkmann 2009). Dette er viktig å ha bevissthet om når intervjumaterialet skal bearbeides.

3.5 Tolkingsperspektiv

”Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster” (s.69, Kvale og Brinkmann 2009). Et viktig poeng i hermeneutikken er at når vi tolker tekster, er vår tolkning påvirket av og avhengig av en kontekst å tolke ut ifra. Vi har en historie og en tradisjon som intervjuet blir tolket ut ifra. Fordommer er et ord som ofte har en negativ klang, men det er en sannhet at de eksisterer og det er viktig å være bevisst at et livsverdensintervju blir tolket i lys av intervjuerens fordommer (Kvale og Brinkmann 2009).

Intervjuprosessen kan betegnes som et håndverk. Håndverket krever både tillærte ferdigheter og det krever personlig skjønn. Hva som er gode spørsmål kan beskrives i en bok og læres verbalt. Andre intervjuferdigheter som tonefall som egner seg til spørsmålsstillingen, hvor lange pauser informantene trenger, og bør få, for å formulere svar, hva som kreves for å være en følsom lytter og hvordan det skapes god kontakt mellom intervjuer og informant, må tillæres gjennom taus kunnskap og erfaring, etter en grunninnføring i bokform. At intervjueren sitter med faglig ekspertise er også til hjelp for å sikre et lærerikt og godt forskningsintervju (Kvale og Brinkmann 2009).

Selv om jeg ikke har spesifikk forskningserfaring, har jeg likevel erfaringer jeg kan dra nytte av i forskningen. Gjennom erfaring som lærer har jeg fått øvelse i å balansere ferdigheter og skjønn. Og samtaleferdigheter er også i bruk og utvikles som lærer. Grundig arbeid med teori knyttet til spesialpedagogikkstudiet generelt, og studien jeg nå jobber med spesielt, har gitt god kjennskap til studiens problemstilling. Derfor følte jeg meg ganske sikker i rollen som intervjuer før jeg startet intervjuene, med bakgrunn i erfaringene fra ulike muntlige høringer og samtaler med elever i samme alder. Ved transkriberingen hører jeg likevel at jeg er mye tryggere i rollen som intervjuer i intervju 2. Det skyldes nok først og fremst usikkerhet knyttet til eget manus, ikke usikkerhet i forhold til intervjuformen. I intervju 2 var jeg mer sikker på at spørsmålsmengden passet bra til en times intervju.

3.6 Studiens forskningsdesign

Forberedelser og analysefasen er viktige deler av studien. Det er derfor en fordel ikke å ha for mange informanter og intervjuer å transkribere. Dette for å sikre god tid til forberedelser og analyser. I en kjønnsdikotom undersøkelse for å avklare forskjellige holdninger mellom gutter

og jenter kan det, i følge Kvale og Brinkmann (2009), være tilstrekkelig med tre informanter av hvert kjønn. I denne studien ønsker jeg ikke å fokusere på kjønnsforskjeller, og ønsker bare narrative historier uavhengig av kjønn. Slik jeg ser det, vil det derfor være tilstrekkelig med 3 informanter. Da informantene alltid har rett til å trekke seg fra studien, ser jeg det som en stor fordel å ha 5 informanter som ønsker å delta, slik at jeg er sikret et tilstrekkelig utvalg på 3 informanter, selv om noen ønsker å trekke seg underveis.

Utvalget velges ut fra skoleelever som har hatt fritak for vurdering med karakter på ungdomsskolen, som har vurdering med karakter i tilsvarende fag på videregående skole. Utvalget velges ut fra et bekvemmelighetsutvalg fra nærliggende videregående skoler. Den første skolen jeg kontaktet var skolen jeg selv har hatt et vikarengasjement ved. Her var det lett å få tillatelse fra rektor og jeg fikk god hjelp av elevtjenesten til å finne aktuelle informanter. Av en yrkesfaglig skole med ca. 700 elever viste det seg å være 3 aktuelle kandidater. Elevtjenesten tok så kontakt med elevenes kontaktlærer, og de aktuelle elevene fikk informasjonsbrev fra meg og anbefalingsbrev fra skolen om å delta i studien. To av tre aktuelle elever takket ja til deltagelse i studien. Ut fra oppgavens omfang og studiens beskrivende formål anser jeg to informanter som tilstrekkelig

For meg har denne studien vært en 5 semesters lang reise, mot den normerte tiden på 2 semester. Jeg har hatt godt utbytte av den ekstra tiden jeg har brukt på studien, slik at modning har kommet underveis. Det var godt å ha gjennomarbeidet teoridelen før intervjuguiden ble ferdigstilt og intervjuene ble gjennomført, slik at jeg følte en trygghet på det faglige, og hadde bakgrunnskunnskap og faglig oversikt til å kunne starte tolkning underveis.

På forhånd, før intervjuet, har jeg forberedt informantene gjennom et to siders informasjonsskriv der jeg blant annet presenterer dem for studiens problemstilling og formål. Jeg har bevisst ikke informert elevene mer om studiens innhold, eller presentert intervjuguiden for informantene på forhånd. Dette fordi studiens formål nettopp er et ønske om å høre elevenes egen stemme, hva de selv tenker om temaet. Hadde intervjuguiden vært kjent på forhånd, er det større sjanse for at svarene hadde blitt farget av andres meninger ved at elevene hadde diskutert intervju spørsmålene med andre på forhånd. Dette førte til at noen av begrepene jeg bruker i spørsmålsstillingene, var ukjent for informantene, men med et semistrukturert intervju hadde jeg da anledning til å omformulere spørsmålene slik at

informantene fikk anledning til å svare . I intervjuet kommer det fram at begge informantene hadde fritak fra vurdering med karakter i fagene norsk, matte og engelsk. Alle tre fagene har de nå karakter i på vgl.

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom på skolen til informantene. Skolens var en trygg arena for både informantene og meg. Alternative steder kunne ha vært hjemme hos informantene eller hjemme hos meg, en usikker arena for den ene parten. Cafe ville vært for støyende. Jeg så det som en fordel at vi var alene, slik at informantene ikke styrte svarene i favør av observatør eller støttespiller. Grupperommet jeg fikk låne på informantenes skole har ingen vinduer, det var positivt, slik at informantene ikke ble distraheret av utenforliggende hendelser. Det var også med på å sikre god lyd kvalitet på opptakene fra intervjuene. Opptak av intervjuet ble foretatt dobbelt, I-phone og diktafon, for å ha en sikkerhets kopi hvis det ble noe problemer med en av opptagerne. Når lydfilen så var overført til kryptert lydfile på datamaskin, ble opptakene på opptaksenhetene slettet. Transkripsjonen ble gjennomført kort tid etter at intervjuene ble gjennomført, det gjorde det lett å huske stemningen og sammenhengen der den framsto utklar ut fra lydfilen.

3.7 Analyse

Før videre bearbeidelse må intervjuenes lydfiler omkodes til skriftlig språk. Den skriftlige omkodingen vil være det egentlige datamaterialet for videre analyse. Dessverre forsvinner visse aspekter i materialet i omkodingen, og tolkning i forhold til underliggende følelser og stemning er i transkripsjonsfasen allerede foretatt (Kvale og Brinkmann 2009).

Ved at jeg selv gjennomførte intervjuer, transkripsjon og analyse. vil likevel stemningen fra intervjuet være en del av prosessen i den videre bearbeidningen. Etisk kan dette imidlertid påvirke resultatet ved at det blir ensidig bearbeidning av resultatene. For meg vil det i transkripsjonsfasen være naturlig å transkribere til skriftspråkstil, med forklarende tillegg med hensyn til informantens usikkerhet, nøling eller andre stemningsbemerkinger av interesse. Dette vil sikre en konsekvent transkripsjonsstil og vil for meg være lettest tilgjengelig materiale for videre analysering (Kvale og Brinkmann 2009).

Hatch(2002) skiller mellom ulike analysemetoder i kvalitative studier. Tre av disse metodene vil ha betydning for min analyse: 1. Typologisk analyse, som beskrives ved at dataanalysen starter ved å gruppere rådata i forhåndsbestemte kategorier, også kalt typologier, fra teorien – en deduktiv arbeidsmåte. 2. Induktiv analyse ser på det spesifikke for å finne det generelle. Forskeren ser etter mønstre som går igjen i de ulike observasjonene. 3. Fortolkende analyse kjennetegnes ved at forskeren har en aktiv rolle som medspiller i forskningsprosessen, da fortolkningene konstrueres av forskeren. Noen kvalitative forskere har tatt til orde for at kvalitativ forskning egentlig burde hete fortolkende forskning, alt i kvalitativ forskning dreier seg jo egentlig om fortolkning. Forskningsdesign, utvelgelse av teori, datainnsamlingen, analysen og drøftingen er avhengig av at forskeren fortolker underveis for å kunne ta avgjørelser. Også deduktive og induktive analyser går over i hverandre. Slik er det ikke hensiktsmessig å lage absolutte skiller mellom ulike analysemetoder, men det vil være ulik vektning av de ulike analysemetodene (Hatch 2002).

Mitt hovedfokus i denne studien vil være typologisk, deduktiv analyse. Jeg vil foreta en begrepsstyrt koding ut fra sentrale begreper i forskningsspørsmålene; karakterenes betydning, forventning om mestring og lærernes betydning. Målet vil være å nå en fruktbar hermeneutisk fortolkningsspiral med stadig dypere forståelse av intervjuenes mening, til jeg når en indre enhet i teksten uten logiske motsigelser. Også her er det likevel viktig å være bevisst forståelsestradisjonen en er en del av, og at enhver fortolkning vil utvide meningen i retning av en bedre forståelse (Kvale og Brinkmann 2009). Slik er det vanskelig å se for seg at en oppgave på dette omfanget kan gi en fullverdig forståelse helt uten logiske motsetninger, men det er et mål å strebe mot.

Fortolkningen av den transkriberte teksten vil være tredelt: Først vil det være naturlig å tolke intervjuet ut fra informantens selvforståelse og mening i svarene. Videre vil svarene tolkes kritisk ut fra sunn fornuft. Også en tolkning ut fra teoretisk forståelse vil være en del av en helhetlig tolkning av intervjuet. I den teoretiske tolkningen av teksten er vi over i en fase som kan gå ut over informantens selvforståelse og allmenn sunn fornuft. Her beveger vi oss over i etiske utfordringer da informanten ikke lenger er i stand til å avgjøre om tolkningen av innholdet i intervjuet er riktig eller ikke (Kvale og Brinkmann 2009).

3.8 Etske avveininger

Før intervjuene fant sted ble studien godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

I forskningssammenheng kan det stilles etiske spørsmål til alle faser av intervjuundersøkelsen. Temaet for undersøkelsen skal ikke bare tjene vitenskapen, men også kunne være til nytte for informantens situasjon. Det vil innenfor forskningsetikken aldri være greit å bruke et menneske som et middel, uten at informanten også er et mål i seg selv. Videre er det i planleggingssituasjonen og intervjusituasjonen viktig å innhente informert samtykke fra informanter, sikre konfidensialiteten og vurdere mulige uheldige konsekvenser undersøkelsen kan ha for informanten. Informert samtykke forutsetter at informantene får informasjon om studiens formål og får innblikk i hovedtrekkene i forskningsdesignet. Opp til barn er 15 år, er det vanlig å innhente samtykke både fra barnet som skal delta i studien og deres foresatte (Kvale og Brinkmann 2009, NESH publikasjon 1999 rev.2006). Selv om informantene i denne studien er over 15 år, valgte jeg likevel å innhente informert samtykke både fra informantene og deres foresatte. Etter hva jeg fikk inntrykk av, ga det en trygghet både for informantene, foresatte og også for min egen del. Dialogen med foresatte var veldig god å ha med seg i arbeidet.

Når så tiden er kommet for transkribering, er konfidensialitetsspørsmålet fortsatt viktig. Det er viktig å være bevisst at en i størst mulig grad skal foreta en lojal forvandling av informantens muntlige uttalelser til skriftlig tekst. Også analyseringen stiller intervjueren overfor etiske avveininger; i hvilken grad skal informanten få være med å bestemme tolkningene av svarene og hvor dypt og kritisk skal intervjuene analyseres? Verifisering av kunnskapen som produseres i studien er forskerens etiske ansvar og i rapporteringen er konfidensialitetsprinsippet høyaktuelt igjen (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg har innhentet tillatelse fra informantene, med foresatte, om å få ta kontakt igjen om jeg ønsket å få klarhet i noen mer etter intervjuene. Jeg har likevel ikke sett behov for å benytte meg av denne muligheten, da jeg mener å ha fått klarhet i det jeg trengte underveis i intervjuene.

Forskning som dette vil alltid ha en viss risiko for at deltagelse kan ha negative konsekvenser for informantene. På en annen side kan forskningen også være med å belyse utfordringer og gi ideer til løsninger som vil virke positivt inn på informantenes skolehverdag (Tangen 2010).

Temaet for denne studien er knyttet til elevers oppfatning av møte med karakterer i videregående skole, når de har hatt fritak fra vurdering med karakter på ungdomsskolen. Slik jeg ser det, vil det være i elevenes interesse at deres stemme blir hørt i utfordringene jeg ved flere anledninger har hørt lærer omtale som uheldig praksis. Jeg tolker studiens formål som en fordel for elevene som deltar.

Andre perspektiver som kan virke negativt for informantene er at de bruker tid og energi på en studie ledet av en uerfaren forsker og intervjuer, det kan føre til at det er mange aspekter ved situasjonen jeg ikke har erfaring med. På den annen side har jeg en tett tilknytning og oppdatert erfaring fra informantenes skolehverdag. Jeg presenterer en virkelighetsnær forskning som gjør at jeg har forutsetninger for å få en dialog som speiler elevenes skolehverdag. Likevel har jeg ikke vært tungt nok inne i undervisningen og dens utfordringer og problemer til å være bundet til nåværende praksis. Jeg nærmer meg derfor problemstillingen på en nysgjerrig måte og makter å se, og ønsker å gjøre noe med, problemet knyttet til problemstillingen – snarere enn å fordele skyld og dreie utfordringene til å handle om ”problembarnet”.

Forskningsintervjuet har som nevnt fordeler med hensyn til å se nyanser i svar og meninger. På den annen side er det viktig å være bevisst på at intervjusituasjonen ikke er helt fri for informant og intervjuer. Intervjueren har satt temaet og intervjueren styrer samtalen, intervjueren bestemmer hvilke svar fra informantene som skal følges opp videre med tilleggsspørsmål og intervjueren skal tolke svarene fra informanten. Det er tydelig at det er intervjueren som sitter med makten i samtalen (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg hadde likevel inntrykk av at informantene hadde interesse for å delta i studien og svarte ærlig.

En annen etisk utfordring ved det kvalitative forskningsintervjuet er i hvilken grad intervjueren stiller nøytrale spørsmål, eller om intervjuerens egne holdninger og følelser kommer til uttrykk i spørsmålene som stilles (Kvale og Brinkmann 2009). Det kan være positivt å belyse situasjonen fra flere sider ved å være kritisk til noe av det informanten forteller, for å få fram flere nyanser i situasjonen, og lære mer om informantens meninger. Samtidig er det viktig å ha et bevisst forhold til at ulike intervjuere kan få ulike svar og aspekter fra informanten siden intervjueren fortolker meningen i informantens svar. Selv om en samtale er toveiskommunikasjon, har intervjuet en fare for å fungere som enveiskommunikasjon, ved at det blir en utspørring av informanten fra intervjuerens side,

uten en gjensidig dynamikk mellom personene. Det er derfor grunn til å søke at informanten føler seg trygg i situasjonen, og at intervjueren har reflektert over maktforholdet i produksjonen av kunnskap gjennom intervju. Føler informanten at intervjueren får for mye dominans, kan informanten starte en motkontroll ved å snakke utenom temaet og/eller holde tilbake informasjon om temaet. Føler informanten seg utilpass, er det også fare for at informanten trekker seg fra intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009). I hvilken grad informantene er gode informanter, er også gjenstand for etiske refleksjoner. Gode informanter kan karakteriseres som samarbeidsvillige, veltalende og kunnskapsrike. Hvis man som intervjuer blir for snevert opptatt med å finne gode informanter, kan det føre til ensidig framstilling av temaet for studien, fordi man baserer svarene på én type mennesker. Skal man få et bredt innsyn i en gruppes livsverden, er det lærerikt å få svar fra flere typer mennesker innenfor kategorien. Deretter blir det opp til intervjueren å motivere og tilrettelegge intervjuet slik at også vanskeligere intervjuer blir kunnskapsrike (Kvale og Brinkmann 2009).

Informantene holdt seg uten problemer til temaet. Til en viss grad opplevde jeg at noen av spørsmålene jeg stilte var vanskelig for informantene å forstå fordi jeg brukte ord som var ukjente for dem, men det var aldri vanskelig å få informantene til å svare bare jeg omformulerte spørsmålene. Informantene opprettholdt interessen og konsentrasjonen gjennom hele intervjuet.

3.9 Konfidensialitet

Konfidensialiteten har også en positiv og en negativ side i studien (Kvale og Brinkmann 2009). Slik jeg ser det er det viktig å holde informantenes identitet skjult i oppgaven. På en annen side gjør anonymitetsprinsippet at analysen og drøftingen mister visse aspekter som kunne belyst problemstillingen ytterligere, men som jeg da velger å holde utenfor oppgaven i respekt for informantenes identitet. Konfidensialiteten er skjør i denne studien da det kun er to informanter, derfor velger jeg å være restriktiv og fortelle lite om informantene. Så ved siden av en bevisst strategi for å skjule informantenes identitet i rapporteringsarbeidet, har lydfilene fra intervjuene og transkriberingen alltid vært lagret uten personopplysninger. Gjennom arbeidet med å finne informanter vet jeg noe om informantenes situasjon på intervjutidspunktet, jeg vet hvilken videregående skole informantene gikk på og har kjennskap til kontaktlæreren. Jeg har selv i vikariater vært ansatt ved skolen, men hadde ingen

kjennskap til informantene utover det jeg trengte til intervjuet. Annen informasjon, som hvilken skole informantene gikk på tidligere, lærere fra ungdomsskolen og informasjon om timelærere på intervjutidspunktet, har jeg av konfidensialitetshensyn ikke ønsket å innhente informasjon om.

3.10 Reliabilitet, validitet, generalisering

Studiens validitet er avhengig av god lyd kvalitet, oppsummeringer underveis og avklaring av uklare svar. Bevissthet på tonefall knyttet til informantens svar er også med å sikre studiens validitet, likelede det å stille kontrollspørsmål under intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009).

Hvis vi bruker Dreyfus og Dreifus modell for ferdighetslæring der fem nivåer for tilegnelse av ferdigheter fra novise, til avansert nybegynner, kompetent, kyndig før man når toppen som ekspert, anser jeg meg selv som kompetent læring gjennom min erfaring som lærer (Kvale og Brinkmann 2009).

Selv om det finnes eksempler fra historien om at enkeltkasusstudier kan generaliseres (Kvale og Brinkmann 2009), vil jeg si at generaliserbarheten er liten i en liten studie som dette. Studien vil derfor å ha fokus på andre kvaliteter som å kunne være en studie som gir stemme til de ellers stemmeløse i samfunnet generelt, og i denne studien, skolesamfunnet spesielt. Og om generaliserbarheten er liten kan studien likevel danne nye tanker å ta med seg for en eventuelt generaliserbar studie videre om emnet.

4.0 Analyse

Utgangspunktet for analysen er intervjuguiden (vedlegg 2). Fokuset i intervjuguiden og analysen er forskningsspørsmålenes sentrale begreper. Innledningsvis er fokuset på mestring som et generelt begrep. Videre blir begrepene forventning om mestring, karakterenes betydning og lærerens betydning fokuset for analysen. Også motivasjon får et eget avsnitt, for å få belyst mest mulig av informantenes meninger. Avslutningsvis kommer det en oppsummering av funnene i analysen.

4.1 Mestring

Mestring er et begrep som er godt kjent for informantene. Elev 2 svarer kort og konsist: *"At man får til noe"*. Elev 1 virker mer nervøs i starten av intervjuet og fomler noe for å få fram et svar på hva mestring betyr for henne, men svaret er vanskelig å ta feil av:

"...hvis man tenker at man ikke klarer noe da, for eksempel å stå å presentere noe, ...å gjøre det da, er å mestre det..."

Når jeg i tillegg da spør:

"Å klare å gjøre noe du tror du ikke kan. Er det riktig oppfattet?" så svarer eleven klart *"Ja"*.

Selv om informantene er informert om studiens problemstilling og formål, og kjent med at de er forespurt som informanter fordi de hadde fritak fra vurdering med karakter i fag på ungdomsskolen, fag som de nå på videregående skole har vurdering med karakter i, finner jeg det interessant at begge informantene umiddelbart trekker fram mestringserfaringer fra skolen når jeg ber dem fortelle om en episode der de følte mestring. Elev 1 trekker fram nye muligheter i møte med ny skole, der eleven møtte med blanke ark; *"de jeg kom i klasse med visste ikke at jeg hadde presentasjonsangst ... så da tenkte jeg liksom, da bare gjøre det jeg kan"*, og følger opp med å forklare at hun aldri, før hun begynte på videregående, hadde stått foran klassen for å presentere arbeidet sitt. Så det å utfordre presentasjonsangsten og ha sitt første framlegg foran klassen var en mestringsopplevelse for eleven. På min oppfordring om å konkretisere fag der hun først og fremst opplevde mestring med framlegg, så fremhever eleven engelsk som det faget hun først og fremst følte mestring i å ha framlegg i. Selv om elev 2 ikke er noen *"fan av matte"* – var det ikke på ungdomsskolen og er det ikke nå på videregående, så er det matte, og spesielt brøkregning, eleven trekker fram som en

mestringsopplevelse: *”jeg er egentlig ikke så motivert i matte heller, så da er det litt vanskelig å lære seg matte, men jeg er mer motivert nå, enn jeg var på ungdomsskolen da - så jeg forstår mer av matta nå enn jeg gjorde på ungdomsskolen.”* Den spesifikke mestringsopplevelsen som elev 2 trekker fram er likevel fra ungdomsskoletiden: *”Og når jeg liksom fikk brøk da for eksempel, og ikke rakk opp hånda og ikke trengte hjelp i det hele tatt til det, da følte jeg mestring.”*

For elev 2 er det sammenheng mellom mestring og motivasjon. Når jeg spør videre om eleven føler mestring i norsk og engelsk, svarer eleven *”ikke engelsk tror jeg”*. Når det gjelder norsk, svarer eleven at hun føler mestring, men kan ikke komme med et konkret eksempel på en mestringsopplevelse; *”Jeg bare føler det, fordi jeg er motivert til det.”* En forklaring på hvorfor det er slik, kommer eleven inn på litt senere. Jeg spør: *”Av de fagene vi har snakka om – norsk, engelsk og matte – er det matte du føler mest mestring i?”* Eleven trekker litt på det: *”Neeiii... eller jo, fordi når vi driver med norsk da – da lærer du deg bare å skrive CV’er og søknader og sånn og det går jo greit.”* *”I matte, når du liksom forstår hvordan man regner ut, da mestrer du det jo”* Mestringsopplevelsene i matte blir mer konkrete. I matte får man enten rett eller galt svar, mens i norsk er det grader av mestring – og det å ikke mestre en del, trenger ikke å stå i veien for å mestre en annen del.

Selv om elevene allerede har fortalt mye om mestring på skolen, ønsket jeg å gå dypere inn i hvilke situasjoner de føler mestring på skolen. Her kommer det fram forskjellen på min tilnærming til temaet og elevenes tilnærming til temaet. Jeg er opptatt av hva elevene greier på egenhånd, elevene ser ikke helt poenget med å stå fast på egenhånd, når de kan få hjelp til å mestre og komme seg videre. Når jeg spør om hvor ofte de klarer oppgaver de får på skolen, på egenhånd svarer elev 1: *”Jeg synes det er ganske ofte, men så klart kan det være ord jeg ikke skjønner og sånne ting. Sånn i engelsk og matte trenger jeg en del hjelp, men det får jeg da heldigvis.”* Elev 2 svarer også i den retningen: *”Jeg føler at jeg klarer det liksom, men det er - du får jo hjelp, – du får ikke et konkret svar av for eksempel læreren, men dem hjelper deg jo med de oppgavene du trenger hjelp til. Da får du jo riktig på det.”*

Det er varierende mengde lekser, men hovedinntrykket er at også lekser går greit. Og står man fast *”da får jeg jo som regel hjelp av mammaen min og sånn”* (elev 2).

Også med hensyn til gjennomgang av nytt stoff spør jeg i hvilken grad de forstår det læreren forklarer. Også her er det viktig for elevene å gjøre seg nytte av den hjelpen de kan få: *”Det er ikke så ofte jeg forstår det, men hvis han (læreren) gjentar det -hvis jeg spør: nå forstår jeg*

ikke, og han gjentar det, så forstår jeg litt bedre og litt bedre.” (elev 1). Elev 2 forstår ofte det som gjennomgås, men ser det som en selvfølge å spørre om hjelp i plenum ved behov: ”Jeg gjør det som en del av klassen hvis det er noe hun (læreren) sier som jeg ikke forstår når hun står oppe ved tavla.”

Elevene uttrykker markante forskjeller mellom deres opplevelser på ungdomsskolen og på videregående. Elev 1 fokuserer på behovet for hjelp og anledning til å føle mestring. *”Så klart er ungdomsskolen enklere enn det det er her, men det som er forskjellen er at her får jeg bedre hjelp. På ungdomsskolen var det sånn at de dem følte var dårligst i dem faga, de tok dem på et grupperom. Forskjellen der var at vi (på grupperommet) fikk sånn barneoppgaver og dem (i klasserommet) fikk liksom det pensumet dem skulle gå gjennom. Så jeg fikk liksom aldri prøve da.”* Elev 2 trekker fram motivasjon som en viktig faktor i endringen fra ungdomsskolen til videregående skole: *”Jeg forstår mye mer her enn jeg gjorde på ungdomsskolen – fordi jeg er mer motivert”* Motivasjonen skyldes linjevalget og klasse miljøet. Også elev 2 hadde spesialundervisning i liten gruppe i de fagene hun på ungdomsskolen ikke hadde vurdering med karakter i. *”Jeg tror ikke akkurat det(gruppeundervisning) skilte seg så mye fra de andre. Vi lærte jo det samme – bare på en annerledes måte. Kanskje litt enklere stoff.”* Elev 2 trekker også fram det positive med å nå være i felles klasse. På videregående skole blir eleven utfordret i større grad enn på ungdomsskolen og får i større grad slippe til med den kunnskapen eleven har. *”Jeg er egentlig ikke helt sikker, jeg tror, eller jeg tenker da, at dem (lærere på videregående) sier liksom; Hva er det du tenker...- så du også liksom får svart.”*

4.2 Forventning om mestring

Begrepet ”faglige forventninger” var et ukjent begrep for informantene, så jeg måtte omformulere spørsmålet. I intervju 2 ble det til *”Når det gjelder fag da – hva tenker du om deg selv, om hva du får til?”* I intervju 1 ble det til *”Hva tror du at du kan klare å oppnå i norsk, matte og engelsk?”*. Jeg føler ikke disse spontane forklaringene fikk med de samme nyansene i forhold til ”forventning om mestring”, men de gjorde i hvert fall så vi fikk dekket deler av innholdet i spørsmålet. Elev 1 knyttet det da umiddelbart til karakterer, og hennes forventning knyttet til karakter. *”I engelsk og matte - jeg klarer å bestå tror jeg, i dem to faga. I norsk så består jeg.”* Elev 2 trekker det videre til å handle om framtidsutsikter. *”Jeg*

føler at jeg får til det meste nå - blir liksom ikke noe arbeidsløs da... – Jeg kan få den jobben jeg har lyst på.”

Informantene er også opptatt av at så lenge man gjør sitt beste så har man gjort det man kan, og det føler de både lærere og foreldre er fornøyd med. *”Dem er jo fornøyd..., de er jo fornøyd så lenge jeg har gjort mitt beste...”*(elev 2). *”Jeg tror at dem tror at jeg får til det meste hvis jeg gidder - jeg tror dem vet at jeg klarer.”* *”Jeg gjør jo mitt beste – og da, da vil dem bara at jeg skal gjøre det - så dem har tro på meg.”* (elev 1).

Når elevene blir spurt om forventninger fra venner og klassekamerater er det viktig å være en del av en sammenheng. *”Jeg tror ikke akkurat at de tenker jeg er noe mer spesiell en dem.”* (elev 2). *”I første av skoleåret sa jeg ikke noe om problemene mine, om presentasjonsangsten, så kom det en bort til meg å sa ho var skikkelig nervøs for å stå å presentere og da tenkte jeg at jeg å kan si at jeg og er det. Det er ikke farlig tenkte jeg da.”* (elev 1)

4.3 Karakterenes betydning

Begge informantene har en klar formening om at karakterer er positivt for dem. *”Som sagt så hadde jeg ikke karakterer i matte og norsk, da visste jeg ikke helt hva jeg kunne da.”*

”Hvis jeg får to i engelsk så blir jo jeg utrolig glad, for da har jo jeg bestått. Og hvis jeg får fire i norsk, da er det sånn – da vil jeg høyere opp – så blir det jo sånn at jeg kanskje øver meg mer.” (elev 1)

”Jeg synes det er mer spennende å få karakter – og se hva jeg trenger å øve på og ikke.”

”Når du får en karakter, så er det som å få en stjerne i boka, Hvis du får en høy karakter da, som når jeg får 3'ere, så blir jeg veldig glad – for da er jeg midt på, og da har jeg på en måte fått en stjerne i boka da, enn bare en poengsum.”(elev 2)

Jeg prøver å problematisere elevenes positive forhold til karakterer, og spør om karakteren 1 også er motiverende. Elevene er fortsatt positive til karakterer. *”Som nå liksom, så har jeg engelsk og får 1+ – da er jeg på nippet til å få 2, og da har jeg bare lyst til å gå på den 2'ern da”* (elev 1)

Jeg prøver også å problematisere ved å poengtere at karakteren i seg selv sier jo ganske lite – det er jo bare et tall, men tallet har helt klart en viktig betydning og forteller eleven: *”Om jeg har bestått eller ikke.”* (elev 2)

”Og om jeg har gjort mitt beste, og får en toer, så er jeg kjempefornøyd, for da ser jeg liksom ikke den 2’eren – da ser jeg liksom at det står bestått der.” (elev 2) Men et lite hjertesukk ligger likevel under; *”Selv om jeg hadde hatt lyst til å få en høyere karakter.”* (elev 2)

Når jeg så spør om det er noe negativt med karakterer, tar eleven seg god tid til å tenke seg om, men kommer til en konklusjon i samsvar med tidligere svar. *”Neeei, jeg tror ikke det er noe dårlig med karakter.”*

Det å sammenligne forholdene nå, med karakter, med forholdene på ungdomsskolen, uten karakter er vanskelig. *”Jeg vet ikke Jeg fikk jo ikke karakter så”* (elev 2)

Den største frustrasjonen som sitter igjen hos begge informantene er nok uvissheten de hadde i forhold til spesialundervisningen og fritaket fra vurdering med karakter. *”Jeg vet jo ikke egentlig hvorfor jeg ikke fikk karakter heller.”* (elev 2)

”...på ungdomsskolen så følte jeg meg urettferdig behandlet.

Jeg bare spurte egentlig hvorfor jeg var på dem gruppene, men jeg har aldri fått vite det – og det er også en grunn til at jeg har følt meg urettferdig behandlet.” (elev 1)

Selv om det er foreldrene som formelt tar avgjørelsen om barnas vurdering med og uten karakter så føler informantene at det var lærerne som reelt tok valget. Og det valget har informantene til tider angret på. Elev 1 angret nå fordi det førte til at eleven ikke fikk prøve hvor god eleven kunne bli, gruppeundervisningen utfordret ikke eleven nok faglig. Elev 2 angret mest de første årene på ungdomsskolen fordi eleven da følte seg utenfor og ikke fikk en integrert plass i klassemiljøet:

”Jeg følte meg mer spesiell på en måte – Jeg hadde - alle sammen fikk jo karakter, bortsett fra jeg og da følte jeg meg – når jeg da gikk fra klassen og skulle på gruppe, da følte jeg liksom at – kanskje dem trodde at jeg var rar – at – ja, et eller annet.

Så det gikk masse tanker oppi hodet mitt at – i den tiden da – men i 10. og sånn da var det egentlig ikke så viktig for meg å få karakter, men i 8. og 9. var det ganske viktig.” (elev 2)

4.4 Lærerenes rolle

Det at læreren skal ha en rolle i elevens forventning om mestring, virket bortimot som en fremmed tanke for elevene. Jeg spør: *”Er det noe forskjell på undervisning – kan du tenke deg noen undervisning som hjelper deg til å forvente å få til ting eller som gjør at du taper motivasjon og tro på å få til ting?”* Og elev 2 svarer: *”nei... Jeg tror ikke det.”* Det er en reaksjon som også er helt i tråd med det elev 1 mener. Elev 1 framhever variasjon som en naturlig følge av at alle er forskjellige. *”Alle lærerne er jo gode på hver sin måte. Så dem lærer jo forskjellig selvfølgelig.”* Videre trekkes det fram oppgaver og film, gjennomgå nytt stoff og skuespill som variasjoner av undervisning, som viser at også hver lærer varierer i sin egen undervisning. Spesielt læringsspillet ”Kahoot” blir framhevet som inspirerende undervisning. Det sier også noe om at undervisningsformen er viktigere enn læreren. ”Kahoot” beskrives av eleven: *”For eksempel: ”hva er empati?” så er det fire sånne symboler - ja, det står fire svar der - si det er tre feil setninger da, og så står det ett riktig. Det er en måte du kan lære ting fortere på da. – og du kan velge 20 sekunder, 10 sekunder, 30 sekunder og sånn. Da får du et tidspress og da må du trykke fort og om du ikke trykker riktig da så kommer det wrong – da står det wrong der. Og om du trykker riktig, da er det mange som føler mestring og får mer motivasjon for å lære.”* (elev 2)

Videre kommer det også fram at det er forskjell på lærere. Fra ungdomsskolen trekker elev 2 fram naturfaglæreren som en lærer etter elevens ønske: *”Det var mer læreren som motiverte meg til å gjøre det.”* *”Hvis hun forsto at jeg ikke forsto noe, så kom hun liksom bort til meg å sa: Jeg ser at det er noe du synes er vanskelig. Hun sa at jeg kunne si det til henne da, sånn at hun kunne forklare det på en enklere måte.”* Naturfaglæreren var en lærer som brydde seg og det var positivt for eleven.

Og også her trekkes tilhørighet til klassen fram som en grunnleggende, viktig faktor. Miljøet i klassen er overordnet lærerens rolle. *”Jeg tror - det er jo venner og hele klassemiljøet som påvirker meg til å klare mer eller ikke klare mer.”* (elev 2)

”Og liksom om jeg får kritikk på meg selv – hvis noe sier ”Det der var du dårlig til å gjøre” eller ”det var ikke bra” eller noe sånt – Da har ikke jeg lyst til å gjøre noe da, men siden det klassemiljøet jeg er i nå da er så bra så har jo jeg lyst til å gjøre mer.”(elev 2)

Elevne finner heller ikke grunn til å kritisere lærerne fra ungdomsskolen, men trekker igjen fram forholdene med at de som ungdomsskoleelever ikke fikk nok utfordringer til å få vist

hva de egentlig kunne og heller ikke gitt anledning til å utvikle seg i tråd med sine evner.

”Selvfølgelig var dem (ungdomsskolelærerne) gode dem og, men dem var litt mer sånn... ho som hadde den spesialundervisninga var liksom litt mer sånn ja... eh, jeg vet ikke jeg, dem var litt dumme - i gåseøyne – føler jeg da.” (elev 1) Dumme presiseres det da i etterkant at handler om å ha lave forventninger til hva elevene kunne mestre.

Både målstyring og yrkesretting er ukjente begreper for elevene. Yrkesretting må jeg spørre og grave om på ulike måter før eleven kommer fram til at de i fellesfaga har hatt noen tekster om for eksempel førstehjelp. Uansett ser elevene klart behovet for fellesfaga som en del av yrkesutdannelsen. *”Det kommer jo engelske, britiske, spanske folk som må ha hjelp og sånn.”* (elev 2) og da vil eleven gjerne kunne ganske godt engelsk, med godt tonefall og et tilstrekkelig ordforråd. Også norskundervisninga framstår matnyttig for elevens framtidig yrke. *”Ja, for eksempel at vi lærer jo hvordan vi skriver sånn CV og sånn. Prøver å finne oss jobb å sånn.”* (elev 1). Og slik er det jo i fellesfagene, mange av temaene er relevante og obligatoriske for flere yrkesfaglige studieretninger, slik at mye av undervisningen kan være nyttig i flere studieretninger. Det kan være at mitt entydige fokus på relevant yrkesretting gjør elevene for opphengt i spesifikke helsefaglige temaer som gjør det vanskelig for informantene å komme på de gode eksemplene på yrkesretting, fordi det er en naturlig del av helheten. For når elev 1 trekker fram målestokk som tema fra matematikk som da gjøres praktisk og konkret ved at de får kart over skolen sin og skal regne ut fra kartets målestokk, så er det kunnskaper som er nyttig både for privatlivet i forhold til boligens ligningsverdi og nødvendige oppmålinger som det forventes at regnes ut. I jobbsammenheng kan det være relevant i forhold til arealplanlegging, arealutnyttelse i barnehagen, fornuftig møblering av sykehjemsrom eller omsorgsboliger. Det kommer nemlig fram i intervjuet med elev 1, når jeg spør om norskundervisningen like gjerne kunne vært for elever på byggfag, som for elever på Helse – og oppvekstfag, så er svaret; *”Jeg tror det er sånn at det er liksom både og egentlig.”*

Selv om målstyring er et ukjent begrep, så er mål for undervisninga godt kjent.

”Det står jo hva du skal lære på ark og på Power Point” (elev 2)

”Det (mål) syns jeg dem bruker aktivt.”(elev 1)

4.4.1 Vurdering

Elevsamtalen ble av elev 2 trukket fram som gode og oppmuntrende vurderingssituasjoner både på ungdomsskolen og på videregående skole. Fra ungdomsskolen forteller eleven

”Når vi hadde foreldremøte og elevsamtale og sånn, da fortalte ho (kontaktlæreren) meg at – eller da sa hun at jeg måtte gjøre mer med det, og så; det der var bra, det ser jeg at du har fått til. Og det gav meg også mestring til å gjøre noe mer med for eksempel naturfag.”

Fra videregående forteller eleven videre:

”vi har jo elevsamtaler og sånn ... det kommer noen brev da, eller noen tilbakemeldinger på meg da, til læreren, fra andre lærere som har meg. Da sier dem liksom hvordan jeg har vært i timene og hvordan jeg kan forbedre meg og sånn. Når dem skriver at jeg har vært flink i timene og ... ser at jeg er motivert ... Det gir meg jo mer lyst til å drive med det og.”

Ut over dette virker vurdering som et videre begrep enn karakterer, relativt ukjent for elevene. Når jeg begynner å snakke om tilbakemeldinger isteden, kommer det derimot fram at det brukes mye i relasjonen mellom elever og lærere. Ulikheter i tilbakemeldingene i fagene med og uten karaktervurdering på ungdomsskolen, har elevene ingen klare formeninger om. *”Jeg fikk jo bare prøver i de fagene jeg hadde karakterer.”* (elev 1) Elev 2 drar på svaret; *”Det ble jo vurdert på normal måte, men jeg vet ikke helt hva du mener.”*

Forskjellen mellom tilbakemeldingene på ungdomsskolen, sammenlignet med vurderingen på videregående, viser positiv utvikling særlig for den ene eleven. Elev 1 forklarer tilbakemeldinger på videregående der hun går nå: *”Hvis jeg har gjort en oppgave så har jeg kanskje – eller en prøve da – så er det sånn at jeg for eksempel har skrevet ganske kort og enkelt, men jeg har fått med meg det meste. Så er det sånn at – da kan dem som her på (navn på skolen) da skrive – ja, du har fått med deg det meste, men du kunne forklare hvorfor og - eller et eller annet sånn.”*

”På ungdomsskolen var det liksom, for eksempel hvis vi fikk tilbake en prøve, så sto det liksom på slutten – Bra, (elevens navn).”

I intervjuet med elev 2 har vi større problemer med å forstå hverandre når vi snakker om tilbakemeldinger. At konkrete tilbakemeldinger, som sier hva eleven skal jobbe videre med, er positivt, det er begge informantene enige i. *”Dem sier jo ikke akkurat at, direkte at, jeg ikke*

har fått til det, men at jeg bør jobbe mer med det, sånn at jeg kunne ha gitt et bedre svar eller ... Dem sier jo ikke direkte at det der klarte du ikke” (elev 2)

”For eksempel i engelsken fikk jeg jo tilbakemelding om at jeg gjorde det greit på prøva - det jeg fikk tilbakemelding av, at jeg kunne gjøre det bedre, så kan jeg lese engelsk og oversette engelsk på egenhånd.” (elev 1) Så nå på videregående får elevene gode tilbakemeldinger på hva de får til, hva de ikke får til enda og hvordan de kan komme videre faglig.

4.5 Motivasjon

Foreldrene og spesielt venner er med å oppmuntre elevene til å gjøre sitt beste på skolen.

”Det er bestevenninnene mine. Og det er foreldrene mine, det er lærere og det er miljøet i klassen – og det er egentlig bare det som er rundt meg på en måte.” (elev 2)

”Og egentlig det at jeg bare må gå på skolen i det hele tatt motivere meg -for du kan ikke bare sitte på en skolebenk og ikke gjøre noe” (elev 2)

Som jeg også har vært inne på tidligere, så er også lærere og karakterer viktige motivasjonsfaktorer: *”Lærerne som har troa på meg ...” (elev 1).*

Og i hvilken grad lærerne og klassekameratene bidrar til elevenes motivasjon for skolearbeidet, har endret seg klart fra ungdomsskolen til videregående.

Fra ungdomsskolen forteller elev 1: *”Hvis jeg rakk opp hånda, de kom til meg og liksom – ”Hva trenger du hjelp med?” Og da var det at dem hjalp meg og sånn, men det var sånn – det var ikke nok hjelp til å få meg til å forstå da”.*

Elev 2 forteller: *”Sånn var det på ungdomsskolen – jeg følte ikke akkurat at jeg ble så ille – jeg følte mer at jeg ble sett ned på, enn opp. Jeg følte meg mer spesiell en dem – eller mer rar da...enn dem.”*

Begge elevene går nå på den linjen de helst ønsket seg på videregående. Og når jeg spør hva de ønsker å være, eller drømmer om å bli, så følger de opp fokuset som har gjennomsyret begge intervjuene fra start til slutt og det er et fornuftig, realistisk syn på utdanning og jobbutsikter. De har ønsker og planer for framtiden og ønsker seg jobber i tråd med yrkesfagutdannelsen de er i gang med. Det å være et skritt nærmere drømmen er det samme som å være et skritt nærmere framtidig jobb.

”Helt siden jeg begynte på ungdomsskolen så vil jeg bli barne- og ungdomsarbeider og det er jo det jeg fortsatt vil bli – Jeg har lyst til å bli sånn som jobber med funksjonshemmede.”

(elev 1)

”Det er litt vanskelig, for jeg har lyst til å jobbe med funksjonshemmede, men jeg er litt usikker på om jeg vil jobbe med barn eller voksne – så det står litt mellom dem to og...Så har jeg litt lyst til å bli sånn helsesekretær på helsestasjonen eller et eller annet.” (elev 2)

4.6 Oppsummering

Selv om argumentasjonen er noe ulik informantene i mellom, så er deres konklusjoner helt i tråd med hverandre; karakterer er positivt, og møtet med videregående skole har derfor gitt et faglig løft med tanke på motivasjon, mestring og forventning om mestring for informantene, i forhold til fagene med fritak fra vurdering med karakter på ungdomsskolen. Faglig motivasjon er avhengig av at noen har tro på at elevene skal klare oppgavene. Lærerne er viktige, foreldre støtter godt opp, men venner er nok det viktigste for begge to. At de får oppgaver som utfordrer dem, hjelper elevene til å nå videre i sitt faglige potensiale. Motivasjon og forventning om mestring henger sammen. Også her er foreldre, lærere, men særlig klassemiljøet, viktig for elevenes prestasjoner. Karakterer er også motivasjonsfremmende. De gir synlige ”stjerner ” i boka som viser om elevene har bestått eller ikke. Lærernes tilbakemeldinger er viktig. Elevene framhever at konkrete tilbakemeldinger er viktig. Gode tilbakemeldinger sier hva som var bra, hva elevene mestret og hva det må jobbes videre med for å mestre mer og få høyere måloppnåelsen senere.

5.0 Drøfting

Sentralt i denne drøftingen står forskningsspørsmålenes grunnleggende begreper; karakterenes betydning, forventning om mestring og lærerens betydning, knyttet opp til elevenes opplevelse av mestring i skolehverdagen. Drøftingen vil ta for seg elevenes opplevelse av mestring uten vurdering med karakter, som i ungdomsskolen, og elevenes opplevelse av mestring med vurdering med karakter, som nå på videregående skole. Begrepene i problemstillingen henger så naturlig sammen at det i mange sammenhenger er vanskelig, og uhensiktsmessig å drøfte et av begrepene uten å samtidig komme inn på de andre sentrale begrepene. Karakterenes betydning handler om vurdering. Kapittel 5.1 har vurdering som hovedtema. Vurdering er for en stor del avhengig av læreren og vil ha betydning for om elevene gjennomfører videregående opplæring eller ikke. Dette blir derfor viktige underkapitler. Kapittel 5.2 har hovedfokus på mestring. Faglige forventninger til elevene, og elevenes forventning om mestring blir naturlige underpunkter. Det samme blir vurdering, som forteller elevene grad av mestring. Forskningen viser også at undervisningsorganiseringen har betydning for mestring og igjen blir frafallsproblematikken et viktig underpunkt. Fellesfagene kan ha særskilte utfordringer for elevenes mestring og sammen med selvfølelse og selvverd blir det underpunkter til kapittelet om mestring. Kapittel 5.3 har hovedfokus på lærerens betydning. Skolens ledelse påvirker igjen lærerens arbeid og er derfor drøftet som et underpunkt. Albert Banduras teori er valgt som hovedteori og får derfor et eget kapittel (5.4) i drøftingen. Lærerne har en sentral betydning i Banduras teori og får et eget underpunkt. Kritikkk av Banduras teori blir også drøftet i et underpunkt. Elevenes opplevelse av mestring vil ha betydning for elevenes framtidsutsikter og drøftes i kapittel 5.5.

5.1 Vurdering

Om en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinært opplæringstilbudet, og heller ikke kan få tilfredsstillende utbytte, har eleven rett til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet 1998). Informantene i denne oppgaven har hatt fritak fra vurdering med karakter i ungdomsskolen i fagene norsk, matte og engelsk. Som elevene selv uttrykker, så synes de at de har fått for lite informasjon i prosessen fram til avgjørelsen om at de fikk spesialundervisning. Den ene informanten sier seg ikke informert om grunnen til deltagelsen i spesialundervisning i gruppe. På en annen side gir begge informantene uttrykk for at de vet at

de deltok på spesialundervisningen som en del av en gruppe som presterte ”dårlig” i fagene. Da det er elevenes meninger denne oppgaven har som problemstilling, har jeg ikke innhentet videre informasjon fra informantenes foreldre eller lærere, så jeg har bare grunn til å anta at Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet 1998) er fulgt i informantenes tilfelle, men tar videre i oppgaven med meg informantenes følelse av at de var dårlig informert. Det er informantenes oppfatning som får veie tyngst videre i drøftingen, med bakgrunn i oppgavens problemstilling om elevenes opplevelse av skolehverdagen.

5.1.1 Vurdering og lærerens betydning

For at elevene skal oppnå følelsen av mestring og suksess, er det viktig at lærerne er til stede og hjelper eleven på rett vei til målet – hver elev ut fra sine forutsetninger (Hattie 2012). Forskning peker på at gode tilbakemeldinger ikke bare kan bedre elevenes læringsutbytte, men også øke elevenes motivasjon (Thronsen 2011). Thronsens forskning bekreftes av informantene, slik de beskriver ulikhetene de har opplevd i tilbakemeldinger fra lærerne. Informantene legger lite vekt på de overfladiske, generelle tilbakemeldingene de fikk på ungdomsskolen. Tilbakemeldinger som ofte bare besto i ordet ”bra”, gav i liten grad informantene motivasjon og kunnskap til å forbedre resultatene sine. Tilbakemeldingene på videregående skole derimot, tillegger informantene mer vekt. Tilbakemeldingene oppleves av informantene som mer konkrete og inneholder gjerne tips om hvordan informantene kan forbedre måloppnåelsen sin i fagene. Lærerne gir for eksempel tips om at informantene kan oppnå høyere måloppnåelse i engelsk ved å lese engelsk litteratur utenom undervisningen. Konkrete tilbakemeldinger gir informantene inspirasjon til å satse og jobbe videre for å nå nye faglige mål.

På en annen side kan målstyring virke mot sin hensikt. I stedet for å skape interesse kan målstyring i visse situasjoner være med å skape utilfredshet hos elevene. Bandura (1997) viser til Mossholders funn om at målstyring forbedrer interessen for kjedelige oppgaver, men reduserer interessen for interessante oppgaver. Thronsen (2011) refererer til tilsvarende funn fra Harlen. Informantene i denne oppgaven har opplevd at når de selv, i tråd med lærernes forventninger, har lave faglige målsetninger, reduserer det interessen for både faget og måloppnåelsen. Gjennom ungdomsskolen savnet informantene nettopp den oppmuntringen som utfordrende målsettinger gir til faglige, kjedelige oppgaver. For lave faglige målsettinger vil heller ikke være med å løfte elevens læringsutbytte. Lave målsettinger, som eleven når

uten anstrengelse, gir ikke elevene mulighet til å oppleve gleden ved å nå mål som man har brukt tid og energi på å jobbe seg mot. Arbeidsinnsats mister langt på vei en hensikt for elevene, og vil hemme elevenes faglige framgang.

Spesialundervisningen informantene fikk i gruppe segregert fra resten av klassen, i fagene elevene hadde faglige utfordringer med på ungdomsskolen, er en mulig organisering i tråd med bestemmelsene i Opplæringslova (1998). Ifølge Bandura (1997) kan slik organisering derimot føre til økte faglige utfordringer for elevene. Lærere som underviser faglig svake elever har ifølge Banduras (1997) forskning et dårligere klasseklime enn lærere som underviser faglig sterke elever. Sortering av elever etter evnenivå svekker egenkompetansen til de som havner i lavere akademisk spor hvor lite er forventet av dem. Elever på lavt evnenivå får bedre resultater i godt fungerende samarbeidende klassemiljøer, enn i konkurransepregede klassemiljøer (Bandura 1997). Banduras funn stemmer overens med informantenes erfaringer fra undervisningen på videregående skole der elevene viser høy grad av motivasjon i hel klasse, til tross for faglige utfordringer i ulike fag. Slik er det grunn til å tro at informantene også på ungdomsskolen kunne hatt faglig vel så stort utbytte av undervisning i hel klasse, framfor segregert undervisning sammen med andre elever som også hadde faglige utfordringer.

5.1.2 Vurdering og frafallsproblematikken

Faktoren som har absolutt størst betydning for om ungdommene gjennomfører videregående opplæring eller ikke, er karakterene fra grunnskolen (St.meld 44 2008-2009). Andre viktige faktorer, som også har betydning for om elever fullfører videregående opplæring eller ikke, er oppfyllelse av førsteønsket innen linjevalg og elevenes fravær (St.meld 44 2008-2009). Da jeg i mars 2014 kontaktet elevtjenesten ved den videregående skolen for å skaffe informanter til denne studien, var det som nevnt tre elever innenfor målgruppen til denne oppgaven. Skolen opplyste samtidig at ved skolestart i august 2013 hadde det vært betydelig flere elever som oppfylte kravene som informanter til denne studien. Utover i skoleåret har altså en del elever gitt opp målsettingen om å fullføre videregående opplæring med karaktervurdering i fag elevene hadde fritak for vurdering med karakter på ungdomsskolen. Grunnen til at disse elevene endret målsettingen, vet jeg ikke. Hva som skiller de elevene som hadde fritak fra vurdering med karakter i fag på ungdomsskolen som i mars opprettholdt målsettingen om å gjennomføre videregående opplæring fra de som reduserte målsettingen, vet jeg ikke. Det jeg

vet er at informantene i denne oppgaven på intervju tidspunktet ønsket minst mulig fravær og at de var i gang på den yrkesfaglige retningen de hadde hatt som førsteønsket. Så selv om karaktervurdering manglet for informantene i flere fag i overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring, så hadde informantene andre positive faktorer knyttet til skolegang som har vært med å hjelpe dem fram mot målet om å fullføre videregående opplæring.

5.2 Mestring

Hva er så mestring? Vi tar utgangspunkt i Sommerschilds (1998) modell, mestringens vilkår (beskrevet i teoridelen). Informantene viser til gode, fortrolige, tette relasjoner til voksne i nettverket sitt. Informantene har lærere de kan spørre når de står fast faglig og ikke forstår skolearbeidet. Familien viser også støtte og tilhørighet, sosialt og faglig. Informantene føler en trygghet og forutsigbarhet på at så lenge de gjør sitt beste, så har de støtte hjemme, uavhengig av resultater. Informantene har også voksne hjemme som kan hjelpe når skolearbeidet er vanskelig. I tillegg til hjelp og støtte fra foreldre føler informantene tilhørighet med søsken. Knyttet til nettverket opplever informantene at de har venner og fellesskap med jevnaldrende klassevenner. Informantene føler fellesskap, og får nå oppmuntring fra medelever i det gode klasse miljøet de er en del av.

Når vi ser på elevenes opplevelse av å kunne noe og å være til nytte, viser informantene interesse for fagene, også fellesfagene som ikke direkte er knyttet til linjevalget informantene har tatt, og som bygger videre på fagene informantene ikke fikk vurdering med karakter i på ungdomsskolen. Informantene har også en klar oppfatning om at det skoleløpet de nå har valgt, kan føre dem til et jobbmarked de ser fram til å jobbe i. Informantene har en plan for framtiden om å jobbe med funksjonshemmede. Informantene ønsker å gjøre sitt beste, og har en forventning om at det er godt nok, og at de har kapasitet til å tilegne seg nok kunnskap til å nå dit de ønsker yrkesmessig.

Informantene opplever at klasse miljøet er fylt av nestekjærlighet, der informantene føler seg inkludert og føler åpenhet til å være seg selv: *”I første av skoleåret sa jeg ikke noe om problemene mine, om presentasjonsangsten, så kom det en bort til meg å sa ho var skikkelig nervøs for å stå å presentere og da tenkte jeg atter jeg å kan si at jeg og er det. Det er ikke farlig tenkte jeg da.”* (elev 1) Informantene har også tilegnet seg motstandskraft til å møte og

mestre motgang. Informantene ser ikke nødvendigvis karakteren 1 som et nederlag, men som en inspirasjon til å jobbe hardere. I bunnen ligger tryggheten om at de har en egenverdi. Familie, lærere og medelever rundt informantene anerkjenner dem som dem er. Informantene føler seg gode nok.

Langt på vei det motsatte var imidlertid tilfellet for informantene på ungdomsskolen. Ved at informantene ble plassert på grupperom i segregerte opplæringstilbud i mange timer, følte de mindre grad av fortrolighet og sosial støtte fra lærere og medelever på ungdomsskolen. Støtten fra familien hadde imidlertid informantene også på ungdomsskolen. Det er grunn til å tro at støtten fra familien har hjulpet informantene til å nå dit de er i dag. Noe støtte må det også ha vært fra skolen med særskilt søknad til videregående opplæring, med bakgrunn i at informantene ikke hadde karaktergrunnlag å søke videregående opplæring ut ifra. Så nettverket på ungdomsskolen var mindre, og ga mindre sosial støtte til informantene. Med lave forventninger fra lærere og medelever opplevde ikke informantene i samme grad at de hadde faglig forutsetninger og kunnskap. Informantene gir inntrykk av at de ble sett på som dumme, både fra medelever og lærere. Informantene fikk derfor ikke det samme ansvaret for egen faglig utvikling på ungdomsskolen, som de opplever på videregående skole.

5.2.1 Faglige forventninger

I og med at de faglige forventningene til informantene var så lave på ungdomsskolen, opplevde de nok ikke i samme grad faglige nederlag og motgang heller, selv om det å være i segregert gruppeundervisning i seg selv kunne oppleves som et nederlag. Og elevene møtte dette nederlaget i større grad med å gi opp. På ungdomsskolen hadde ikke informantene motivasjon til å kjempe seg oppover faglig, slik som på videregående der lav måloppnåelse på for eksempel prøver gir informantene oppmuntring til å jobbe hardere. Til en viss grad svekket undervisningsforholdene på ungdomsskolen elevenes egenverdi. Informantene forteller at de følte seg dumme og hadde følelsen av å bli sett ned på av lærere og medelever. Likevel ser vi at informantenes egenverdi ikke var mer svekket enn at de har reist seg og kommet over nederlaget fra ungdomsskolen, i møte med karakterer på videregående.

Ut fra forskningsmaterialet jeg har, har jeg ikke nok kunnskap til å vite sikkert hva fritak fra vurdering med karakter egentlig hadde å si for informantene på ungdomsskolen, men det er grunn til å tro at fritak for vurdering med karakter negativ påvirket informantenes forventning

om mestring. Det er vanskelig å måle effekten da jeg ikke kjenner til resultatene fra ungdomsskolen, det ligger heller ikke innenfor denne kvalitative oppgaven. Lærerens betydning framstilles også som vesentlig. På videregående gir informantene uttrykk for at de møter oppmuntrende lærere, som hjelper elevene til å prestere sitt beste og vise framgang i den faglige utviklingen. Ungdomsskolelærere hadde lavere krav og forventninger til informantenes faglige utvikling. Det er derfor vanskelig å se om informantenes lavere forventning om mestring på ungdomsskolen, sammenlignet med videregående, skyldes lærerne forventninger til elevene, eller fraværet av karakterer.

5.2.2 Forventning om mestring

Målstyring er et viktig pedagogisk prinsipp i dagens skole, som skal skape motivasjon, men som viser seg å også kunne redusere motivasjonen. Forskning viser at målstyring forbedrer interessen for kjedelige oppgaver, men reduserer interessen for interessante oppgaver (Bandura 1997, Throndsen 2011). Hvordan samsvarer dette med denne studiens informantere lave motivasjon på ungdomsskolen, sammenlignet med motivasjonen på videregående? Motivasjonen hos informantene er nå så sterk at det er vanskelig å identifisere kjedelige oppgaver, fordi elevenes fokus er mot framtiden. Motivasjonen er jobb i framtiden og på veien til målet ser de verdien i alt skolearbeid – i hvert fall knyttet til fellesfagene som intervjuene hadde fokus på.

Det som tidligere forskning også viser, er at langsiktige, store og omfattende mål ikke vil være det mest effektive for egenmotivasjonen hos elever med liten tro på seg selv. (Bandura 1997). Det jeg møtte var informanter som har opplevd motgang og stigmatisering på ungdomsskolen, men som likevel nå i møte med varierende karakterer, helt ned i kar. 1 som viser at faget ikke er bestått om det blir tellende resultat for faget, har en tro på seg selv og på målet sitt om å utdanne seg til et yrke som kan gi dem den jobben de ønsker. Dette samsvarer likevel med elevundersøkelsen (2010) som viser at elevenes positive holdning til utdanning og læring har betydning for elevenes læringsmotivasjon. Den motivasjonen har informantene. Her blir det da interessant å se på sammenhengene; positiv holdning gir motivasjon, på den annen side kommer motivasjon av positive holdninger.

Elevenes tro på egen intellektuell kapabilitet er for en stor del en sosial konstruksjon basert på vurderinger av egne prestasjoner i ulike akademiske fag, gjentatte sammenligninger av

resultater med jevnaldrende, tolkninger av akademiske forventninger og formell og uformell evaluering fra lærere (Bandura 1997). Denne studiene har ikke sett i dybden på hva som har skapt den faglige motivasjonen som helt klart vises hos informantene. Ungdomsskolen, og lærerne der, hadde kanskje høyere faglige forventninger og mer stimulerende evalueringer til informantene i de andre fagene, enn norsk, matte og engelsk, der informantene ikke hadde gruppeundervisning. Tilbakemeldingene i de andre fagene var kanskje med på å skape tro på egen intellektuell kapabilitet hos informantene. Selv om informantene gir uttrykk av å føle seg utenfor i klassemiljøet på skolen, kan det være venner i andre sammenhenger som har påvirket informantene positivt. Det er også grunn til å tro at informantene har med seg en god, positiv tro på egen kapabilitet fra tiden før ungdomsskolen, som har dannet et positivt mønster hos informantene som ikke lot seg ødelegge av vanskelige år på ungdomsskolen. Støtten fra foreldre og søsken har også styrket informantenes tro på egen intellektuelle kapabilitet på tross av utfordringer på ungdomsskolen.

5.2.3 Vurdering og mestring

Elevundersøkelsen (2010) viser at mestring og god vurderingspraksis har betydning for elevenes motivasjon for læring. Naturlig nok vil mestringsopplevelser gi positive holdninger til læring, motivasjonen blir større, en sterkere positiv holdning til læringsarbeidet fører til økt motivasjon. Motivasjon gir økt arbeidsinnsats, som gir mestring, som gir positive holdninger. Vi kan kalle det en positiv runddans, og for oss som har opplevd dette, er det lett å se sammenhengen. Her kommer forskjellen mellom oppfølgingen fra ungdomsskolen og oppfølgingen nå på videregående tydelig fram. Undervisningen på videregående med høye forventninger, krav og mål på nivå med jevnaldrende har gitt informantene stor arbeidslyst og høy motivasjon. Ungdomsskolens lave forventninger, der informantene tidlig følte seg stemplet som dumme, der elevene fikk et segregert opplæringstilbud med lave forventninger til faglige prestasjoner, stimulerte i liten grad motivasjonen og lærelysten hos informantene på ungdomsskolen.

Når det gjelder informantenes oppfattelse av vurderingspraksisen på ungdomsskolen sammenlignet med vurderingspraksisen på videregående skole, er det vanskelig å få et godt bilde av. Jeg, som intervjuer, har problemer med å få uttrykt meg slik at informantene skjønner klart hva jeg mener når jeg snakker og spør rundt vurdering som en definisjon som rommer mer enn bare karaktervurdering. Så langt jeg oppfatter informantene, har de en

oppfattelse av at vurdering = karakter. I intervjuet kommer vi inn på positive opplevelser med elevsamtaler og de bekrefter at de fikk tilbakemeldinger på arbeidet informantene gjorde, også på ungdomsskolen i de fagene de hadde fritak fra vurdering med karakter. Likevel føler jeg ikke vi gjennom intervjuet greier å oppnå en felles forståelse av vurdering som et videre begrep enn karakterer, noe som er en svakhet for å få svar på problemstillingen.

5.2.4 Undervisningsorganiseringens betydning for elevens mestring

Bandura (1997) refererer fra undersøkelser som viser at lærere som underviser faglig svake elever har et dårligere klasseklima enn lærere som underviser faglig sterke elever. Dette føler jeg langt på vei informantene bekrefter. Informantene følte seg på ungdomsskolen ekskludert fra klassen. Lærerne for den styrkede undervisningen i gruppe på ungdomsskolen greier ikke, ut fra det informantene sier, å lage en gruppetilhørighet i gruppen. Om det fra lærerens side blir gjort noe forsøk på relasjonsbygging og gruppetilhørighet i spesialundervisningen, kommer ikke fram i intervjuene – men enten det er forsøkt eller ikke, så lykkes det ikke, og det føles som et dårligere gruppeklima, med liten følelse av tilhørighet, i gruppen sammenlignet med gruppetilhørigheten for den delen av klassen som ikke får forsterket undervisning. Selvfølgelig kan det skyldes større utfordringer med elevene i gruppen, enn i klassen som helhet. Ut fra mine informanter er det ikke grunn til å anta at de som elever har store utfordringer med relasjonsbygging, da de gir uttrykk for at de nå på videregående opplever at de er en del av et positivt, støttende klasseklima. I gruppeundervisningen på ungdomsskolen har jeg da oppfattet at det var flere på gruppen enn informantene, og jeg kjenner ikke til i hvilken grad de hadde utfordringer med hensyn til relasjonsbygging og sosial kompetanse for å bygge gruppetilhørighet. Resultatet var uansett at informantene i denne oppgaven følte liten gruppetilhørighet til medelever på ungdomsskolen, trolig som følge av segregert undervisningstilbud i flere fag.

Det er delte meninger om grunnen til at omfanget av spesialundervisning har økt, slik vi ser det i skolen i dag. Noen hevder at økningen skyldes behovet for å gi elevene bedre læringsmiljø. Andre vektlegger manglende spesialpedagogisk kompetanse og en tendens til at elevenes problemer tolkes med individorienterte og psykologiske forklaringer som nedtoner elevenes omgivelser (Bakken og Elstad 2012) Informantene fikk ikke selv en god forklaring på hvorfor de på ungdomsskolen ble tatt ut av klassen og fikk undervisning i gruppe i mange fag. Det kan jo være at foreldrene visste grunnen uten at informantene fikk vite det. Det kan skyldes at informantene ikke tok til seg forklaringene som ble gitt, og derfor nå i ettertid ikke

husker å ha fått en forklaring på hvorfor. Det kan ligge diagnoser til grunn for vedtaket som jeg ikke kjenner til, noe jeg ikke har ønsket, eller sett som nødvendig for å besvare problemstillingen å få opplysninger om, som kan gi naturlige forklaringer på hvorfor informantene fikk mye undervisning i gruppe, segregert fra klassen som helhet. Like fullt har informantene savnet en forklaring på hvorfor de fikk gruppeundervisning, og den uvissheten er det grunn til å tro påvirket arbeidsinnsatsen til informantene på ungdomsskolen.

Sammenlignet med læringsforholdene for informantene nå på videregående skole, der informantene gir uttrykk for å fungere og trives godt i ordinær klasseundervisning er det grunn til å tro at elevene i hvert fall ikke hadde hatt behov for tilrettelagt undervisning i så stor grad som de fikk. Kanskje hadde elevene faglig tjent på en større grad av tilrettelegging i ordinære undervisningsomgivelser.

Kompetanse måles i om elever opplever at de kan noe og om de kan handle i utfordringer de møter i sosiale sammenhenger, om elevene opplever egenverdi og kan bruke sine ressurser riktig i forhold til situasjonen og er synlig i elevers handlingsrepertoar (*Breilid og Sørensen 2008*). Sortering av elever etter evnenivå svekker egenkompetansen til de som havner i lavere akademisk spor hvor lite er forventet av dem (Bandura 1997). Hvilket faglig nivå kunne informantene ha oppnådd med god undervisning, tydelig og god klasseledelse og utfordrende samarbeid i nivåblandede grupper? Etter hva elevene viser og presterer nå på videregående skole, så viser det at informantene hadde forutsetninger for å møte større faglige forventninger enn de fikk på ungdomsskolen. At informantene hadde større faglige utfordringer enn mange andre jevnaldrende, ble stadfestet til gangs på ungdomsskolen ved det segregerte opplæringstilbudet i gruppe. Informantene følte seg stemplet dumme både fra lærere og medelever. Informantene gir uttrykk for at dette stempelet gjorde at de gav litt opp faglig, det var ikke behov for å strekke seg faglig. Så blir det interessant å forestille seg hvordan elevenes faglige utvikling hadde vært om elevene hadde fått undervisning sammen med hele klassen og fått samarbeide med faglig sterkere elever. Da hadde informantene hatt større mulighet til å vise sine faglige styrker også, knyttet til ulike temaer og fag. Ved segregert gruppeundervisning er det større sjanse for å bli stemplet dum, slik informantene opplevde, fordi de er plassert i en bås en gang for alle.

5.2.5 Mestring om frafallsproblematikken

Faktoren som har absolutt størst betydning, for om ungdommene gjennomfører videregående opplæring eller ikke, er karakterene fra grunnskolen. Andre viktige faktorer, som også har betydning for om elever fullfører videregående opplæring eller ikke, er oppfyllelse av førsteønsket og elevenes fravær (St.meld 44 2008-2009). Å måle karakternivå for informantene som ikke hadde vurdering med karakter på ungdomsskolen er som tidligere nevnt vanskelig, men på det nåværende tidspunkt er det ikke grunn til å tvile på at informantene kommer til å fullføre videregående opplæring, til tross for svake faglige resultater på ungdomsskolen. Som jeg også tidligere har vært inne på, er informantene i denne studien av de som har klart seg godt og har hatt en stor motivasjon for læring for å nå målet om en fagopplæring etter endt videregående opplæring. Resultatene ville trolig ha vært annerledes for de elevene som tidlig i skoleåret droppet ut av skolen, elever som har valgt å fortsette uten vurdering med karakter i fellesfagene og elever som velger å fortsette som lærekandidat og konsentrere seg om programfagene, framfor fellesfagene i videregående opplæring.

Når det gjelder fraværet, har jeg ikke spurt om det spesielt i intervjuene, men i samtale med foresatte for å avtale intervjuetidspunkt var det tydelig at tilstedeværelse i undervisningen var viktig for informantene og deres foresatte. Foresatte uttrykte skepsis til å ta ut elevene av undervisningen, og både informantene, foresatte og jeg ble tilfreds med å gjennomføre intervjuene utenfor undervisningstiden. Fravær er med andre ord ikke en utfordring for informantene. Gjennom informantenes oppfyllelse av førsteønske knyttet til linjevalg på videregående, er heller ikke det en risikofaktor for elevene her. Utfordringer knyttet til videre linjevalg på vg2 ligger utenfor denne studien, men kunne også vært interessant å fulgt videre.

5.2.6 Fellesfagenes plass i utdannelsen?

En av hovedgrunnene til at frafallet på yrkesfaglige studieretninger i videregående skole er stort, er at teorifagene i opplæringen har fått større plass på bekostning av praksisorienterte fag. Teoretiske fellesfag kan gjøre at faglig svake elever opplever undervisningen som meningsløs (Breilid og Sørensen 2008). Teoretiske fellesfag er de fagene som informantene hadde fritak fra vurdering med karakter i på ungdomsskolen, og som da viser at det var de fagene som lærerne på ungdomsskolen så at var mest utfordrende for informantene. Det er

vanskelig for informantene og meg å få en klar felles forståelse av hva yrkesretting i fellesfagene er – så i hvilken grad de opplever yrkesretting i fellesfagene er uklar. Uavhengig av denne forståelsen ser informantene fordeler og nytte av fellesfagene, sett i forhold til framtidig yrkesutdanning og arbeid. Det er vanskelig å se eksakt hva suksessoppskriften har vært for informantene, men å bli møtt med gode lærere med faglige forventninger og et godt klassemiljø har i hvert fall vært med å påvirke i positiv retning.

Dataalderen gir nye muligheter i undervisningen (Bandura 1997). Den ene informanten trekker fram datavirkemidler som gir inspirasjon og motivasjon. Informanten trekker fram online-verktøyet Kahoot som et positivt arbeidsverktøy i undervisningen. Verktøyet skaper variasjon i undervisningen, eleven blir motivert av tidsbegrensningene i oppgavene i verktøyet og det skaper mestringsfølelse hos informanten. Power Point-presentasjoner er et annet dataverktøy som informantene gir uttrykk for ofte er i bruk i skolehverdagen. Også dette verktøyet presenteres positivt fra informantenes side. Power Point gir oversiktlig presentasjon om mål for undervisningen, som informantene bruker for å se egen måloppnåelse. Informantene har ingen negative innvendinger mot bruk av data i skolen. Det er kanskje ikke så rart slik data nå er en integrert i dagliglivet, i enda større grad en det var i 1997 da Bandura presenterte sine resultater. For ungdom i informantenes alder er det vanskelig å tenke seg en hverdag uten data. Da er det naturlig å være opptatt av hvilke fordeler data har og hvilke økte muligheter det gir i nærmest alle livets situasjoner, og da selvfølgelig også i datasammenheng.

5.2.7 Selvfølelse og selvverd

Selvfølelsen og mestringsforventningen påvirker hverandre. Selvfølelsen er også avhengig av å konkurrere om posisjoner og status i klasse- og skolemiljø (Breilid og Sørensen 2008). På videregående sier informantene i studien at de opplever at klassen deres har et godt samarbeidsklima. I klasser som fungerer godt, med et samarbeidende, tolerant og inkluderende klassemiljø, blir konkurranseaspektet svakere og mindre slitsomt og utfordrende. Elevene kan da ha fokus på, og bruke energien til, å opprettholde et engasjement for de faglige utfordringene og styrke den faglige utviklingen, slik informantene gir uttrykk for at det fungerer i den klassen de var i på intervju tidspunktet. Slik var det ikke på ungdomsskolen. Var det elevenes segregerte opplæringstilbud som skaper klikkdannelse på ungdomsskolen? Klassemiljøet ble preget av et ”vi og dem”, vi i klassen og dem på gruppa.

En annen forklaring på informantenes oppfatning av et bedre klassemiljø på videregående enn på ungdomsskolen kan være linjevalg på videregående. Informantenes studieretning, helse- og oppvekstfag, vil samle elever som har interesse for å jobbe med mennesker. Det er derfor naturlig å tenke seg at elevene har mer bevisste holdninger knyttet til menneskelige relasjoner og slik kan det være annen holdning hos denne elevmassen, sammenlignet med mindre homogene elevgrupper, som i ordinære ungdomsskoleklasser. Informantenes mer positive holdning til deres videregående opplæring kan også skyldes informantene selv, at deres interesse for skolen har økt nå når de har fått et linjevalg som interesserer dem og de ser målet om et arbeid i tråd med deres interesse nærmer seg.

Knyttet til Covingtons selvverdst teori (Covington 1976) er det interessant å notere at informantene er lite opptatt av evner. Til tross for relativt dårlige erfaringer fra ungdomsskolen har de nå på videregående skole tro på at egne evner er tilstrekkelig. Jeg registrere at informantene har tro på at de kan nå målet om fagutdanningen de ønsker. Informantene opplever heller ikke at sammenligning med andre er noe problem, selv om mange medelever skårer betydelig høyere på skolearbeidene som vurderes. Jeg har ingen oversikt over prestasjonene til andre elever i klassene til informantene, men ut fra et gjennomsnittsnivå, og informantenes reaksjoner, er det rimelig grunn til å anta at mange elever har høyere karaktersnitt enn informantene. Hvis det i det hele tatt eksisterer sammenligning av faglig nivå eller resultater fra prøver med medelever, ser ikke informantene det som en utfordring eller belastning. Betydningen av sammenligningen må godt på vei lirkes ut av informantene, da de i utgangspunktet gir uttrykk for at det ikke forekommer resultatsammenligning med medelever. I den trygge undervisningssituasjonen som informantene nå opplever i klassen på videregående, føler informantene full aksept for sine egne resultater og prestasjoner og føler seg heiet fram av medelever. Etter de opplysningene jeg får gjennom intervjuene er det ikke noe å si på innsatsen informantene viser i forhold til skolearbeidet. Informantene viser stå på vilje og stor motivasjon. De er ikke redde for å gjøre sitt beste. De er ikke redde for at høy innsats kan gi nederlagsfølelse om de ikke lykkes, men velger isteden å ta til seg lærdom av de tilbakemeldingene de får på det arbeidet de gjør.

Ser vi informantenes intervju svar i forhold til Tangens (2008) fire dimensjoner for skolelivskvalitet og Bakken og Elstads (2012) fem dimensjoner, ser jeg, igjen knyttet til **tidsdimensjonen**, at til tross for tidligere dårlige erfaringer fra undervisningen på ungdomsskolen, så har informantene et positivt syn på skolen og læring nå. Kanskje klarte

informantene å distansere seg fra utfordringene på ungdomsskolen, og så utfordringene som hindringer som var skapt av andre enn dem selv, slik at de beholdt selvfølelsen gjennom utfordringene. Resultatene fra ungdomsskolen var jo greie nok, da undervisningen var på et lavere nivå, som informantene mestret, og dermed kunne informantene distansere seg fra utfordringene med selvverdet i behold. Dette fører oss videre til **kontrolldimensjonen**, der informantene opplever klar forskjell mellom ungdomsskolen der elevene, som brikker, blir plassert i grupper for undervisning på lavere nivå enn sine jevnaldrende uten at elevene er informert om grunnen. Nå på videregående er informantene aktører i sin egen utdanning mot målet om en ønsket jobb, med mennesker med funksjonshemninger. **Relasjonen** mellom lærere og elever har også endret seg positivt for informantene fra ungdomsskolen til videregående. Informantene forklarer det med mer oppmuntrende og forklarende tilbakemeldinger fra lærerne på videregående skole. Lærerne nå viser et større engasjement for eleven, sammenlignet med lærerne på ungdomsskolen. 4. dimensjon i Tangens (2008) teori om skolelivskvalitet er **arbeidsdimensjonen**. Forbedrede karakterer sees her på som en belønning for god innsats i skolearbeidet. Gode resultater hjelper eleven et skritt nærmere egne mål og drømmer om arbeid og framtid. Det gir økt livskvalitet for elevene ved at de når nye mål. Dette er jo helt i tråd med informantenes syn på skolelivskvalitet, og sammenfatter egentlig informantenes budskap i intervjuene. Målet med å jobbe og gjøre en god innsats på ungdomsskolen fikk ikke informantene noen hjelp til å se, for uten karakterer følte ikke informantene at de hadde parametere til å se hva de kunne og hvilket nivå de lå på faglig. Dermed følte det heller ikke som noen motivasjon til å jobbe for å bli bedre.

5.3 Lærernes betydning

Lærernes har en viktig oppgave i å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs nivå. Kompetansemålene er viktige utgangspunkt for tilpasningen. Nå på videregående føyer informantene seg inn i de sju prosenten elever som ikke vet hva kompetansemål betyr (Bakken og Elstads 2012), når jeg spør om begrepet kompetansemål. Informantene er likevel klare på at de får informasjon om hva de skal kunne, for eksempel på Power Point-presentasjoner for temaene de er gjennom i opplæringen. De får også informasjon om grad av måloppnåelse gjennom tilbakemeldinger i form av karakterer og kommentarer fra lærerne knyttet til dette. Så det er bare ordet "kompetansemål" som er ukjent for informantene, innholdet i begrepet er godt kjent fra skolehverdagen.

Fortsetter vi å sammenligne med Elevundersøkelsen (Bakken og Elstad 2012) ser vi at et stort flertall av 10. trinnselevene svarer at de får nok utfordringer på skolen. På ungdomsskolen var ikke informantene i min studie blant dette flertallet. På et vis virker det som informantene hadde resignert innen de nådde 10. trinn. Slik informantene forteller det, hadde de større bevissthet rundt at de ikke fikk nok faglige utfordringer i 8. og 9. trinn, sammenlignet med 10. trinn. Når de nå i videregående opplæring ser tilbake på tiden i ungdomsskolen, blir imidlertid misforholdet mellom utfordringer og evner gjennom hele ungdomsskolen tydelig og klart for informantene. Sammenligner vi så informantenes innsats og motivasjon med elevundersøkelsen (Bakken og Elstad 2012), så er det mange elever som er motivert for skolearbeidet og mange elever som ikke er så motivert. Ut fra informantene i denne undersøkelsen ser jeg ikke bort i fra at det kan være en sammenheng mellom tilpassede faglige utfordringer og motivasjonen til elevene.

Som St.Meld. nr.31 2007-2008 sier, er relasjonen mellom lærer og elev viktig for elevens læringsutbytte. Dette vil jo også påvirke lærerens mulighet til å tilpasse undervisningen, og dens faglig nivå, til elevene. Dette gir informantene uttrykk for når de beskriver forskjellen på relasjoner mellom lærerne og informantene på ungdomsskolen og lærer - elevforholdet på videregående skole. Lærerne på videregående skole oppleves av informantene som mer støttende og oppmuntrende. Ifølge informantene ble de både av medelever og lærere satt i bås som dumme elever som trengte undervisning, og kun kunne tilegne seg kunnskap, på et betydelig lavere nivå enn jevnaldrende elever. Ut fra informasjonen som denne studien har gitt, er det tynt grunnlag å knytte årsakssammenhenger til det. Det er vanskelig å få et nyansert og riktig bilde av situasjonen uten å ha innhentet informasjon også fra informantenes lærere. Likevel er temaet for denne oppgaven hvordan elevene selv opplever mestring i skoledagen og ut fra det perspektivet er det grunn for å si at gode relasjoner mellom elever og lærere er et god indikator på godt læringsutbytte.

Lærere som ikke tar selvkritikk er en utfordring i skolen. De vil møte svake elever med en forutinntatt holdning om at det alene er elevenes evner som avgjør akademisk framgang, og ser ikke at undervisningen og lærerens rolle også er avgjørende (Bandura 1997). Ut fra informantenes oppfattelse av at de ikke fikk noen forklaring på hvorfor de ble tatt ut av undervisning for å være på gruppe med lavere faglig nivå, er det grunn til å spørre seg om det var et mangelfullt forarbeide fra lærerne før det ble bestemt at informantene fikk undervisning

i mange fag på lavere nivå en medelever. Hadde det vært en velbegrunnet forklaring, er det grunn til å tro at elevene eksplisitt hadde fått innblikk i grunnen for avgjørelsen. På en annen side er det også grunn til å stille spørsmål til foreldrenes rolle. Til syvende og sist er det foreldrenes avgjørelse om eleven skal ha vurdering med eller uten karakter. Hvordan foreldrene er orientert i forkant av avgjørelsen, kommer jo ikke fram i denne undersøkelsen. Ut fra det bildet, som gjennom intervjuene blir tegnet av informantenes foreldre og mitt inntrykk av foreldrene gjennom samarbeidet for å organisere intervjuene, virker det som foreldre som jobber for det beste for barna sine. Det kan virke underlig at de har godtatt avgjørelsen om fritak fra vurdering med karakter, og dermed undervisning på lavere nivå. Foreldrene har jo også et forklaringsansvar overfor barna, når de ønsket å få vite grunnen til vedtaket om avvikende undervisning og vurdering. På en annen side kan det ha vært direkte erfaringer fra foreldrenes side også, slik at de i løpet av ungdomsskolen har lært mer om deres rolle og ansvar for elevenes beste undervisning.

Ut fra det informantene forteller, er det mer variasjon i undervisningen på videregående skole enn det var på ungdomsskolen. Om noen av lærerne på den ene eller andre skolen eksplisitt lærer bort spesifikke læringsstrategier, kommer ikke fram i undersøkelsen. Det som kommer fram er at elevene finner mer inspirasjon og variasjon i undervisningen nå på videregående skole. Elevene møter aldersadekvate oppgaver og digitale hjelpemidler som læringsprogrammet "Kahoot!" som den ene informanten fremhever som spesielt positivt. Motsetning finner vi i ungdomsskolens undervisning som ofte fremsto barnslig ut fra aldersmodningen til informantene. Slik sett skaper undervisningen på videregående skole større følelse av mestring i undervisningen og dermed større tilfredshet knyttet til forventning om mestring i framtiden. Standarden for egenrevisninger, sammenlignet med jevnaldrende elever i ordinær klasse, blir også høyere på videregående skole. På ungdomsskolen ble egenrevisningsstandard definert ut fra faglig svake elever satt i gruppe, og dermed mindre reell som utgangspunkt for egenrevisningen.

5.3.1 Ledelsens betydning

Hva lærerne gjør er viktig, men over lærerne står også skolens ledelse. I teoridelen refererer jeg til ulike skandinaviske studier (Bakken og Danielsen 2011) som viser at ulike ledelsesstiler vil påvirke lærerens holdninger til jobben sin som leder. Ledelsens påvirkning på lærerne, og ledelsens holdning i seg selv, vil igjen påvirke skolens faglige prestasjoner.

Skolens ledelsesstrukturer var ikke noe jeg var innom i intervjuene med mine informanter, det er nok heller ikke noe informantene hadde hatt forutsetninger til å vite noe om, så det hadde uansett ikke hatt noen hensikt å dvele ved. Likevel tenker jeg at det er grunn til å stille spørsmål ved om ledelsen ved ungdomsskolen informantene gikk på, skiller seg fra ledelsen den videregående skolen informantene nå er elever ved. Som tidligere nevnt, kjenner jeg ikke ungdomsskolen informantene var elever ved. Den videregående skolen de ved intervjutidspunktet var elever ved, har jeg imidlertid en viss kjennskap til. Slik jeg kjenner informantenes videregående skole, er den preget av en tydelig, synlig skoleledelse og en skole med fokus på god, autorativ klasseledelse og lærere med faglig selvtillit som viser handlekraft. Klassene på yrkesfaglige linjer er også små, antageligvis mindre enn klassene informantene hadde på ungdomsskolen. God skoleledelse og klasseorganisering kan være en forskjell som har blitt til informantenes beste i den videregående opplæringen. På en annen side må det presiseres at informantene i intervjuene ikke kommer med opplysninger om at det egentlig var noe konfliktfylt forhold mellom elevene og lærerne på ungdomsskolen heller. Jeg spør ikke direkte angående konflikter med læreren, men siden det heller ikke kom fram i andre spørsmålssammenhenger er det grunn til å tro at ungdomsskolen var uten synlige, utagerende konflikter. En form for konflikt lå det jo likevel under, da informantene ønsket å få vite hvorfor de ble tatt ut i gruppe i store deler av undervisningen, men ikke følte de fikk det. Siden det fra elevenes side var ytret et ønske om å ikke være en del av gruppeundervisningen, blir det kimen til en konflikt når elevene da heller ikke får en forklaring på hvorfor lærerne syntes det var best med en segregert gruppeundervisning i store deler av undervisningstiden.

5.4 Albert Banduras teori

Bandura har fire hovedfaktorer som påvirker forventning om mestring: relevante erfaringer, observasjon av andre mennesker, verbal oppmuntring, emosjonell beredskap (motivasjon) (Helgesen 2008). Når det gjelder informantenes relevante erfaringer fra ungdomsskolen, har informantene opprettholdt deres store forventning om mestring i møte med høyere faglige krav på videregående skole, ut fra det faglig lave nivået som ble forventet av dem på ungdomsskolen. På en annen side kan vi ikke utelukke at nettopp de lave forventningene på ungdomsskolen var en oppskrift på suksess for motivasjonen på videregående skole. Hvis elevene hadde møtt høyere faglige forventninger på ungdomsskolen, kan det ha undertrykt

mestringsfølelsen og motivasjonene, og dermed deres forventning om mestring. Da kunne elevene ha mistet motivasjonen for å kjempe seg gjennom flere harde skoleår på videregående med nye faglige nederlag.

Banduras tredje faktor som påvirker forventning om mestring, verbal oppmuntring, gir informantene uttrykk for at de til dels fikk på ungdomsskolen, selv om tilbakemeldingene var generelle. På videregående opplever elevene tydeligere, konkrete verbale oppmuntringer, noe som informantene gir uttrykk for at øker motivasjonen for å jobbe videre for å nå nye faglige mål. Informantene gir uttrykk for bedre klassemiljø på videregående skole, enn det de hadde på ungdomsskolen. Det at de var i mindre gruppe i mange undervisningstimer, uten at jeg vet hvor mange elever som var i disse gruppene, gjorde at informantene hadde mindre muligheter til å observere medelevers arbeid og studieteknikker. Selv om heller ikke yrkesfaglige klasser i videregående opplæring er så store, ca. 15 elever, så er det i hvert fall et større spekter av faglig nivå mellom elevene. Slik er det større variasjon i mulighetene for faglig svake elever til å foreta hjelpende observasjon av medelever, som kan gi elevene emosjonell beredskap i form av motivasjon til å klare nye mål og faglig framgang.

Når vi videre ser på Banduras definisjon av teorien om forventning om mestring; troen på evnen til å mestre omverdenens krav og nå de mål vi setter oss (Kähler 2002), er det motiverende og oppmuntrende å se informantenes positive holdning til skolen og framtiden. Det kan i stor grad se ut som informantene for en stor grad har gjort sitt for å bygge sin egen positive skjebne, til tross for visse faglige utfordringer, med tanke på organiseringen av informantenes undervisning på lavere nivå på ungdomsskolen. Som mennesker har vi en evne til selv-oppmuntring. Som selv har informantene vist sitt kompetente selv, og styrer langt på vei egen forventning om mestring som Bandura (1997) sier det.

I tråd med det Bandura (1997) framhever som suksessfaktorer for akademisk framgang, har informantene fått med seg gode forbilder hjemmefra. Informantene ytrer at de får oppmuntring fra foreldrene, og foreldrene er et tydelig forbilde for å prioritere skolearbeidet høyt, en holdning jeg også tydelig møtte da jeg var i kontakt med informantenes foresatte. Uten at jeg vet noe om informantenes foreldres utdanningsnivå eller arbeidsstatus, så er det uansett positivt for informantene at det er overensstemmelse mellom skolens krav og foreldrenes forventninger og det har gjort informantene trygge på sin rolle som elev.

Oppmuntringen fra foreldre, søsken, lærere og klassekamerater er med og styrker informantenes forventning om mestring.

5.4.1 Lærernes betydning

Som tidligere omtalt har jeg ikke kunnskap om lærerne informantene hadde på ungdomsskolen. Lærerne på videregående skole har jeg noe erfaring fra å samarbeide med, men har heller ikke invitert de lærerne til å komme med sine innspill. Dette har vært et bevisst valg fra min side, da oppgavens formål er å høre elevenes stemme om temaet. På en annen side ser jeg nå at lærernes stemme kunne vært verdifull for å få et klarere bilde om hvorfor elevene opplever såpass store forskjeller mellom ungdomsskolen og videregående opplæring. Ut fra annen forskning (Bandura 1997) som jeg er inne på i teoridelen, så kan det skyldes lærernes egne forventning om mestring, og lærernes ulike følelse av faglig kapabilitet. Slik jeg tenker det kan det vel så mye handle om lærernes manglende følelse av kapabilitet til å gi tilpasset undervisning i en enhetsskole med mange unike individer med sprikende faglige forutsetninger, som følelsen av manglende akademisk, faglig kapasitet. Slik har jo også lærerne i den videregående opplæringen et fortrinn ved at de til en viss grad møter en mer ensartet elevgruppe, som i hvert fall har en viss sammenfallende interesse ut fra linjevalget de har tatt. Diskusjonen her kunne fortsatt, for det er mange elever som blir overrasket i møte med linjevalget de har tatt, og slik angrer og vil bli en større faglig utfordring for lærerne, fordi de vil se enda mindre grunn til å innrette seg i undervisningen. Så hvilke lærere som slik kan sees å ha den enkleste jobben, og størst forutsetninger for å øke tilstrekkelig kapabilitet, blir bare underordnede gjetninger i denne oppgaven. Banduras (1997) forskning viser likevel at lærere med lav fornemmelse av instruerende kapabilitet går mot en forvaringstilnærming for vanskelige elever i skolen, og det ligger jo nært opp til informantenes oppfatning av undervisningen på ungdomsskolen.

Elever som blir fortalt at de forbedrer seg gjennom egen innsats, tilegner seg forventning om mestring og prestasjonsforbedringer mer enn gjennom egne antagelser, uten sosial feedback fra for eksempel medelever, lærere og/eller foreldre. I teoridelen refererer jeg til Banduras (1997) funn om hvordan feedback fra medelever, foreldre og lærere styrker elevenes forventning om mestring, helt i tråd med det informantene i denne studien gir uttrykk for i intervjuene. Samtidig problematiseres den positive feedbackteorien ved at ingen kan fortsette å fortelle elever som møter uoverkommelige utfordringer at de er veldig talentfulle. Til

sammenligning med intervjuene med informantene i denne oppgaven ser jeg behov for å nyansere dette synet noe. For hva er en uoverkommelig utfordring? Bandura (1997) sier også at alle akademiske oppgaver kan virke uovervinnelige i starten, men elevenes forventning om mestring hjelper elevene i gang med å løse oppgavene likevel. Og det er jo akkurat det det handler om. På ungdomsskolen fikk ikke informantene i like stor grad som på videregående, anledning til å prøve de "uoverkommelige" oppgavene, og elevene resignerte. På videregående møter de faglige utfordringer, får karakterer på til dels lavt nivå, men gir likevel ikke opp. Informantene har, til tross for utfordringer, forventning om mestring i framtiden. Målet er inne rekkevidde, tilbakemeldingene er konkrete, og informantene har tro på å lykkes. "Skolelyspromblematikken" vises også i teoridelen. Nivået på medelevene i klassene til informantene vet vi ikke noe om. Det vi vet noe om, er at informantene ikke ser på det som noen utfordring med varierende faglige prestasjoner. Fra ungdomsskolen forteller elevene om et savn etter muligheten til å sammenligne med andre, altså et savn etter et tryggere klassemiljø der det var greit å være annerledes. Dette ønsket har de fått oppfylt på videregående skole. Jeg tolker informantenes nøling knyttet til spørsmålet om informantene sammenlignet prøveresultater og lignende med medelever, som at informantene nå er så trygge på medelevene at det ikke er noen trussel for selvværdet å sammenligne sine egne resultater med andres resultater. Fordi klassemiljøet er så aksepterende, trygt og godt, har ikke informantene behov for å kamuflere resultatene enten det er stryk eller midt på treet. De er trygge på å være seg selv.

Livet, og dermed læringsforholdene, er sammensatt. Slik jeg lærte informantene å kjenne viser de på ingen måte sosialt uakseptabel atferd. De gir uttrykk for å være beskjedne, og har en forsiktig fremtoning. Informantene har samtidig ingen problemer med å si sine meninger og formidle sitt budskap. Likevel gir informantene uttrykk for at de ikke følte deres behov og ønsker knyttet til undervisningen ble hørt og oppfattet av lærerne i mange sammenhenger på ungdomsskolen. Det påvirket trolig informantenes forhold til mange av elevene i klassene også. Slik viser informantene at det å være hensynsfull og omtenksum ikke er tilstrekkelig for å oppleve å bli akseptert i miljøet, og slik oppleve et gunstig skolemiljø som leder til læring. At det kunne vært enda mer negativt for informantenes læringsmiljø om de hadde hatt en mer sosialt uakseptabel framtoning slik Bandura (1997) beskriver, viser dermed ikke denne studien. Det at informantene føler seg mer inkludert og akseptert for den de er på videregående, kan likevel være med å styrke oppfatningen om at Banduras teori stemmer.

5.4.2 Kritikk av Bandura

Kritikken av Bandura sin teori om forventning om mestring knyttes blant annet til kontrasten til adferdspsykologien (Bandura 1997, Helgesen 2008, Jerlang (red.) 1996). Det vil være naturlig å tenke seg at informantene har utviklet seg i løpet av årene på ungdomsskolen. Det kan virke som informantene tilpasset seg til omgivelsene ved å gi litt opp, og tilpasse og innrette seg gruppeundervisningen ved å selv sette lave forventninger til egen faglig utvikling. Når miljøet så endret seg fra ungdomsskolen til videregående skole, da viste elevene evne til å finne fram energien som hadde ligget latent hos elevene. Slik evner jeg å se riktigheten både hos Bandura og atferdspsykologien. Et menneske vil ikke kunne endre et samfunn, så adferdspsykologien har rett i at individet, om ikke nødvendigvis endrer seg etter omgivelsene, men i hvert fall tilpasser seg eksisterende omgivelser. Som Bandura sier så kan individet likevel opprettholde en forventning om mestring. Hvordan Banduras teori hadde stemt om informantene hadde hatt lav mestringsforventning nå på videregående skole, har jeg ikke fått innblikk i gjennom informantene i denne oppgaven.

Gjennom studien har jeg også fått bekreftet min oppfatning om at Banduras teori ikke er styrt av ytre belønning, eller overser individets indre, egenfornøyelse med aktiviteter. Er det noe informantene har vist, så er det en tro på at individets indre, egenfornøyelse av akademisk aktivitet kan få mange elever gjennom skolen.

5.5 Elevenes framtidsutsikter

Sammenlignet med Øia (2011) sin rapport; ”Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater” ser vi at informantene hører inn under de 29,7 % av elevene på 10. trinn som tror de kommer til å greie seg med yrkesfaglig utdanning på videregående nivå, og ikke gå videre til høyskole eller universitet. Ifølge Øia er det en sammenheng mellom planlagt utdanningsnivå og karakternivå. Denne realismen finner jeg også hos mine informanter. For meg blir det et bevis på at utdanningssystemet i Norge fungerer. Når vi har utdanning på ulikt nivå, er det også bra at vi har elever som ønsker å utdanne seg på ulikt nivå. I intervjuet legger jeg opp til at informantene skal få drømme om framtiden, et forsøk på å få fram nettopp drømmen – hvordan kunne det ha blitt hvis skolegangen hadde vært annerledes, og karakternivået høyere. Vidløftige nivåer på drømmen har ikke informantene. Informantene har tro på framtiden ut fra sine forutsetninger og har drømmen innen rekkevidde: å få jobbe

med mennesker med funksjonsnedsettelse. I informantene mine ser jeg elever som er tilfreds med dagens situasjon, og har håp for framtiden, og da er det jo ikke nederlag å ikke ta høyere utdanning, verken for samfunnet eller for individene. En riktig vinn – vinn situasjon.

6.0 Konklusjon

6.1 Problemstillingen

Problemstillingen for studien har vært: Hvordan kan fritak fra vurdering med karakter i fag i ungdomsskolen påvirke elevenes forventning om mestring i møte med karakter i faget på videregående skole.

I følge informantene i studien hadde, og har, de forventning om mestring i møte med karakterer på videregående skole. Fritak fra vurdering med karakter på ungdomsskolen ga informantene forventning om mestring, men nivået var så lavt at det ikke krevde noen særlig innsats.

Forskningsspørsmålet har presisert problemstillingen og lyder: Hva opplever elevene selv som vesentlige faktorer for opplevelse av mestring i skolehverdagen:

- Forventning om mestring?
- Karakterenes betydning?
- Lærerens betydning?

Informantene viser stor grad av forventning om mestring. Så fremtredende er informantenes forventning om mestring at det er vanskelig å forestille seg hvordan utfallet ville vært for informantene uten forventning om mestring. Det er derfor vanskelig å se klart hvilken betydning forventningen om mestring egentlig har for informantenes mestringsopplevelse. Forventningen om mestring har i hvert fall bidratt til å få elevene til å nå dit de er i dag. De har forventning om å fullføre videregående opplæring og få en jobb de ønsker i tråd med utdannelsen de er i ferd med å ta. Informantene har unngått å bli en del av frafallsstatistikken.

For informantene har karakterene stor betydning for opplevelse av mestring i skolehverdagen. Elevene føler at karakterer er viktige tilbakemeldinger for å øke arbeidsinnsatsen. Karakterene gir også motivasjon til å jobbe med skolearbeidet. Lave karakterer gir informantene inspirasjon til å jobbe hardere for å klatre oppover karakterskalaen. Høyere karakterer ser informantene som ”stjerne i boka”, en anerkjennelse av god arbeidsinnsats.

Studien viser også at elevene opplever at lærerne også har en avgjørende betydning for elevenes opplevelse av mestring. Særlig når det gjelder lærernes tilbakemelding til elevene ser informantene variasjoner som kan slå ut positivt og mindre positivt på elevenes opplevelse av

mestring i skolehverdagen. Noen lærere gir generelle tilbakemeldinger, slik som: Bra. Det er tilbakemeldinger som betyr lite for informantene. De generelle tilbakemeldingene gir ikke nye målsettinger og øker ikke informantenes forventning om mestring. Konkrete tilbakemeldinger som informerer informantene om hva de mestrer og hva de må jobbe videre med for økt måloppnåelse, det er tilbakemeldinger som gir inspirasjon og forventning om nye opplevelser av mestring. Lærere som også gir informantene tips om hva de kan gjøre for å tilegne seg ny kunnskap og nå nye mål er vesentlige faktorer for elevenes forventning om mestring.

Når det gjelder undervisningsmetoder derimot synes ikke informantene at ulike lærere skiller seg ut i negativ eller positiv retning. Ulike lærere har ulike tilnærminger og undervisningsmetoder, det gir positiv variasjon i undervisningen i følge informantene.

6.2 Oppsummering

I oppgaven har jeg sett på teori knyttet til problemstillingen: Hvordan kan fritak fra vurdering med karakter i fag på ungdomsskolen påvirke elevenes forventning om mestring i møte med karakter i faget på videregående skole. Hovedteorien er knyttet til Albert Banduras (1997) begrep Self-efficacy, eller forventning om mestring som det ofte er oversatt til på norsk. Også Hilchen Sommerschilds (1998) teori om mestrings dyade har vært med å danne grunnlaget for mestringsteorien i oppgaven. Annen fremtredende teori er Reidun Tangens (2008) skolelivskvalitet og Martin Covingtons selvverdsteori (Skaalvik og Skaalvik 2005). Senere års Stortingsmeldinger fra Kunnskapsdepartementet (Meld.St. 22 (2010-2011) St.meld. nr. 16 (2006-2007) St.meld. nr. 30 (2003-2004) St.meld. nr. 31 (2007-2008 St.meld. nr. 44 (2008-2009)) har hatt en viktig plass i oppgaven for å realitetsorientere oppgaven til dagens skolevirkelighet.

Som metode har jeg brukt Kvale og Brinkmanns (2009) livsverdenintervju. Studien bygger på semistrukturerte, kvalitative forskningsintervjuer av to elever på vg1 yrkesfaglig studieretning. Elevene er valgt ut fordi de hadde fritak fra vurdering med karakter på ungdomsskolen, som de på vg 1 har vurdering med karakter i.

Analysen har vært en typologisk, deduktiv analyse med hovedvekt på begrepene i forskningsspørsmålene karakterenes betydning, forventning om mestring og lærernes betydning.

Drøftingen tar igjen tak i forskningsspørsmålenes sentrale begreper. Resultatene fra studien drøftes opp mot det teoretiske perspektivet. Resultatene viser god sammenheng med det teoretiske grunnlaget. Karakterene og lærerne har betydning for elevenes opplevelse av mestring i skolehverdagen. Sammenhengen mellom elevenes forventning om mestring og opplevelse av mestring er noe mer utydelig, noe som hovedsakelig skyldes at det er vanskelig å skille begrepene.

6.3 Oppfølging

I teoridelen presenterte jeg et mål for skolen fra St. Meld nr. 44 (2008-2009) (s.7): *”Skolen må legge til rette for at flere kan lære mer, at alle skal trives, og at alle skal oppnå motivasjon gjennom å mestre.”* Informantene i studien trives nå på videregående skole og opplever motivasjon og mestring, selv om de også har visse faglige utfordringer. På ungdomsskolen opplevde de ikke motivasjon og mestring i samme grad. Overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole har lagt til rette for at informantene kan lære mer. Informantene i denne studien har større forventning om mestring i møte med karaktervurdering på videregående skole, en de hadde med fritak fra vurdering med karakter på ungdomsskolen.

At informantene i denne oppgaven fint har greid overgangen til karaktervurdering på videregående skole fra fritak fra karaktervurdering på ungdomsskolen, betyr ikke det at overgangen går fint for alle elever som prøver. Tilbakemeldinger fra informantenes skole viste at mange elever hadde gitt opp underveis på vg1. Statistikken viser også at frafallet i videregående opplæring er stort. En interessant oppfølging av studien kan derfor være å intervju elever som hadde fritak fra vurdering med karakter i fag i ungdomsskolen om deres forventning om mestring i møte med karakter i faget på videregående skole, på et tidligere tidspunkt i skoleåret for få resultater også fra de som opplever overgangen til videregående skole mer utfordrende. Hadde resultatene blitt annerledes da?

Som en oppfølging av studien kan det også vært interessant å innhente lærernes perspektiver på problemstillingen: Hvordan kan fritak fra vurdering med karakter i fag i ungdomsskolen påvirke elevenes forventning om mestring i møte med karakter i faget på videregående skole. Både ungdomsskolelærere og lærere på videregående skole kan gi interessante perspektiver til problemstillingen. Likevel, den viktigste oppfølgingen for min del av studien blir å ta med meg det jeg har lært ut i møte med mine elever.

Referanser

Asbjørnsen, Arve, Manger, Terje og Ogden, Terje (1999): *Skole- og opplæringspsykologi*
Bergen: Fagbokforlaget

Bakken, Anders og Danielsen, Kirsten (2011): *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler* NOVA Rapport 10/11

Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)

Bakken, Anders og Elstad, Jon Ivar (2012): *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* NOVA Rapport 7/12

Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman

Befring, Edvard (1997): *Oppvekst og læring : eit sosialpedagogisk perspektiv på barns og unges vilkår i velferdssamfunnet* Oslo: Det Norske Samlaget

Breilid, Nils og Sørensen, Peer M. (2008): *Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko*.

I: Befring, E. og Tangen, R. (red): *Spesialpedagogikk*. 4.utgave Oslo: Cappelen Damm

Brynildsen, Ellen Boye (2009): *Utviklingshemming og mestring. En kvalitativ studie om hvordan elever med lett utviklingshemming/generelle lærevansker opplever mestring i skolen*.

Masteroppgave i spesialpedagogikk Halden: Høgskolen i Østfold

Bunting, Mette (2011): *Utvikling av elevenes egne læringsstrategier*.

I: Postholm, May Britt, Haug, Peder, Munthe, Elaine og Krumsvik, Rune Johan (red.)

(2011): *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Covington, Martin og Berry, Richard (1976): *Self-worth and school learning*

New York: Holt, Rinehart and Winston

Grøholt, Berit: *Ungdomstiden og mestringsperspektivet I*: Gjærum, B., Grøholt ,B. og Sommerschild, H.: Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre. Oslo: Tano Aschehoug.

Haggbloom, Steven J. et al. (2002). The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. *Review of General Psychology*, 6, 139–152.

<http://www.assessmentpsychology.com/eminentspsychologists.htm> Lesedato 05.11.2013

Hatch, J. Amos (2002): *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press

Hattie, John(2003): *Formative and Summative Interpretations of Assessment Information* New Zealand: School of Education The University of Auckland

[http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-\(2003\).pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/formative-and-summative-assessment-(2003).pdf) Lesedato 7.11.13 kl. 11.20

Hattie, John (2012): *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge

Helgesen, Leif A. (2008): *Menneskets dimensjoner. Lærebok i psykologi*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Høines; Jan Henrik (2009): *Elevvurdering i Kunnskapsløftet. Tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevvurdering*. Haugesund: Vormedal Forlag

Ingstad, Benedicte (1998): *Studiet av mestring – det antropologiske perspektivet* I: Gjærum, B., Grøholt ,B. og Sommerschild, H.: Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre. Oslo: Tano Aschehoug.

Jordahl, Anne M.(2012): *Vurdering i videregående opplæring* Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Jærlang, Espen(red) (1996): *Utviklingspsykologiske teorier – en innføring* 2.utgave Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Kähler, Carl F. (2012): *Det kompetente selv. En introduksjon til Albert Banduras teori om selvkompetence og kontrol.* Fredriksberg: Frydenlund

Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* Oslo: Kunnskapsdepartementet

Sist endret: LOV-2012-06-22-53 fra 01.01.2014, LOV-2013-06-21-98 fra 01.08.2013

http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3

Lesedato: 11.03.14 kl. 09.50

Kunnskapsdepartementet (2006): *Forskrift til opplæringslova*

<http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724> Lesedato: 05.03.2014

Kunnskapsdepartementet (2010): *Rundskriv, 21.03.2010*

Nr.: F-05-10 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2010/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun.html?id=598615> Lesedato: 28.01.14 kl.15.35

Kunnskapsdepartementet (2012): *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslan_guage=no Lesedato 23.10.13 kl.10.35 Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju.* 2. utgave Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lyngstad, Else (2008): *En ener her og en sekser der. –En kvantitativ studie av ungdomsskoleelevers karakterer, selvoppfatning, motivasjon, verdier og forventninger om fremtidige karakterer i matematikkfaget*

Masteroppgave i spesialpedagogikk Trondheim: NTNU

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del.

Oslo: KUF 1994

Meld.St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet*

Det kongelige kunnskapsdepartement

NESH publikasjon (1999 rev 2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora Oslo: De Nasjonale Forskningsetiske komiteer*

[https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

[PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

Ordnnett.no

Skaalvik, , Einar og Skaalvik, Sidsel (2005): *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring* Oslo: Universitetsforlaget

Smith, Kari (2007): *Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring*

Norsk pedagogisk tidsskrift 02/2007

http://www.idunn.no/ts/npt/2007/02/vurdering_som_et_motivasjonsfremmende_redskap_for_lering lesedato:7.11.13 kl. 11.25

Smith, Kari (2011): *Vurdere vurdering – for å fremme læring.*

I: Postholm, May Britt, Haug, Peder, Munthe, Elaine og Krumsvik, Rune Johan (red.)

(2011):Lærerarbeid for elevenes læring 1-7. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Sommerschild, Hilchen (1998): *Mestring som styrende begrep* I: Gjærum, B., Grøholt ,B. og

Sommerschild, H.: Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre.

Oslo: Tano Aschehoug.

St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen.* Det kongelige kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* Det kongelige kunnskapsdepartement

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* Det kongelige kunnskapsdepartement

St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* Det kongelige kunnskapsdepartement

Tangen, Reidun (2008): *Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring.*

I: Befring, E. og Tangen, R. (red): *Spesialpedagogikk.* 4.utgave Oslo: Cappelen Damm

Tangen, Reidun (2010): *"Beretninger om beskyttelse" Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom.* Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 4.

Thronsen, Inger (2011): *Lærereens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon*
Nordic Studies in Education 03/2011

Udir-1-2010: Individuell vurdering (rundskriv):

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/> Lesedato
21.05.14 kl. 10.55

Udir-1-2013: *Kunnskapsløftet fag- og timefordeling og tilbudsstruktur (rundskriv)*

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2013/Udir-1-2013-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2013-Vedlegg-1/3-Videregaende-opplaring/#a3.4.1>
Lesedato 04.11.13 kl. 12.50

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/> Lesedato:14.11.13 kl. 10.20

<http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/> Lesedato: 14.11.13 kl. 10.25

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Fire-prinsipper/>
Lesedato: 27.05.14 kl. 13.10)

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/> Lesedato: 27.05.14 kl. 13.10)

Vibe, Frøseth, Hovdhaugen og Høst (2008): *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring.* Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport 40/2008. NIFU STEP
<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-40.pdf> Lesedato: 10.03.14 kl.10.00

Wendelborg,Christian, Paulsen,Veronika, Røe,Melina, Valenta,Marko og Skaalvik,Einar M.
(2012):*Elevundersøkelsen 2012* Trondhjem:NTNU Samfunnsforskning AS
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf
Lesedato: 10.12.13 kl. 10.00

Øia, Tormod(2011): *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater* NOVA Rapport 9/11 Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hva fikk du da?”

Bakgrunn og formål

I anledning masterstudie mitt i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Halden skal jeg gjennomføre en intervjustudie. Studiens problemstilling er: ”Hvordan kan fritak fra vurdering med karakter i fag på ungdomsskolen påvirke elevenes forventning om mestring i møte med karakter i faget på videregående skole?”

Rådgiverne ved skolen din vet at du hadde fritak fra vurdering med karakter i et eller flere fag fra ungdomsskolen og at du nå på videregående skole har karakter i det/de tilsvarende faget/fagene. Derfor ønsker jeg, ved hjelp av rådgiveren din, å invitere deg til å delta i intervjustudien min. Hovedhensikten med studien er å finne ut hvordan dine og andre elevers forventninger om mestring i skolearbeidet er påvirket av at dere ikke fikk karakterer før på vgs. Det du hjelper meg til å finne ut i undersøkelsen kan være viktig i kunnskap å få, for å kunne hjelpe andre i samme situasjon som deg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I lange tider har jeg lest og skrevet om hva andre vet og mener om mestring i skolen. Nå gleder jeg meg til å høre hva du som opplever skolehverdagen tenker om karakterers betydning, lærernes betydning og din egen betydning for din mestring på skolen.

Dine opplevelser ønsker jeg å få innblikk i gjennom et intervju som varer i ca. en time. Under intervjuet vil det bare være deg og meg til stede. Stedet vi gjennomfører intervjuet kan vi bli enige om, men jeg tenker at et grupperom på skolen din vil være et godt egnet sted. Mens vi snakker oss gjennom intervjuet vil jeg ta lydopptak slik at jeg etterpå kan skrive ned det du har sagt. Jeg vil nok også notere litt mens vi prater, slik at jeg husker bedre hva du mente når jeg kommer hjem og skal skrive. Sammen med ca.4 andre intervjuer vil jeg så lage en analyse av hvordan det du og andre elever mener om mestring i skolen, stemmer med det jeg har funnet ut om mestring i skolen til nå.

Siden du går på VG1 eller VG2 er det stor sannsynlighet for at du ikke er 18 år enda, derfor må jeg også ha tillatelse fra dine foresatte om at de synes det er greit at du blir intervjuet av meg.

Foresatte kan, hvis de ønsker det, få se spørsmålene/intervjuguiden på forhånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Navnet ditt og svarene dine vil lagres hver for seg, og bare knyttes sammen ved hjelp av koder. Den eneste som vil ha tilgang til informasjonen om deg, og fra deg, er jeg. Det kan oppstå situasjoner der jeg må diskutere intervjuinnholdet med veilederen min ved Høgskolen i Halden, Hans Petter Wille, men den informasjonen vil ikke være knyttet til navnet ditt.

Arbeidet mitt skal resultere i en mastergradsoppgave som sensureres av eksterne sensorer og kan bli publisert på biblioteket. I denne ferdige oppgaven skal det ikke være mulig å gjenkjenne deg, selv om jeg bruker deler av dine uttalelser.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av 2014. Etter prosjektslutt slettes personopplysningene og notatene fra intervjuet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg:

Catrine Lyche Greaker tlf: 99 71 00 72, e-post: catrine.greaker@gmail.com innen 5.april 2014

Det er også mulig å kontakte veilederen min ved Høyskolen i Østfold:

Hans Petter Wille tlf. 69215151, e-post: hans.p.wille@hiof.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Svarslipp - Klipp av her

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker/elev, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater at mitt barn deltar:

(Signert av foresatt, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervju*
- Jeg samtykker til at intervjuer kan ta kontakt i etterkant av intervjuet for utfyllende informasjon*
- Jeg ønsker kopi av den ferdige oppgaven*

Intervjuguide

Dine forventning om mestring i møte med karakter i faget på videregående skole som du hadde fritak for vurdering med karakter i på ungdomsskolen.

Innledning: Presentasjon av meg selv, hensikten med intervjuet og prosjektet mitt:

Å samle den opplevelsen og erfaringen du som elev har, og at den kan komme andre elever til gode/til nytte for andre elever.

Anonymisering, konfidensialitet.

Bare jeg skal bearbeide intervjumaterialet

Navnekodet transkripsjon

Makkulert etter studiens avslutning – i løpet av 2014

	Spørsmål	Kommentarer
1	Hva tenker du på når du hører ordet mestring?	
Oppfølgingsspørsmål	Fortell om en episode der du følte mestring.	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	
2	I hvilke situasjoner føler du mestring på skolen?	Spørsmål fra Elevundersøkelsen:
Oppfølgingsspørsmål	Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene? Hvor ofte greier du de oppgavene du har som lekse uten å be om hjelp? Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer? Forskjeller mellom ungdomsskole/videregående skole? Hvorfor forskjellen? Forskjell på undervisning? Spesialundervisning?	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	

3	Hvilke faglige forventninger har du?	
Oppfølgingsspørsmål	-til deg selv? -fra lærerne? -fra venner, klassekamerater? -fra foreldre? Opplever du samarbeidskultur i klassen din?	
Oppsummering	Så det du sier er...	
4	Er det forskjell på din forventning om mestring om du får karakter i faget eller ikke?	
Oppfølgingsspørsmål	Hvorfor/hvorfor ikke? Er karakterer motivasjonsfremmende eller motivasjonshemmende – eller uten betydning?	
Oppsummering	Det jeg oppfatter du har sagt er... Stemmer det med det du ville si?	
5	Hvilken rolle mener du at læreren har for at du skal ha forventning om mestring i faget?	
Oppfølgingsspørsmål	-undervisningen? -skyldes det variasjon, ordlegging, gruppeorganisering, disiplin? -vurdering/tilbakemeldinger/ros? -målstyring? -yrkesretting?	
Oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	
6	Hvordan blir skolearbeidet ditt vurdert?	På hvilken måte blir du vurdert?
Oppfølgingsspørsmål	Hvordan ble du vurdert på ungdomsskolen? Er det forskjell på vurderingen i fag med karakter/ fag uten karakter? Er det samsvar mellom det du føler du får til, og det tilbakemeldingene viser at du får til? Blir du oppmuntret av andre i forbindelse med skolearbeid? Får du vite hva du får til/mestrer? Får du vite hva du ikke får til/mestrer? Får du vite hva du må gjøre for å få til mer/nå nye mål?	

Oppsummering	Så det du sier er...	
7	Hvordan vil du gruppere deg selv faglig?	Hvorfor det?
Oppfølgingsspørsmål	Hvem liker du å sammenligne deg med? -de du synes er bedre, dårligere eller like gode som deg?	
Oppsummering	Jeg har da oppfattet... Stemmer det?	
8	Hva motivere deg?	
Oppfølgingsspørsmål	Får du ros? Hvem drømmer du om å være/bli? Hva skal til for at du trives på skolen? Yrkesretting i fellesfagene?	
Oppsummering	Så det du sier er...	
9	Er det noe du mener burde vært annerledes på skolen?	
Oppfølgingsspørsmål	Føler du at du har mulighet til å påvirke skolehverdagen din?? Angrer du på valget dine foreldre gjorde om at du skulle ha fritak for vurdering med karakter på ungdomsskolen? (Hvorfor/hvorfor ikke) Fikk du førsteønsket på linjevalg i vgs?	
Oppsummering	Kan jeg få ta kontakt med deg igjen hvis det er noe mer jeg lurer på?	