

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST 314L

Navn på kandidat: Anne Gunn Mortensen

Trude Mortensen

«Jeg orket ikke anstrenge meg»

En kvalitativ studie av elevers skolemotivasjon.

Dato: 11.05.2018

Totalt antall sider: 91

Forord

Endelig har tiden for innlevering av masteroppgaven kommet, og dette med ambivalente følelser. Dette har vært en lang og spennende prosess med mange krevende dager hvor vi selv har opplevd varierende motivasjon. Å skrive masteroppgave sammen som mor og datter har vært en opplevelse for livet. Mor sitter med mye gammel kunnskap og erfaringer fra arbeidslivet, mens datter sitter med mye fersk teori fra studiene. Forholdet har blitt satt noe på prøve. Det den ene av oss har skrevet i oppgaven, har den andre plukket fra hverandre, analysert, omformulert og argumentert mot – slik har vi forhandlet frem og tilbake gjennom hvert avsnitt. Noen dager har vi ropt til hverandre over telefonen i frustrasjon, andre dager har vi opplevd at det ryker av engasjement i tastaturet fra fingertuppene, og atter andre dager har bestått av endeløs scrolling opp og ned i dokumentet. Å skrive om underytelse i skolen har vært en svært utfordrende, men også lærerik prosess for oss. Det er mange som fortjener et stort takk for at vi har kommet i mål med denne oppgaven.

Først og fremst ønsker vi å takke våre fem informanter som stilte til intervju. Takk for at dere delte deres opplevelser, erfaringer og følelser med oss. Gjennom intervjuene har vi lært fryktelig mye om elevens perspektiv på skolegangen. Dette er noe vi bestandig kommer til å ha med oss i vårt arbeid med barn og unge i skolen. Vi takker vår familie som har holdt ut lange søndagsmiddager hvor motivasjon i skolen har vært det eneste diskuterte temaet i endeløse timer. Takk for deres tålmodighet og støtte under arbeidet med oppgaven og deres tro på oss. Til slutt vil vi takke vår kjære veileder Wenche Rønning som gjennom prosessen har kommet med gode råd og innspill til hvordan vi kan forbedre oss. Tusen takk for at du har bidratt med mange konstruktive tilbakemeldinger og grundig har lest korrektur – til og med i helgene og på helligdager.

Hvorvidt vi noen sinne vil anse denne oppgaven som 100% ferdig, kan vi ikke diskutere, men det er ikke uten stolthet at vi setter punktum og her leverer masteroppgaven fra oss, klar til å praktisere kunnskapen vi har opparbeidet oss i yrkeslivet.

Bodø, Mai 2018

Anne Gunn og Trude Mortensen

Sammendrag

Gjennom dette forskningsarbeidet har vi rettet søkelyset mot underytelse som fenomen hos elever i grunnskolen. Egen praksis og erfaring i utdanningssektoren har gjort oss kjent med fenomenet underytelse. Hensikten med oppgaven er å øke kunnskapsgrunnlaget om underytelse som fenomen og hva som er årsaker til dette, slik at lærere kan hjelpe elevene til en bedre skolehverdag. Det empiriske materialet bygger på en kvalitativ, retrospektiv studie av fem ungdommer mellom 16 og 20 år, og deres skolelivshistorie. Gjennom intervjuene forteller informantene om hva de selv mener har påvirket deres motivasjon og innsats gjennom skoleløpet. Hensikten er å få fram elevenes egne meninger om hva som hadde betydning for egen innsats i skolen.

Oppgaven trekker inn både norsk og internasjonal forskning rundt elevers meninger om egen skolehverdag, og i hvilken grad undervisningen tilpasses dem som individer i klasserommet. Oppgaven redegjør for forskning og teori rundt underytelse som fenomen og ulike faktorer som påvirker motivasjon hos skoleelever. Vi drøfter hva som kan gi optimalt læringsmiljø og dermed bedre innsats i skolen. Denne studien løfter også opp spørsmål om hvilke praktiske implikasjoner dette har for hverdagen i klasserommet.

Tre sentrale hovedfunn peker seg ut i denne oppgaven. For det første er *motivasjon* av stor betydning for hvordan elevene yter enten etter eller under egne evner. Motivasjon påvirkes av læreren og både de faglige og pedagogiske evner læreren har til å tilpasse undervisningen til elevene. Undervisningen som bygger motivasjon og inspirasjon for ytelse, er viktig for informantene. Til sist trekker de fram fagenes egenart som motiverende faktor. For det andre er *relasjoner* en av de viktigste faktorene for å motivere elever. Relasjoner mellom lærere og elever trekkes fram av samtlige informanter. En lærer kan gjennom relasjonen til eleven både motivere til innsats, men også få en elev til å miste interessen for et fag.

Relasjoner mellom eleven og medelever/elevgrupper er også av stor viktighet. Trivsel og tilhørighet i klassen er av avgjørende betydning for innsats i skolehverdagen. Relasjon til andre, som foreldre og øvrige elever på skolen, påvirker elevens innsats i stor grad. Til sist står *tilpasset opplæring* fram som det siste hovedfunnet i våre intervjuer. Arbeidsmåter og undervisningsmetoder er av stor betydning. Lærerne må kjenne elevene sine godt nok til å kunne tilpasse arbeidet til hvordan elevene lærer. Informantene ønsker større variasjon i bruk

av læremidler og de oppgaver de får. Alle de vi intervjuet har opplevd og i større eller mindre grad kjede seg fordi oppgavene enten ble for ensformige eller lette. Våre informanter har i liten grad opplevd manglende mestringsfølelse fordi oppgavene var for vanskelige. Vi gir ingen endelige konklusjoner, men mener å bekrefte at underytelse er et kjent fenomen i grunnskolen.

Abstract

In this research project, we have focussed on the phenomenon of under-achievement among pupils in primary school. Through our respective teaching practice and experience from the Norwegian school system, we have become acquainted with the phenomenon of under-achievement. The overall aim of our study is to increase knowledge on under-achievement and its causes, in order to enable teachers to help pupils achieve an improved quality in their daily lives at school. The empirical material is based on a qualitative, retrospective study of five secondary school students, aged between 16 and 20, and their narratives of their primary school years. In the interviews, the informants give accounts of what they consider to have influenced their motivation and their efforts throughout their formative years.

The project engages with both Norwegian and international research on student narratives of their daily lives at school, and to what extent the pedagogy is adapted to them as individuals in the classroom. Our study gives an assessment of research and theory pertaining to the phenomenon of under-achievement and identifies factors influencing student motivation. We discuss the diverse factors that create an optimal learning environment, and hence better school performances. Furthermore, this study highlights the question concerning the practical implications this has for everyday life in the classroom.

Our study has resulted in three key findings. Our first finding is that *motivation* is highly significant when it comes to student performances, whether they achieve under or above their own potential. Motivation is dependent on the teacher's capacity, academic and pedagogical, to adapt his/her teaching to each student. Pedagogy that enhances motivation and inspires to perform well, is considered important by the informants. The last motivational factor highlighted by the informants is the distinct appeal of the subject that is being studied. Our second finding concerns *relations*, which constitutes one of the crucial factors influencing student motivation. All the informants place importance on the relation between teacher and students. A teacher may through his or her relation to the student motivate to perform well, but may also cause a student to lose interest in a subject.

Relations between pupils /groups of pupils is also considered highly significant. Well-being and a sense of belonging in the class is a decisive factor when it comes to efforts made in everyday life at school. Each student's relation to others, like parents and peers at school, is highly influential when it comes to the pupils' school efforts. The third and last finding, which resulted from the interviews, is the importance of *adapted education*. In this context, practices and teaching methods are viewed as pivotal. This requires that teachers know their pupils well enough to be able to adapt the work to the way in which the pupil learns. The informants request greater variation in the use of teaching material and the exercises that they are given. All the informants that we interviewed have experienced boredom, to a greater or a lesser degree, due to monotone or facile exercises. Our informants have to a lesser extent experienced or a lack of feeling of mastery, due to too complicated tasks. We offer no final conclusions, but we contend that our study confirms that under-achievement is a known phenomenon in primary school.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iv
Innholdsfortegnelse	vi
Figuroversikt	viii
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for temavalget.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	3
2. Teoretisk grunnlag.....	4
2.1 Tidligere forskning.....	4
2.1.1 Elevperspektiver i Ny Giv-prosjektet.....	4
2.1.2 Elever med stort læringspotensial	5
2.1.3 Elevenes syn på motivasjon og innsats	5
2.1.4 Studie om skolelivskvalitet	6
2.1.5 Hatties metaanalyser	6
2.2 Teori	7
2.2.1 Ulike kategorier av underytere	7
2.2.2 Identitetsdannelse og selvutvikling	8
2.2.3 Språk og utvikling	9
2.2.4 Motivasjon og identitet.....	10
2.2.5 Relasjonsbygging	11
2.2.6 Skole-hjemsamarbeid	17
3. Metodisk tilnærming	19
3.1 Vitenskapsteoretisk ramme	20
3.1.1 Abduktiv tilnærming	20
3.1.2 Hermeneutikk	21
3.1.3 Hermeneutisk - fenomenologisk tilnærming.....	22
3.2 Forskningsdesign.....	23

3.2.1 Intervjustudie.....	23
3.3 Utvalg	24
3.4 Gjennomføring av intervju	25
3.4.1 Etske hensyn.....	26
3.5 Forskningens troverdighet og pålitelighet.....	27
3.6 Transkribering og analyse av intervju	28
4 Presentasjon av empiri	30
4.1 Sammendrag av intervju med informantene	30
4.1.1 Anna	31
4.1.2 Nina	31
4.1.3 Mathias	33
4.1.4 Frida	34
4.1.5 Kaja	37
4.1.6 Sammendrag.....	39
4.2 Motivasjon.....	40
4.2.1 Lærers betydning for motivasjon og ytelse	40
4.2.2 Undervisning som bygger motivasjon og inspirasjon for ytelse	41
4.2.3 Fagene som motiverende faktor	41
4.3 Relasjoner.....	42
4.3.1 Relasjonen mellom lærer og elev	43
4.3.2 Relasjoner mellom eleven og medelever/elevgrupper	43
4.3.3 Relasjoner mellom eleven og andre	44
4.4 Tilpasset opplæring	45
4.4.1 Arbeidsmåter og undervisningsmetoders betydning i tilpasset opplæring.....	45
4.4.2 Tilpasset opplæring og variasjon i oppgaver.....	46
4.4.3 Læremidler og tilpasset opplæring.....	47
5 Drøfting	48
5.1 Motivasjon for læring.....	48
5.1.1 lærerens betydning for motivasjon og ytelse.....	48
5.1.2 Undervisning som bygger motivasjon og inspirasjon for ytelse.	50
5.1.3 Fagene som motiverende faktor	53
5.2 Relasjoners betydning for innsats i skolen.....	54

5.2.1	Relasjon mellom elev og lærer	55
5.2.2	Relasjoner mellom elev og medelever/elevgrupper	57
5.2.3	Relasjoner mellom elever og andre	58
5.3	Tilpasset opplæring	60
5.3.1	Arbeidsmåter og undervisningsmetoders betydning i tilpasset opplæring.....	62
5.3.2	Læremidler og tilpasset opplæring	63
5.3.3	Tilpasset opplæring og variasjon i oppgaver.....	64
5.4	Underytelse som fenomen i skolen	66
6	Avslutning	68
7	Litteraturhenvisning	71
8	Vedlegg	74
8.1	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv	74
8.2	Vedlegg 2 – Meldeskjema.....	75
8.3	Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	79
8.4	Vedlegg 4 – eksempel på tilleggsspørsmål	81

Figuroversikt

Figur 1	Speilingsteori	11
Figur 2	Relasjonsbygging, Wubbels m.fl. (2015 i Roland 2016)	12
Figur 3	Voksenroller, Baumrind 1991	12
Figur 4	Radarbilde for relasjonskompetanse, Spurkeland 2016, s. 16.....	13
Figur 5	Flytsonemodell, Spurkeland 2014, s. 256.....	16

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for temavalget

Gjennom dette prosjektet ønsker vi å belyse et problemområde som trolig er relevant i alle landets, om ikke verdens, ungdomsskoler. Barn og ungdommer tilbringer store deler av sin våkne tilstand i utdanningssektorens institusjoner, hvor pedagogene er gitt det mandat å tilrettelegge for barns læring og utvikling. De som arbeider på skolen, har mulighet til å fremme eller hemme elevenes utvikling av kunnskaper, ferdigheter, verdier, motivasjon og selvpoppfattelse. Læreren vil være en viktig skikkelse for elevene, da dette er en voksenperson de forhåpentligvis har tette relasjoner til gjennom flere år, og en som kan fungere som en rollemodell i elevenes øyne. En lærer tar del i mye mer enn bare å undervise fagstoff – lærerens mandat er å utruste barna med kompetanse og kunnskap for å kunne håndtere og lykkes i livet. I denne studien skriver vi om elever som strever med motivasjonen for å lære og dermed fremstår som underytere, til tross for at elevene ut fra tilgjengelige opplysninger ikke har diagnoser som tilsier at læring er utfordrende.

I dag kan en si vi lever i et kunnskapssamfunn og et informasjonssamfunn som i stor grad kjennetegnes av at kunnskap og vår kulturelle arv i stor grad er gjort tilgjengelig gjennom informasjonsteknologi og er tilnærmet lik, uavhengig av samfunnslag og alder (Rossen, 2014). I takt med denne utviklingen har fag, timeantall, dager og år i skolen ekspandert for å få plass til mer lærestoff. I dag har skolen ti obligatoriske fag hvor alle krever tester, innleveringer o.l. for å kunne gi elevene på ungdomstrinnet en karakter mellom en og seks.

Et økt fokus på evnetesting utover 1960-tallet tydeliggjorde elever som yter lavere enn egne evner i skolen (Kildal, 2006, s.10). McCall, Evahn og Kratzer (1992, s. xiii) definerer underytere slik «*An underachiever is a child or youth who performs more poorly in school than would be expected on the basis of his or her ability*». McCall m.fl. (1992) reiser flere interessante problemstillinger gjennom bokens første kapittel, og med dette som grunnlag spør vi undrende; hvilke mål vurderes underyrtelse opp mot for å avgjøre hvorvidt de er underyrtende eller ikke? Hvor mange prosent av den totale skolepopulasjonen i Norge som defineres som underyrtende, er vanskelig å gi noe konkret svar på, da det er avhengig hvordan man definerer underytere som gruppe. Det kan stilles spørsmål angående hvem som definerer hvilke elever som underyter. Hvis en definisjon på underyrtelse er at elever ikke presterer i forhold til det de har evner til, vil mørketallene for denne gruppen være store.

Underytelse har ikke alltid vært, og er heller ikke i alle miljøer, et akseptert begrep. Noen kaller det lav skoleinnsats, andre igjen kaller det lav prestasjon eller ytelse under evne. Det finnes mange ulike definisjoner og navnelapper på elever som presterer lavere enn sitt eget potensial. Vi har valgt å omtale denne typen elever som underytere. I denne oppgaven har vi valgt å se bort fra elever med spesifikke læringsvansker, da det å yte under eget potensial er å anse som et menneskeskapt fenomen. Gro E. Paulsen (2014, s. 5) skriver i norsk Lektorblad nr. 6:

Man anslår at 17-20 % er underytere og går på faglig tomgang i skolen. I tillegg viser studier at særlig evnerike barn, som utgjør 2-5 % av elevene, blir dårlig ivaretatt og at mange utvikler atferdsproblemer og dårlig selvbilde og mestrer ikke de arbeidsteknikker som kreves i høyere utdanning

Her kan vi se at Paulsen anslår at opptil 20 prosent av skolepopulasjonen er underytere, noe som tilsvarer hver femte elev i en klasse. Som nevnt innledningsvis, vil antallet trolig variere etter hvordan man definerer underyter. Dette er tall fra videregående skole, hvor elevene kan velge fagområder, og vi tror det er grunn til å anta at tallet er større i ungdomsskolen, hvor det sammenliknet med videregående skole er mindre valgfrihet.

Vårt mål er å utvikle et større kunnskapsgrunnlag om underytelse som fenomen i skolen og hva som er årsaker til dette, slik at lærere kan hjelpe elevene til en bedre hverdag. I dette arbeidet ønsker vi å se på den gruppen av underytere som ikke har krav på tilrettelegging i skolehverdagen annet enn det som tilfaller gjennom det generelle kravet om tilpasset opplæring. Dette omtales i Opplæringslova §1.3. De som har krav på spesialundervisning etter Opplæringslova Kapittel fem, og etter Opplæringslova § 2.8 om særskilt norskopplæring for elever fra språklige minoriteter, vil ikke være innenfor vårt forskningsområde. Denne forskningen er retrospektiv ettersom vi intervjuet ungdommer som er ferdige i grunnskolen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom dette arbeidet ønsker vi å framskaffe et bedre kunnskapsgrunnlag for arbeid med underytelse som fenomen i skolen og øke oppmerksomheten mot dette fenomenet, for derigjennom å legge til rette for at elever som underyter kan få bedre oppfølging. Vi håper å komme nærmere et svar på hva det er som skjer når elever, som tilsynelatende skulle ha alle muligheter til å lykkes i skolehverdagen, ser ut til å ta valg som gjør at de faller utenfor den viktigste aktiviteten som foregår i skolen – læring. Med dette spør vi: **Hvilke årsaksforhold ligger bak at man i grunnskolen møter elever som ikke er motivert for læring, selv om**

de har tilstrekkelig kognitiv kapasitet til å kunne være aktive, kunnskapssøkende elever? Gjennom oppgaven ønsker vi å undersøke og fremheve elevenes perspektiv og opplevelse av situasjonen, samt hvorfor det ble slik. Herunder har vi formulert følgende forskningsspørsmål for å operasjonalisere oppgaven:

- Hva motiverer eller demotiverer elevene?
- Hvordan tilpasses undervisningen til elevene?
- Hvilken betydning har relasjoner for elevenes vilje til å yte eller ikke yte?
- Når begynte elevene å streve med motivasjon for læring?

1.3 Oppbygging av oppgaven

Gjennom Kapittel 1 har vi presentert prosjektet og dets relevans opp mot forhold i dagens skole-Norge. Vi foretar også en del begrepsavklaringer og presenterer til sist en problemstilling. I Kapittel 2 presenteres det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven hvor vi viser til forskning rundt underytelse, motivasjon, relasjon og utviklingsteorier. Vi trekker også inn annen forskning på det vi oppfatter som årsaker til underytelse. Kapittel 3 vil dreie seg om vitenskapsteoretisk tilnærming og de metoder vi anvender i forskningsprosjektet. I Kapittel 4 presenteres resultatene fra kvalitative intervju med et utvalg ungdommer. Disse funnene vil drøftes opp mot teori og andres forskning i Kapittel 5, med en oppsummering i Kapittel 6.

2. Teoretisk grunnlag

I skolen kan vi observere mange elever som tilsynelatende strever med motivasjon for læring. Dette er et stort forskningsområde hvor det eksisterer mye litteratur, og i denne delen av oppgaven redegjør vi for noe norsk forskning som omhandler elevenes syn på skolehverdagen. For å få et videre teoretisk grunnlag trekker vi også inn internasjonal forskning på elever og metastudier på læring.

2.1. Tidligere forskning

Vår studie om underytelse omhandler ikke motivasjon direkte, men har dette som et viktig element i underytelse som fenomen, men sier noe om årsaksforholdene våre informanter oppgir som årsak til egen underytelse. Forskingen vi skriver om i denne delen omhandler elever i alle deler av karakterskalaen. Vi opplevde selv ikke å komme i kontakt med elever i nedre del av karakterskalaen, dette fant vi i Ny Giv-prosjektet (Rønning, Hodgson og Tomlinson 2013). Her lå den typiske deltakeren på karakterene 1 og 2. Børte, Lillejord og Johansson (2016) tar i sin forskningsoppsummering for seg elever i den øverste delen av karakterskalaen. Det gjør også artikkelen til Damsgaard og Opsahl (2016). Dæhlen, Smette og Strandbu (2011) fokuserer på hva elevene selv mener påvirker egen motivasjon og innsats. Her er en inne på mye av det samme som vi forsøker finne ut av i vår egen forskning på underytelse som fenomen. Til slutt har vi tatt med Hattie (2015) sin metastudie hvor han har analysert og rangert ulike faktorer som påvirker elevens læring.

2.1.1 Elevperspektiver i Ny Giv-prosjektet

Forskningsprosjektet Ny Giv ble initiert av Kunnskapsdepartementet og foregikk i perioden 2011-2013. Rønning, Hodgson og Tomlinson oppsummerer i sammendraget av slutt-rapporten til dette prosjektet om et langsiktig hovedmål for intensivopplæringen som skulle være å bedre gjennomføringen av videregående opplæring, med andre mål som å styrke ferdigheter, kunnskaper, motivasjon og økt tro på seg selv (Rønning m.fl. 2013, s. 10). Fra sluttrapporten til Ny Giv-prosjektet kan vi i innledningen lese om elevene:

De beskriver [...] en situasjon der de ofte sitter i klassen og ikke klarer å henge med, kobler ut og blir hengende etter, og mister motivasjon og tro på at de kan klare det som forventes av dem når de nå er kommet til 10. klasse. For en del startet denne prosessen allerede på barnetrinnet. De har lært seg å bli passive, og de blir i mange tilfelle ikke oppdaget – de blir ikke sett. (Rønning m.fl. 2013, s. 16)

Vi se her at elever beskriver at prosessen med å bli passive, ikke-deltakende i læringsprosessen, starter tidlig for enkelte, noe som er foruroligende

Når Rønning m.fl. (2013, s.163) analyserer elevenes svar på hva de fikk ut av intensivopplæringen, kommer det fram at elevene gir tilbakemeldinger om økt motivasjon og et godt sosialt fellesskap, hvor de tør stå fram i klasserommet. Elevene uttaler «De ble sett av lærerne, og de fikk oppmerksomhet, noe som for mange var en kjærkommen opplevelse etter å ha følte seg nokså usynlig i klasserommet over lang tid.» (Rønning m.fl. 2013, s. 177).

2.1.2 Elever med stort læringspotensial

Børte, Lillejord og Johansson (2016) har i sin forskningsoppsummering gjennomgått review-artikler fra forskning om evnerike elever og elever med stort læringspotensial. Laine og Tirri (2015, referert i Børte m.fl. 2016 s. 6) har gjennom en spørreundersøkelse hos lærere i grunnskolen konkludert med at differensiering trolig er den beste undervisningsstrategien for evnerike elever i skolen, men hevder at den i for liten grad er planlagt. Differensieringen som finner sted, er ofte improvisert, lite systematisert og preges av en tankegang om at elever som strever er i fokus, slik at evnerike elever ikke får den differensieringen de har krav på (Børte m.fl. 2016, s. 7-8). Differensiering er et sentralt element i arbeidet med å tilrettelegge for tilpasset opplæring, og i den grad differensiering ikke omfatter alle elever, vil det forhindre en undervisning i tråd med målet om en tilpasset opplæring for alle.

Forskningsoppsummeringen hevder at evnerike elever og elever med stort læringspotensial kan møte mange problemer som underprestering, frafall, sosial stigmatisering og mobbing. Børte m.fl. (2016, s.28) hevder at det sosiale miljøet er svært viktig og trekker fram både relasjoner til lærere og mellom jevnaldrende. Dette sammenfaller med funn gjort i Ny-Giv prosjektet hos Rønning m.fl. (2013).

2.1.3 Elevenes syn på motivasjon og innsats

Dæhlen, Smette og Strandbu (2011) har forsket på elevenes egne tanker om motivasjon og innsats. Bakgrunnen for studien var en bekymring for at mange ikke får realisert sitt læringspotensial. I sammendraget oppsummeres fire sentrale hovedfunn med hensyn til hva elevene selv mener påvirker egen motivasjon og innsats. For det første mener elevene at variasjon i undervisningen er viktig og beskriver motiverende lærere som «engasjerende, kunnskapsrik, tålmodig, hjelpsom og snill» (Dæhlen m.fl.2011, s. 7-8). Spesielt påvirker

varierte undervisningsformer innsatsen hos de som framstår som skolesvake. Oppgavetype og vanskelighetsgrad og opplevelsen av mestringsfølelse er viktig for motivasjonen, og ett sitat fra studien sier «Er det for vanskelig så blir det jo også kjedelig, det er mellomting som gjør det best, da» forteller en av guttene som framstår som skoleflink (Dæhlen m.fl. 2011, s.8). Videre forklares det at manglende mestringsfølelse er en sentral årsak til lav skoleinnsats. Derneft er ytre motivasjon som gode karakterer og ingen anmerkninger viktig for elevene. For det tredje spiller status på grunn av gode prestasjoner en rolle. Til sist kommer ytre påvirkning som dilemmaet mellom det å gjøre lekser opp mot fritidsaktiviteter, samt at sosiale medier er fristelser som tar vekk fokus

2.1.4 Studie om skolelivskvalitet

Damsgaard og Opsahl (2016) har skrevet en artikkel basert på en retrospektiv studie om skolelivskvalitet og tar for seg evnerike elevers opplevelse av egen skolehverdag. Basert på intervjuer av ungdommer mellom 16 og 25 år sammenfatter Damsgaard og Opsahl (2016) evnerike elevers problemer i skolen til å være av både samfunnsmessig, faglig og psykologisk art. Problemene inkluderer områder som undertrykking, frafall, feildiagnostisering, mobbing, utenforskap og tristhet (Damsgaard og Opsahl 2016, s. 42-43). Som forklaring på fravær trekker de fram mangel på gode relasjoner og sosial tilhørighet. De hevder videre at evnerike elever kan oppleves som en trussel i et etablert miljø, da de gjerne utfordrer gjeldende normer.

Damsgaard og Opsahl skriver at det finnes lite norsk forskning om evnerike elever, men viser til studier av Skogen (2010) og Smedsrud (2012) hvor det kommer fram at evnerike elever presterer lavere enn hva man kan forvente, og dermed fremstår undertrykking som et sentralt problem for disse elevene (Damsgaard og Opsahl 2016, s.43). Et annet interessant fenomen Damsgaard og Opsahl trekker fram, er mulige årsaker til undertrykkelse. De hevder at motivasjon og tilrettelegging, i tillegg til evner, er viktig for prestasjonen til elevene.

2.1.5 Hatties metaanalyser

John Hattie har gjennom mange år samlet inn og analysert det mest omfattende datamaterialet på skoleforskning vi vet om, hvor han rangerte ulike faktorer som påvirker elevens læring. Hattie (2015, s. 48) hevder at læreren spiller en essensiell rolle som påvirkningsfaktor for elevenes læring. Hatties metastudie viser også variasjon i lærereffekten og at «ikke alle lærere utgjør noen forskjell» (Hattie 2015, s. 48). Ifølge Spurkeland (2014, s.19) rangerer Hattie relasjonen mellom lærer og elev øverst. Hattie (2015, s. 42) hevder at:

De største effektene på elevenes læring oppstår når lærere lærer av egen undervisning, og når elever blir egne lærere. Når elevene blir egne lærere, fremviser de disse selvregulerende egenskapene som synes å være viktige for elevene (selvovervåking, selvevaluering, egenlæring).

I dette ligger at læreren må se læringen gjennom elevens øyne og kunne ta i bruk ulike læringsstrategier, alt etter hva som passer for eleven. Dialog og tillit i kontakten mellom lærer og elev vil være viktige elementer her. Hattie hevder videre at «Jo mer eleven blir læreren, og jo mer læreren blir eleven, desto mer vellykket er resultatene» (Hattie 2015, s. 46) noe som ansvarliggjør læreren i forhold til å kunne tilpasse undervisningen til elevene. Hattie (2015, s. 55) mener at lærerne må være tilpasningsdyktige og bygge en forforståelse for hvordan og hvorfor elever lykkes, slik at læreren kan lære bort ulike læringsstrategier. Alle elever lærer ikke alt på samme måte.

Hattie (2015) rangerer undervisningsmetodenes ulike programmer/tiltak, og rangeringen av disse viser at de mest vellykkede programmene er «[...] akselerasjon, resiprok undervisning, problemløsende undervisning og selvsnakk eller selvhøring» (Hattie 2015, s 128). Dette er strategier som krever samhandling med medelever og voksne i klasserommet.

Tilbakemeldinger og tydelige mål og mestringskriterier er viktig. Det samme er variert undervisning og bruk av læringsstrategier. Hattie (2015, s.113) påpeker

Uavhengig av klassetrinn hadde elevene det høyeste engasjementet, og læreren snakket mindre når undervisningen var utfordrende, relevant og akademisk krevende – og de elevene som hadde det største utbyttet av det, var elevene i risikogruppene.

Det som det her refereres til, er at lærerdominert snakk og forelesningsmetoden bør erstattes med mer elevaktivitet.

2.2 Teori

Denne delen av kapitlet vil omhandle teoretisk grunnlag relatert til vårt forskningsspørsmål. Vi vil her presentere teori rundt underytelse som fagområde, selvutvikling, motivasjon og relasjoner. Teorier om relasjonskompetanse og flytsonemodellen og tilpasset opplæring ble inkludert under eget analysearbeid, da vi så viktigheten av dette hos våre informanter.

2.2.1 Ulike kategorier av underytere

McCall m.fl. (1992) har forsket på underytere i High School. Det vi finner interessant i denne forskningen, er inndelingen av underytere i kategorier. McCall m.fl. (1992 s. 2-5) presenterer fem ulike klassifiseringer av elever som underyter. Den første formen omtales som *gifted versus non-gifted underachievers*. I de senere år har begavede underytere i akademisk

sammenheng fått et større fokus. Idsøe (2014) omtaler dem som akademisk talentfulle elever, mens Lie (2014) kaller dem eksepsjonelle elever. Felles for disse elevene er at de opplever skolen som lite stimulerende og lett kjeder seg da de ikke får store nok utfordringer, dermed presterer de under evne. Ikke-talentfulle underryttere er elever med normale til middelmådige evner som presterer lavere enn egne evner skulle tilsi.

Den andre formen for underryttere i skolen omtaler McCall m. fl. (1992) som *chronic versus situational underachievers*. Kronisk underyting viser til de elevene som presterer under evne og forutsetninger hele tiden, mens de situasjonsbetingede underrytterne presterer under evne i perioder eller visse situasjoner. Videre finner vi *hidden underachievement*, som kjennetegnes av at læreren ilegger eleven høyere forventninger enn det eleven lever opp til. Den fjerde formen for underyting omtales som *general versus specific underachievers*. Generelle underryttere er elever som yter under evne i de fleste fag, mens spesifikke underryttere er elever som underyter i noen få, spesifikke fag.

Den siste typen McCall m.fl. (1992, s. 4) tar opp, er *underachievement versus learning disabilities*. Elever kan ha et stort akademisk potensial, kombinert med lærevansker. Lie (2014) kaller denne elevkategorien dobbelt-eksepsjonelle elever. De har gode evner, men greier ikke vise disse grunnet lærevansker. Her finner en også elever med lærevansker som ikke går inn under definisjonen som talentfulle, men som på grunn av lærevansken ikke greier å prestere som forventet. Dette vil i norsk skole være elever som kommer inn under Opplæringslova Kap. 5, og som dermed ikke kommer inn under rammene i vår oppgave.

2.2.2 Identitetsdannelse og selvutvikling

Identitetsdannelse er et viktig område i skolehverdagen. Elevene er på skolen store deler av dagen, og hvordan de blir møtt av den enkelte lærer er av stor viktighet for hvordan de utvikler seg som mennesker.

There are all sorts of different selves answering to all sorts of different social reactions. It is the social process itself that is responsible for the appearance of the self; it is not there as a self apart from this type of experience. (Mead, 1967 s. 142)

Med andre ord opptrer mennesker ulikt i forskjellige situasjoner og med forskjellige mennesker. I forhold til vår problemstilling vil det kunne ha betydning med hensyn til ulike handlinger fra elevene overfor forskjellige lærere eller i ulike fag. Dette kan igjen henspille på de ulike rollene elevene inntar i ulike fag og med forskjellige lærere.

What is essential to communication is that the symbol should arouse in one's self what it arouses in the other individual. It must have that sort of universality to any person who finds himself in the same situation. There is a possibility of language whenever a stimulus can affect the individual as it affects the other. (Mead, 1967 s.149)

Her kommer han inn på språkets betydning, og da i den videste definisjonen av språk som inneholder både muntlig språk, symboler og kroppsspråk. Den responsen vi får fra andre på våre utsagn og handlinger, gjør at vi endrer både vår egen bevissthet om oss selv gjennom hvordan vi ser andre reagerer på våre handlinger. Disse tilbakemeldingene, både verbale og non-verbale, gjør at vi hele tiden er i en utviklingsprosess med hensyn til utvikling av selvet og vårt forhold til andre. Gjennom observasjon og tolkning av andres reaksjoner på en selv, vurderer vi disse og endrer oss etter hvilken respons vi ønsker. Mead så på mennesket som et aktivt subjekt og et observerende objekt som iakttar seg selv i et metaperspektiv og både observerer og reflekterer over andres reaksjoner på en selv. Vi kan altså ikke utvikle vår identitet i et vakuum uten respons fra andre, men trenger samspillet med andre.

2.2.3 Språk og utvikling

Vygotskijs teorier finner vi interessant i forhold til vår problemstilling av spesielt to årsaker. Først fordi kunnskapsutvikling ses på som en sosial prosess og det settes fokus på språkets betydning i denne prosessen. Deretter er hans tanker om utviklingssoner og hva elevene kan mestre alene, og med støtte fra andre, relevant. Lev Vygotskij så på kunnskapsutvikling som en sosial prosess som forekommer i samspill med individet og omgivelsene. Han hevder at tankenes forhold til ord er en kontinuerlig og dynamisk prosess som beveger seg frem og tilbake mellom ord og tanke, tanke og ord (Vygotskij 1986, s. 190). Tanker blir altså til gjennom ord og språk – samhandling og samspill. Vygotskijs (1986, s. 15, 239) teori om den proksimale utviklingssonen har fått relativt stor gjennomslagskraft i pedagogikkens verden. Essensen i denne teorien er at et menneske befinner seg innenfor ulike nivåer eller soner i læringsprosesser. Det et individ kan få til uten støtte fra andre, kalte Vygotskij for den aktuelle utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen er hva eleven evner med hjelp og støtte fra andre.

«Undervisningen er god bare når den løper foran utviklingen [...] for da vekker den til live de funksjoner i den proksimale sonen som er i ferd med å modnes» (Wertsch, 1985 referert i Imsen 2014, s. 195). I følge Wertsch sin tolkning av Vygotskij må altså undervisningen stadig ligge noe foran hva elevene allerede evner, slik at elevene kan strekke seg lengre. Med andre

ord skal undervisningen være litt vanskelig og kontinuerlig balanseres mellom hva eleven har mulighet til å beherske og den aktuelle utviklingssonen. Her er det imidlertid noe problematisk at elevenes læring og utvikling alltid vil være noe uforutsigbart – den enkelte lærer kan ikke planlegge enhver elevs forståelse av en spesifikk undervisning.

2.2.4 Motivasjon og identitet

Imsen (2014, s. 293-297) hevder at motivasjon er et teoretisk begrep som benyttes for å forklare hva som forårsaker aktivitet, oppmerksomhet og anstrengelse hos individer, og det henger nøye sammen med følelser og det kognitive systemet. Kognisjonen regulerer følelser som i sin tur farger våre kognitive oppfatninger, og ut av dette samspillet springer motivasjon. Dette samspillet omtaler Imsen som sinnets trilogi. Skaalvik & Skaalvik (2014, s. 136) sier at det i dag er vanlig å se «motivasjon som en «situasjonsbestemt» tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger» (Skaalvik & Skaalvik 2014, s. 136). De hevder at læreren har mulighet til å påvirke elevens motivasjon gjennom tilrettelegging av læringssituasjonen.

Som regel skiller man ytre fra indre motivasjon. Imsen (2014, s. 295) omtaler ytre motivasjon som aktivitet motivert av utenforliggende faktorer. Indre motivasjon er motivasjon for aktiviteten grunnet selve aktiviteten, da denne er belønning i seg selv. Et eksempel på ytre motivasjon kan være at en lærer lover klassen boller hvis gjennomsnittet på en prøve er høyere enn parallellklassens gjennomsnitt. Et eksempel på indre motivasjon kan være gleden av å spille et instrument. I pedagogikkens verden hevder Imsen (2014, s. 296) at dette skillet har stor betydning, hvor hun skriver at ytre motivasjon blir dominerende i utdanningssektoren grunnet karaktersystemet og andre utenforstående ønskemål, selv om idealet er at elevene skal opprettholde aktivitet grunnet indre motivasjon.

Boekaerts (2002) har satt sammen åtte prinsipper for motivasjon som refererer til generelle aspekter ved motivasjon for læring, og gjelder alle fag og trinn i skolen. Disse er av interesse siden motivasjon er en viktig faktor for å unngå underytelse. Prinsippene fokuserer på elevenes motivasjonsmessige overbevisninger, meninger og verdier, og hvordan disse påvirker læring. I vår egen oversettelse lyder prinsippene som følger:

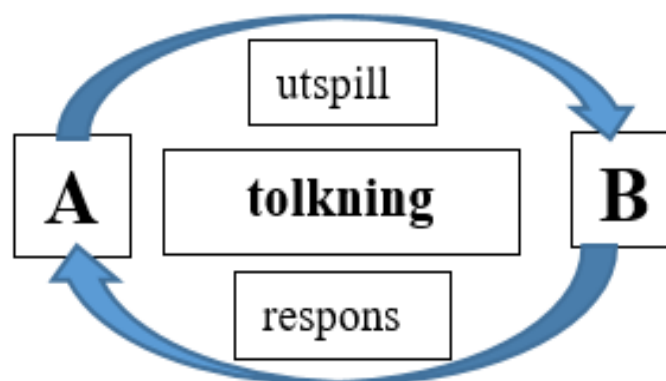
1. Motivasjon er formålstjenlig i læringssammenhenger.
2. Elever mister læringsmotivasjon når de mislykkes.

3. Elever som liker læringsaktiviteter, er mindre avhengig av oppmuntring, insentiver og belønning.
4. Elever som er mestringsorientert, lærer mer enn elever som er prestasjonsorientert.
5. Elever forventer uttelling og resultater for innsats.
6. Elever behøver oppmuntring og respons på hvordan de kan utvikle motivasjonsstrategier.
7. Elever behøver oppmuntring og respons på hvordan de kan utvikle viljestyrke.
8. Elever er mer motivert til å lære hvis målsetningene er compatible med personlige mål.

Kunnskap om elevens motivasjonsmessige overbevisninger gjør at vi som lærere kan tilpasse elevenes opplæringsmiljø til deres psykologiske behov.

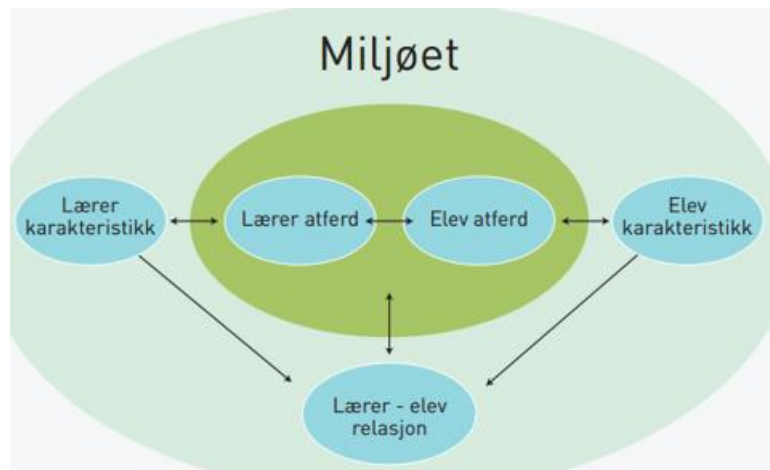
2.2.5 Relasjonsbygging

Pål Roland (2016) skriver om interaksjonen mellom lærere og elever og har samlet ulike perspektiver på relasjonsbygging. En av modellene for utvikling av relasjoner som Roland trekker, fram er Meads speilingsteori. Denne omhandler hvordan et individ utvikler eget selvbilde gjennom respons fra andre mennesker, jf. kapittel 2.2.2 og Figur 1 nedenfor. Ved et utspill fra A til B som tolker dette og gir respons tilbake til A, som igjen tolker responsen, danner et viktig grunnlag for utviklingen av selvbildet. Sett i lys av dette må vi som lærere reflektere over vår respons til elevene – både verbalt og non-verbalt - slik at elevene i best mulig grad stimuleres til å utvikle et positivt selvbilde.



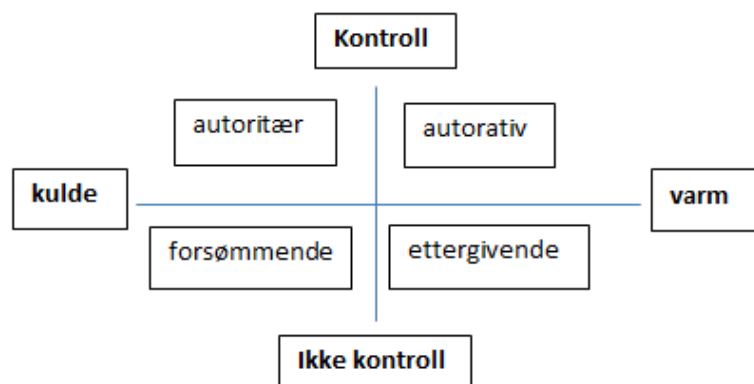
Figur 1 Speilingsteori

Wubbels (2015, referert i Roland 2016) så på hvordan kvaliteten i interaksjoner var med på å utvikle relasjoner. Møtene mellom lærer og elev kan sees på som byggesteiner i utviklingen av relasjonen mellom elev og lærer, med en gjensidig påvirkning av hverandre. Det ligger i lærerens ansvar at disse møtene skal preges av gode opplevelser for eleven ettersom dette er viktig for å bygge gode og trygge relasjoner, som igjen er viktig for elevenes trivsel og læring i skolen.



Figur 2 Relasjonsbygging, Wubbels m.fl. (2015 i Roland 2016)

Figur 2 ovenfor illustrerer hvordan relasjonsbygging foregår på to nivåer. Det ene er relasjonen mellom lærer og elev, og det andre er mellom læreren og en gruppe elever eller klasse, altså individuell og kollektiv relasjonsbygging. Baumrind (1991, i Roland 2016) tar utgangspunkt i dimensjonene relasjon og krav/kontroll, noe som er synliggjort i Figur 3 nedenfor.

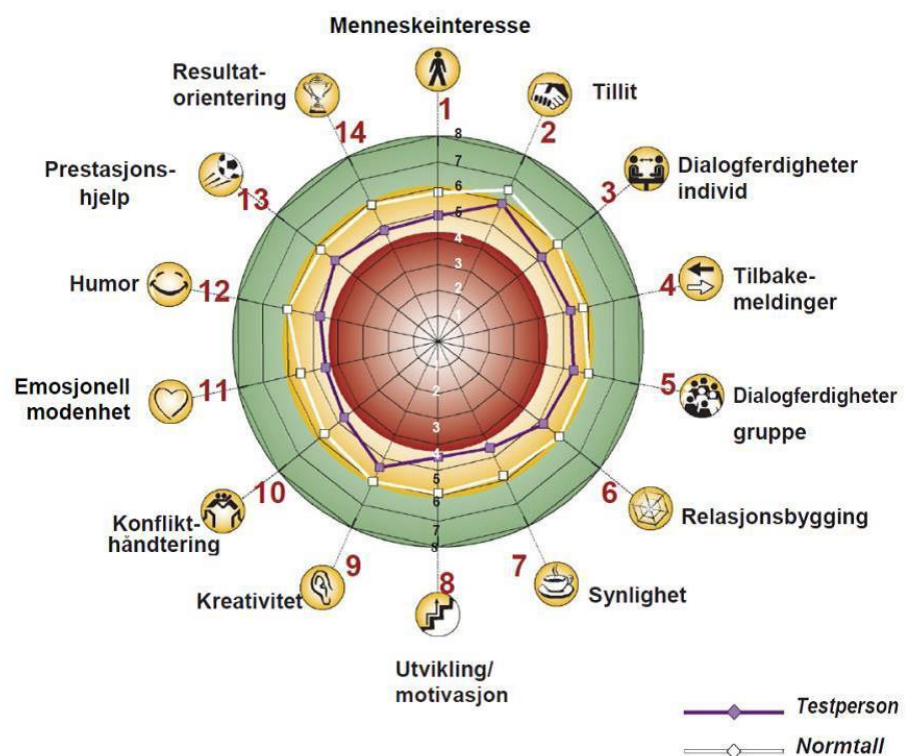


Figur 3 Voksenroller, Baumrind 1991

Ut fra dette fremheves fire voksenroller; autoritative, ettergivende, forsømmende og autoritære, hvorav den autorative er å foretrekke ettersom den skaper de beste forutsetningene for sosial og faglig læring. Til slutt refererer Roland (2016) til Pianta (1999) som trekker fram interaksjonen mellom lærere og elever, og hvor viktigheten av emosjonell støtte fremheves. Fysisk nærhet skaper et positivt klima, og gjennom bevissthet på elevenes signaler skapes sensitivitet i kommunikasjonen, og gjennom det å komme i kontakt med elevens livsverden, kan en få tak i elevens perspektiv.

2.2.5.1 Relasjonskompetanse

Spurkeland (2016, s.17) definerer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Han har utviklet et verktøy hvor det lar seg gjøre å måle kompetanse innenfor de 14 dimensjonene han mener utgjør relasjonskompetanse. Spurkeland (2012, s.13-20) sier at mange ferdigheter og evner kan tas i bruk for å bygge relasjoner, og disse er i dette radarbildet (Figur 4 nedenfor) avgrenset til håndterlige dimensjoner som kan studeres og vurderes.



Figur 4 Radarbilde for relasjonskompetanse, Spurkeland 2016, s. 16

Rekkefølgen av dimensjonene er ikke bare tilfeldig plassert. Kort oppsummert forklarer Spurkeland (2016) at menneskeinteresse er en grunnleggende komponent for å kunne jobbe med relasjoner, og tillit er en bærebjelke i alle relasjoner. Uten tillit til et menneske, vil en ikke gå inn i en god dialog med denne personen. En god dialog forutsetter balanse og likeverdighet mellom partene, uten dette blir det fort en monolog. Alle mennesker har behov for tilbakemeldinger, både for bekreftelser på hvor vi står, og for oppmerksomhet. Spesielt gjelder dette for elevene som utvikler seg gjennom disse tilbakemeldingene. Den siste dimensjonen, resultatorientering, er ingen relasjonskompetanse i seg selv, men er en kontrollfunksjon for å se virkningen av de andre dimensjonene.

Det Spurkeland (2014, s. 31) tenker om relasjoner, er at mennesker som vi føler forstår vår bakgrunn og ståsted, er det lettere å etablere en sterkere relasjon til. Vi må ikke bare fokusere på elevens skoledag, men på hele mennesket – noe som innebærer å kjenne elevens familieforhold og fritid. Spurkeland (2016, s. 27) hevder at et menneske sitt «[...] 24-timersliv er sammensatt som et nettverk av tråder til en rekke medspillere og engasjementer. Dette utgjør en helhet som gir mening og energi». For oss som lærere betyr dette at vi må være interessert i hele mennesket som utgjør eleven. Vi kan ikke bare forholde oss til de timene eleven er på skolen. Som lærere må vi kjenne til primærrelasjoner og sekundærrelasjoner, og her trekker Spurkeland (2014, s 36-37) inn Bronfenbrenners nærhetsprosesser. Denne modellen er å forstå som en dynamisk organisme hvor ulike nivåer av relasjoner påvirker hverandre i et gjensidig samspillsmønster i barns utvikling og sosialisering. Primærrelasjoner har direkte innflytelse på den enkelte elevs læringsresultater. Sekundærrelasjoner påvirker eleven i noe mindre grad. Primærrelasjoner vil normalt være elevens foreldre og familie, klasselærere og medelever. I skolen vil sekundærrelasjoner være timelærere som har få fag, og elever i andre klasser.

Menneskeinteressens plassering i radarhjulet forteller at dette er et grunnleggende element i relasjonskompetanse, og uten dette elementet stiller en svakere i de andre dimensjonene. Spurkeland (2014, s. 267) mener at lærerens empatiske kompetanse er avgjørende for om en elev tror det har noen hensikt å åpne private rom.

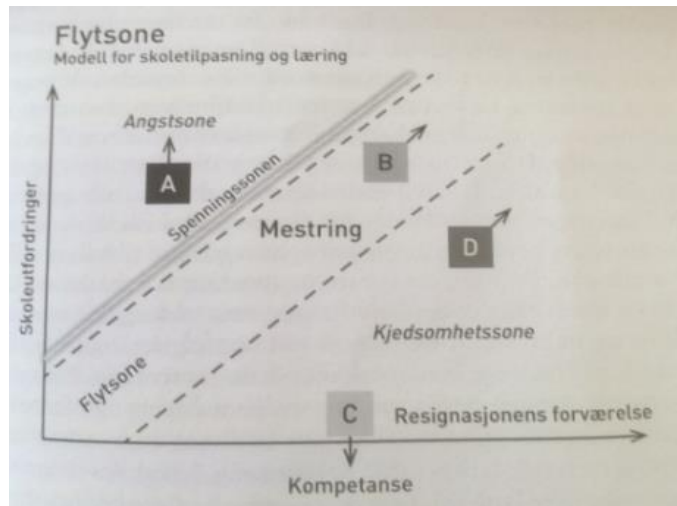
Etter en beskrivelse av en undervisningssituasjon hvor fag doseres ovenfra, og hvor eleven er uforberedt på å ta imot, og hvor lærer ikke oppfatter elevens usikkerhet, og fortsetter med faglig overkjøring, vil motstand hos barnet vokse. Spurkeland (2014, s. 30) sier at

sabotasjehandlinger, dagdrømmeri og annen utmeldelsesatferd er tidsfordriv som barnet bruker for å overleve i forholdet mellom seg og pedagogen. Hvis vi som lærere ikke lytter til de verbale eller nonverbale tilbakemeldingene som eleven gir oss, påvirker vi muligheten elevene har til å oppleve meningsfull læring og utvikling negativt.

Som lærere er det vår jobb å sørge for et godt miljø i klasserommet, og for å kunne gjennomføre det er det viktig å kjenne alle elevene som lever en stor del av sin hverdag i dette klasserommet. Tillit er, som tidligere nevnt, en bærebjelke i det å bygge gode relasjoner. Uten gode og positive relasjoner mellom lærere og elever vil makt være et av de siste virkemidlene en klasseleder har. Som lærere har vi makt gjennom den posisjonen vi har i klasserommet. En vil da lett kunne havne i en negativ spiral hvor det å lede klassen gjennom å utøve makt – å ta kommandoen i klassen - ikke skaper et gunstig miljø for læring, som er lærerens hovedoppgave. Spurkeland (2014 s. 32) hevder at lærere bør framstå som autoriteter uten å være autoritær. Altså å kunne oppnå naturlig autoritet basert på tillit fra elevene og gode dialogkunnskaper - ikke bare med enkeltelever, men med klassen som gruppe. Spurkeland (2014, s. 34-35) trekker videre fram at positive relasjoner er en forutsetning for naturlig autoritet, og at i disse relasjonene forebygger en uønsket atferd gjennom en psykologisk kontrakt. Autoritet finner vi i Baumrinds (1991) perspektiv om relasjonsbygging og sammenfaller med hans voksenroller, jf. Kap 2.2.5. Klassen som gruppe kan kobles opp mot Wubbels (2015) sitt perspektiv hvor han gir definisjoner om individuell og kollektiv relasjonsbygging

2.2.5.2 Flytsonmodellen og tilpasset opplæring

Spurkeland har bearbeidet Csikszentmihalyis flytsonemodell (1990) om skoleutfordringer og kompetanse. Dette er en modell som framstiller utvikling av kompetanse, læring, mestring og trivsel. Spurkeland (2014, s. 263) skriver at flyt «[...] betegner en mental tilstand av lykkelig opptatthet og et altoppslukende engasjement. [...] Når flere gripes av samme tilstand, kan vi tale om *kollektiv flyt*». Vi snakker her om mestringsorientert motivasjon som Boekaerts (2002) skriver om, og dette kan knyttes til Imsens (2014) indre motivasjon. Å være i flytsonen preges av positive følelser og tilfredshet. For læring betyr det at eleven er konsentrert om aktivitetene som forgår. Det er viktig for pedagoger å både trene seg i, og skape, kollektiv flyt i klasserommet (Spurkeland 2014 s. 264).



Figur 5 Flytsonemodell, Spurkeland 2014, s. 256

I flytsonen finner vi komfortsonen, og denne ligger mellom skoleutfordringer og kompetanse. Spurkeland opererer med fem ulike emosjonelle soner. I øverste yttergrense finner vi *angstsonen* som preges av sterk uro og bekymring, under den er *spenningssonen* med usikkerhet og noe uro og bekymring. Elevene trenger å være i denne sonen for å utvikle seg, men må da ha god veiledning fra pedagogen for å mestre tilværelsen her slik at det ikke bare blir en følelse av og ikke mestre, med det ubehaget dette kan medføre. *Flytsonen* er området for normalt tilværelsen og mestring, og ved veiledede dykk inn i spenningssonen vil denne etter hvert innlemmes i flytsonen og nye spenningssoner vil oppstå etter hvert som eleven oppnår mestring. I *kjedsomhetssonen*, som er under flytsonen, er følelser som nederlag, uro, apati og noe oppgitthet, og her vil ikke utfordringene stå i forhold til kompetansen. Flytsonen som her beskrives, er nært koblet opp mot Vygotskji (1986) sin utviklingssone som beskrives i kap. 2.2.3. Elever som ikke finner undervisningen og framdriften i skolehverdagen tilfredsstillende, vil befinne seg her. Veien fra både angstsonen og kjedsomhetssonen kan være kort til *resignasjonens forværelse*, hvor elever gjerne kan føle bitterhet, motivasjonssammenbrudd og oppgitthet (Spurkeland 2014, s. 265-267).

Spurkeland (2014 s. 267) skriver at de behovene eleven måtte ha rundt utfordringer i skolen, kan avdekkes gjennom gode relasjoner og ærlig dialog. Mange elever vil ha strekkutfordringer, dvs. utfordringer som overgår hva de mestrer i dag. Uten utfordringer tilpasset den enkelte, blir arbeidet lett preget av automatisk oppgaveløsning som, når det har pågått lenge nok, oppleves som kjedelig.

Teoriene om selvutvikling, utviklingssoner, undertrykkelse, motivasjon og relasjoner henger tett sammen. Språket er en forutsetning for å kunne kommunisere og dermed bygge relasjoner som igjen er et viktig element i motivasjon. Utviklingssoner og flytsoner er et viktig ledd for å kunne tilpasse opplæringen gjennom dialog med enkelteleven, slik at det verken blir for vanskelig, eller kjedelig, da begge ytterpunkter er negative for ikke bare utvikling av motivasjon, men også fordi de påvirker selvbildet negativt. Selvbildet dannes gjennom relasjoner og tilbakemeldinger. Et lavt selvbilde, lite motivasjon og svake relasjoner fører ofte til undertrykkelse. Slik sett er det en nær sammenheng mellom alle disse temaene, og disse temaene er viktige for å forstå hva ungdommene snakker om når de beskriver opplevelser fra egen skolehverdag.

2.2.6 Skole-hjemsamarbeid

For å sikre et godt klima for elevene er det essensielt med et godt samarbeid mellom skole og hjem. Ifølge Opplæringslovas §1-1 har skolen plikt til å samarbeide med hjemmet, samtidig som det i forskriftene presiseres at foreldrene også forplikter seg til å være aktive i samarbeidet. Drugli og Nordahl (2016, s. 2) fastslår at dette er den mest betydningsfulle utviklingsarenaen for barn og unge. Å ha gode relasjoner til foreldrene og deres støtte er viktig for læreren. Foreldresamarbeidet må tilpasses den enkelte elev og forelder - foreldregruppen er like mangfoldig som elevgruppen lærerne står ovenfor. Drugli og Nordahl (2016, s. 3) beskriver ulike nivåer av foreldreinvolvering i skole-hjemsamarbeidet, noe som også involverer hjemmets holdninger og verdier til skole, læring og utdanning. Drugli og Nordahl henviser til Nokali, Bachman og Votruba-Drzal (2010) når de forklarer at verdier og holdninger i hjemmet kan fremme eller hemme elevens motivasjon og arbeid med utfordrende læringsoppgaver.

Drugli og Nordahl (2016, s. 3-4) henviser videre til LaRouque, Kleiman og Darling (2011), Price-Mitchell (2009) og Semke og Sheridan (2010) mens de forklarer forskjellen på begrepet *foreldreinvolvering* og *foreldresamarbeid*. Foreldreinvolvering var et snevert begrep som i større grad ble brukt mens skole og hjem ble sett på som mer separate arenaer.

Foreldresamarbeid er et videre begrep som fremhever likeverd og gjensidighet i skole-hjemsamarbeidet. Partene er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne ivareta opplæringsmandatet. Skolen skal tilrettelegge for foreldrenes mulighet til medbestemmelse og innvirkning på elevenes opplæring, skolens rolle i nærmiljøet og utvikling av skolen (Drugli og Nordahl 2016, s. 4). I læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) understrekes det at

foreldrene har hovedansvaret for oppfostring av sine barn, men at de bør samarbeide med skolen. Drugli og Nordahl (2016, s. 4) forklarer at skolen skal bistå i barns utvikling og tilrettelegge for foreldresamarbeid. Gjennom Opplæringslova pålegges skolen å ha formelle møter; kontaktmøte og foreldremøter.

Drugli og Nordahl (2016, s. 4) skriver at forholdet mellom skole og hjem kan preges av varierende samarbeidsnivå. Det laveste samarbeidsnivået består av enveis informasjonsflyt fra skole til foreldre. Neste nivå er en reell dialog mellom skole og foresatte hvor begge parter er sannferdige. Den sterkeste samarbeidsformen er når foreldrene bidrar til medvirkning og får en partnerrolle. Drugli og Nordahl (2016, s. 4) hevder at dette krever at partene gir avkall på autonomi slik at forholdet preges av likeverd.

3 Metodisk tilnærming

For å studere en problemstilling kan man benytte seg av både kvalitative og kvantitative metoder, også innenfor en ren samfunnsvitenskapelig undersøkelse. Johannesen, Christoffersen og Tufte (2011, s. 35-36) hevder at en kvalitativ tilnærming egner seg særlig godt om det valgte forskningsområdet er forsket lite på, eller hvis forskeren er ute etter å forstå fenomenet grundig. I kvantitative tilnærminger er man opptatt av å sammenligne på tvers av mange enheter, samt kunne generalisere på statistisk grunnlag. Med utgangspunkt i disse definisjonene av kvantitativ versus kvalitative undersøkelsesmetoder, ser vi at en kvalitativ tilnærming er mest hensiktsmessig for vår undersøkelse, ettersom vi ønsker å øke forståelse fremfor å kartlegge utbredelse av underlytelse som fenomen. For å kunne få innblikk i elevenes opplevelse av egen situasjon, ble det for oss hensiktsmessig å velge intervju som strategi for innsamling av data.

Dalland (2012, s. 115-118) skriver om grunnleggende normer i forbindelse med empiriske spørsmål hvor han tar utgangspunkt i Hellevik (1999) når han fremsetter seks sentrale normer som har sitt utspring i kvantitative metoder. Dette inneholder imidlertid overførbare idealer til kvalitativ metode. Den første normen påpeker at resultater skal være i overensstemmelse med virkeligheten. Hvis empirien ikke stemmer med forskerens førforståelse, skal empirien være utslagsgivende. Den andre normen omhandler systematisk utvelgelse av data og informanter, noe som for vår oppgave vil være lite hensiktsmessig. Vi har et strategisk utvalg av informanter, slik at vi er garantert at informantene har noe å fortelle om motivasjon og underlytelse, jf. kapittel 3.2.1.

Den tredje normen omhandler nøyaktig bruk av data som innebærer størst mulig grad av nøyaktighet under innsamling, behandling og analyse av forskningsmaterieil. Den fjerde normen påpeker viktigheten av å redegjøre for forskerens førforståelse. Kontrollerbare resultater omhandler at resultatene skal tillate kontroll, etterprøving og kritikk. Redelighet her innbyr til tillit til undersøkelsen. Den siste normen Dalland beskriver, er at forskningsvirksomheten bør være kumulativ, noe som innebærer at forskeren må sette seg inn i sekundærlitteratur på sitt aktuelle forskningsområde. Det er ut fra denne kunnskap vi må se våre resultater i sammenheng med. En del av vår førforståelse er dannet på grunnlag av resultater fra andres forskning både når det gjelder underlytelse, men også motivasjon, relasjoner og kognitiv utvikling.

Teoretikeren Thomas Kuhn regnes som opphavsmann til begrepet *paradigme*. Et paradigme er et sett av regler innenfor ulike vitenskapelige retninger. Gilje og Grimen (2009 s. 86) definerer paradigme som «... et allment anerkjent vitenskapelig resultat som for en tid gir en gruppe forskere klart definerte problemer og legitime problemløsninger». Begrepet kan forstås som et teoretisk rammeverk og uskrevne spilleregler som samler fagfolk innenfor en vitenskap. Innenfor gitte rammer kan en skape en felles forståelse innenfor et paradigme om hvordan fenomener i samfunnet kan forstås og hva som er akseptable forklaringer (Gilje og Grimen 2009, s. 89). Paradigmene bidrar med rammer og regler for hva som ansees som gjeldende virkelighetsoppfatning, hvordan samfunnet kan forstås, og hvilke metoder som er gyldige innenfor et felt, fram til et nytt paradigme etableres. Paradigmene utrunder forskere med et språk og et begrepsapparat som gjør dialog innenfor feltet mulig. Uten aksept for at begreper som motivasjon og relasjon har betydning for elevenes trivsel og prestasjoner i skolen, ville vi ikke hatt begreper for å kunne drøfte disse problemstillingene i denne oppgaven.

3.1 Vitenskapsteoretisk ramme

Problemstillingen vår etterspør forhold for å forsøke å forstå hvorfor man i grunnskolen møter elever som yter lavere enn forutsetningene skulle tilsi. Gjennom oppgaven ønsker vi å løfte frem elevens perspektiv på hvorfor det ble slik, og å se nærmere på fenomenet underlytelse; hvilke årsaker som ligger bak dette og når i skoleløpet det oppstår. Med dette som utgangspunkt, befinner vi oss innenfor en samfunnsvitenskapelig tilnærming. En retrospektiv studie tar for seg forhold som har med fortiden å gjøre. Ettersom vi i størst mulig grad er interessert i våre informanters erfaringer med grunnskolen, mens ungdommene i vårt utvalg nå er i alderen for videregående opplæring, kan denne oppgaven omtales som en retrospektiv studie. Gjennom intervjuene har vi etterspurt i hvilken grad de opplevde å miste motivasjon for skolearbeidet, om dette har vært en konstant faktor eller om manglende motivasjon har vært periodevis, avhengig av fag eller annet. Vi har også vært inne på elevenes innsats opp gjennom skolegangen, og hvilke faktorer som har påvirket denne innsatsen.

3.1.1 Abduktiv tilnærming

Jacobsen (2011, s. 28-31) beskriver hvordan data om virkeligheten *bør* samles inn. Hvorvidt virkeligheten er å se på som noe objektivt, subjektivt eller intersubjektivt konstruert, er en diskusjon som det ikke vies mye plass til her. Vi ønsker imidlertid å påpeke at synet på verden

er avhengig hvilket perspektiv den sees fra, og derfor vil ulike perspektiver gi ulike svar på hvordan virkeligheten bør ses på, forstås og innsamles empiri om. Postholm og Jacobsen (2014, s. 40-41) presenterer induktiv og deduktiv tilnærming til datainnsamlingen.

Hvorvidt et forskningsarbeid er induktivt eller deduktivt, avhenger av hvor strenge rammer som legges på datainnsamlingen og analysen av empirien. En kvalitativ tilnærming til forskningen omtales ofte som induktiv ettersom det åpnes for utfyllende beskrivelser og forklaringer i datainnsamlingen, mens en deduktiv tilnærming i større grad knyttes til kvantitativ forskning ettersom dette innebærer at forskeren på forhånd har hypoteser som skal testes gjennom forskningsarbeidet. Jacobsen (2011, s. 28-29) beskriver en deduktiv tilnærming som lukket, hvor forskeren beveger seg fra teori til empiri, mens den induktive tilnærmingen beskrives som mer åpen, hvor målet er at empiri skal munne ut i teori.

I vårt forskningsarbeid har vi valgt en abduktiv tilnærming, noe som vil si at oppgaven i utgangspunktet både er induktiv og deduktiv. Vi hadde et teoretisk utgangspunkt gjennom egeninteresse av fenomenet underytelse ut fra egne erfaringer og teori. Dette har gitt oss en teoretisk ramme som kommer til uttrykk i spørsmålene i intervjuguiden. Svarene informantene ga, medførte at vi måtte utvide vårt teorigrunnlag – særlig angående relasjoners betydning. I den abduktive tilnærmingen kan empiri påvirke teori og teori påvirke empiri, slik som det gjorde her. Underveis i empiriinnsamlingen fikk vi et større kunnskapsgrunnlag om hvordan elevene selv oppfattet motivasjon og underytelse i skolegangen. Gjennom dette kapittelet har vi forsøkt å ta leseren med i den metodiske prosessen, slik at det fremstår som tydelig hvem vi som forskere selv er i arbeidet, og hvordan dette arbeidet har påvirket vår forståelse og fortolkning underveis i prosessen. Den abduktive metoden tillater oss å være fleksibel i tilnærmingen til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Oppgaven er preget av vår forforståelse og antakelser vi har fått gjennom lest teori og erfaringer fra yrkeslivet. Etter hvert som vi som forskere har lært mer gjennom både teori og intervjuer, har vår forståelse av underytelse som fenomen utviklet seg, og vi har fått mer innsikt i problemstillingen.

3.1.2 Hermeneutikk

Den abduktive tilnæringsmetoden har utgangspunkt i hermeneutikken hvor fortolkning står sentralt. Innenfor hermeneutisk teori er kunnskap noe som konstrueres gjennom språket i sosialt fellesskap. Essensielt i hermeneutikken er *den hermeneutiske sirkelen*, som omhandler det å fortolke, forforståelse og konteksten det som skal fortolkes må fortolkes i (Gilje &

Grimen, 2009 s. 153). Ut fra en forforståelse fortolkes det som forskes på i lys av konteksten empiri og teori befinner seg i. Gjennom intervjuer, andres forskning og teorier skaffet vi oss deler som ble satt sammen til et bilde; en forståelse av fenomenet underlytelse og faktorer som påvirket dette fenomenet. Ved å studere teori lærer vi noe nytt, og ny kunnskap dannes – dermed skapes også en ny forforståelse. Altså er det en kontinuerlig bevegelse mellom forforståelse, det som fortolkes, konteksten det fortolkes i, og ny forforståelse – det har skjedd en horisontsammensmeltning. Fortolkningen skjer ikke sirkulært, men i en spiral som hele tiden leder fram mot ny forståelse.

For både dokumentanalyse og det kvalitative forskningsintervju er hermeneutikk et aktuelt vitenskapsteoretisk perspektiv. I vår oppgave blir tale fra intervjuene transkribert til tekst. Teksten er utgangspunkt for analysen. Vår forforståelse er farget av opplevelser og erfaringer vi har fra egen skolegang, studier, samt det å jobbe i skolesektoren. Dette er med på å farge hvordan vi har forstått og tolket de transkriberte intervjuene, de skriftlige svarene fra elevene, samt det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Bakgrunnene våre som mor, student, lærer, medelev og venn gir oss også en forforståelse av underlytelse som fenomen. Det kan være en utfordring å ha en åpen forståelseshorisont og samtidig en evne til å gå inn i andres livsverden.

Hans-Georg Gadamer er en anerkjent teoretiker innenfor hermeneutikken. Han hevder at bakgrunnskunnskap og forforståelse er nødvendig for å kunne forstå det vi opplever rundt oss, og at forskerens fordommer og forforståelse ikke er noe negativt. Når noe skal fortolkes må forskeren ha visse ideer om hva som skal være i fokus. Uten dette vil ikke forskeren vite hva oppmerksomheten skal rettes mot, og undersøkelser vil i utgangspunktet være uten mening (Gilje & Grimen 2009 s. 148).

3.1.3 Hermeneutisk - fenomenologisk tilnærming

Kvale og Brinkman (2015, s.33) beskriver at fenomenologiske undersøkelser interesserer seg for å illustrere hvordan individer opplever fenomener i sin livsverden, mens hermeneutikeren er opptatt av å fortolke mening. Fenomenologi er studier av fenomener og hvordan fenomener oppfattes gjennom et førstepersonsperspektiv. Innenfor en rendyrket fenomenologisk tilnærming studeres først et fenomen for å så senere trekke inn teori og mening. Hensikten bak intervjuene i vår oppgave var å se underlytelse som fenomen gjennom informantens øyne. Gjennom informasjonen vi fikk av intervjuene, kunne vi konstruere vår egen forståelse av

informantenes opplevelser og erfaringer av hvilke faktorer som påvirket underlytelse som fenomen. I en fenomenologisk tilnærming skal man som forsker forsøke å nullstille egen forforståelse om fenomener og gå inn i tolkningen med et åpent sinn. Vår forforståelse av underlytelse som fenomen i skolen er såpass sterk, at denne tilnærmingen vil være unaturlig å anvende.

Det kan imidlertid argumenteres for at vi forsøker å bevare et fenomenologisk perspektiv gjennom at vi etterstreber å framstille elevens virkelighetsopplevelse og forstå underlytelse som fenomen fra elevens perspektiv. En fenomenologisk tilnærming til en kvalitativ studie innebærer «[...] å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen» (Johannessen m.fl. 2011, s. 86). Elevens egen opplevelse av det å være ung og skulle prestere i skolehverdagen, står sentralt – dette er noe vi mener må fremstilles på elevens egne premisser. Slik sett vil vår undersøkelse befinne seg i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Gjennom møte med informantene vil vi hele tiden utvikle vår egen forståelse av fenomenet underlytelse i skolen.

3.2 Forskningsdesign

Begrepet forskningsdesign sikter til formgivningen av et forskningsprosjekt (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2015 s. 69). Kvale og Brinkmann (2015, s. 30) skriver at kvalitativ tilnærming til forskningsområdet har siden 1980-årene hatt en økende popularitet i samfunnsforskningen. En kvalitativ tilnærming tar utgangspunkt i «[...] de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på». Masteroppgaven vår er en kvalitativ intervjustudie omhandlende ungdomsskoleelevers motivasjon for skolearbeidet. Gjennom dette prosjekt samles empirien inn ved bruk av intervju som innsamlingsstrategi.

3.2.1 Intervjustudie

Kvalitative intervjuer, hvor intervjuobjektets forståelse av verden er i fokusområdet, er blitt mer vanlig som en selvstendig forskningsmetode innenfor samfunnsvitenskapene.

Intervjustudier kan knyttes til fenomenologi. Dette er studie av fenomener sett gjennom et førstepersonsperspektiv, noe som kan leses mer om i kapittel 3.2.3. Formålet til det kvalitative intervjuet er å få kunnskap om personers erfaringer og deres egen opplevelse av verden, før en kan gi vitenskapelige forklaringer på disse – altså intervjuobjektets subjektive virkelighetsoppfatning (Kvale og Brinkmann 2015 s. 21). Forskeren må imidlertid være

oppmerksom på at det aldri vil være helt subjektivt. Omgivelsene vil påvirke intervjuobjektet angående både hva og hvordan de snakker om temaet, til tross for at strukturen på intervjuet er lik dagligdagssamtalen (Kvale og Brinkmann 2015, s.42). Her er det vanlig med en temaliste som grunnlag for intervjuer, med andre ord en åpen struktur.

For å besvare problemstillingen, har vi valgt å benytte oss av semistrukturerte intervjuer. Vi lagde en intervjuguide som inneholdt spørsmål under hvert tema samtalen skulle ta utgangspunkt i. Intervjuguiden ble tenkt ut og påbegynt relativt tidlig i forskningsprosessen. Vi testet den ut på en uavhengig tredjepart før vi intervjuet ungdommene, for å sikre intervjuguidens validitet.

Senere i intervjuprosessen sendte vi informantene tilleggsspørsmål på mail.

Tilleggsspørsmålene tok utgangspunkt i de transkriberte intervjuene og var ulike til de forskjellige informantene. Begrunnelsen for å sende ut tilleggsspørsmål, var at vi raskt oppdaget at de siste informantene vi intervjuet fikk mange flere spørsmål enn de første, altså var vi ikke flinke nok til å bygge på informantenes egne utsagn i de to første intervjuene. I de senere intervjuene gjentok vi i mye større grad informantenes svar på spørsmål samt foretok oppsummering fra fortellinger og liknende for å få bekreftelse eller avkreftelse på hvorvidt informantens opplysninger var korrekt forstått fra vår side. Dette ga oss et større rom for å komme med oppfølgingsspørsmål direkte i intervjuet, noe som ga oss mange utdypende opplysninger som vi ikke fikk svar på i de første intervjuene. Når vi sendte ut tilleggsspørsmål, ble disse stilt med utgangspunkt i sammendrag av informantenes svar i det første intervjuet. Hensikten med spørsmålene var å oppklare og utdype informantenes svar, samt utdype eksisterende svar.

3.3 Utvalg

For tre år siden jobbet den ene av oss i en 10.klasse. Hun fortalte om dette masterarbeidet i denne klassen, og det ble uformelt diskutert om noen kjente seg igjen angående å yte under eget potensial i skolearbeidet – noe relativt mange gjorde. Cirka 15 elever sa seg villige til å stille opp som informanter for oss. Informantene til denne masteroppgaven er ikke tilfeldig utvalgt. Johannessen m.fl. (2011, s.110) definerer strategisk utvelgelse som en prosess hvor forskeren har tenkt gjennom hvilken målgruppe som kan gi nødvendige data, og hvor neste steg er å velge ut informanter. Noen ble tidlig sortert ut da de hadde krav på

spesialundervisning etter Opplæringslova Kapittel 5, eller hadde krav på særskilt norskopplæring etter § 2.8.

Listen over potensielle informanter hadde i utgangspunktet en jevn fordeling mellom gutter og jenter og inneholdt en forholdsvis jevn spredning med hensyn til karakterer. Fram til tidspunkt for intervjuer skulle avtales, trakk flere potensielle informanter seg. Fra denne opprinnelige listen har vi tre informanter som ikke har rettigheter til verken særskilt språkopplæring eller spesialundervisning. En fjerde informant kom den ene av oss i kontakt med gjennom at informanten har vært en tidligere elev. Den femte informant ble anbefalt etter at vi hadde intervjuet en av de tre fra den opprinnelige listen. Det ble sjekket ut at ingen av de to siste informantene faller inn under kategoriene med rettighet til spesialundervisning eller særskilt språkopplæring.

3.4 Gjennomføring av intervju

Under de muntlige intervjuene var vi tre til stede: informanten og oss to. Vi hadde ulike lokaliteter som grupperom på skolen, grupperom på bibliotek og hjemme hos den ene intervjueren. Før vi startet, gikk vi gjennom informasjonsbrevet/samtykkeerklæringen og påpekte frivilligheten og at all informasjon ble behandlet konfidensielt og ville bli anonymisert. Vi snakket også om behandling av lydopptak og de transkriberte intervjuene. Vi informerte også om at den som ikke intervjuet, ville notere rundt intervjusituasjonen, og at vi eventuelt ville stille utdypende spørsmål. Til sist snakket vi om problemstillingen vi jobbet ut fra, og ønsket om at vi gjennom intervjuet var interessert i informantens egen opplevelse av egen skolelivssituasjon. Deretter startet vi lydopptak og gjennomførte intervjuene ut fra intervjuguiden. Hvert intervju tok fra 40 minutter opp til en og en halv time. Årsaken til den varierende lengden, var mangel på erfaring som intervjuere. Utover i intervjuene ble vi mye flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål som ikke stod i intervjuguiden. Dette medførte at vi underveis i transkriberingen innså at vi måtte stille flere oppfølgingsspørsmål, spesielt til de første intervjudeltakerne. Som nevnt ovenfor fikk alle informantene tilleggsspørsmål, de første flere enn de siste. For de siste informantene dreide det seg først og fremst om utdypende og avklarende spørsmål. Ut fra svarene de ga, ble det også stilt fem felles spørsmål som alle gikk på relasjoner. De ulike informantene ble under de muntlige intervjuene gitt et tall som identifikasjon, altså informant 1, informant 2 osv.

3.4.1 Etiske hensyn

Kvalitativ forskning gjennom intervjuer kan reise noen grunnleggende etiske dilemmaer. Kvale og Brinkmann (2015, s 96) tar opp balansen mellom å vise intervjupersonene så stor grad av respekt at materialet en samler inn bare blir overfladisk, opp mot ønsket om å oppnå kunnskap gjennom et dyptgående intervju – noe som kan oppleves som krenkende av intervjupersonene. Kvale og Brinkmann (2015 s. 108) trekker fram forskerens integritet som avgjørende, ikke bare for den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges fram, men også for forskningens uavhengighet. Forskeren må hele tiden ha en profesjonell distanse til forskningstemaet, intervjuobjektene og resultatene.

Backe-Hansen (2009) skriver om barns deltakelse i forskning, hvor det poengteres at barnets mulighet til samtykke har sammenheng med barnets kognitive utvikling og forskningsprosjektets tema. Norsk senter for forskningsdata (NSD) [u.å] har sammenfattet en liste med vanlige spørsmål i forbindelse med personvern og forskning, hvor de sier at som hovedregel må barnet være fylt 15 år for å kunne gi samtykke til deltakelse. Vårt prosjekt er meldt opp til NSD. I deres søknadsskjema definerer NSD «barn» til å være alderen 0-15, «ungdom» 16-17» og «voksne» som 18 år og oppover. Grunnet denne klassifiseringen hvor «ungdom» selv kan samtykke til forskning, har vi valgt 16 år som nedre aldersgrense for våre informanter.

Johannessen m.fl. (2015 s. 85) forklarer at det har vært mye debatt rundt forskning på barn og hva som kan betraktes som etisk ansvarlig. Alle informantene ble informert om masteroppgavens og intervjuguidens tema og orientert i henhold til informert samtykke. Kvale og Brinkmann (2015, s.106-107) tar opp konfidensialitet og konsekvenser av forskning. Konfidensialitet omhandler private data som resultat av informantens deltakelse i forskning. I samtykkeerklæringen ble det informert om hvordan og hvor lenge intervjuene skulle lagres, både taleopptakene og de skriftlige intervjuene. Det ble også informert om hvem som hadde tilgang til datamaterialet underveis i arbeidet, og når alt skulle slettes. Dette ble gjort i henhold til krav fra NSD. Konsekvenser av forskning bør styres av prinsippet om velgjørighet, noe som innebærer at risikoen for å skade en deltaker er lavest mulig. Målet for oss var at informantene skulle føle seg trygge, være komfortable i intervjusituasjon og ikke føle at de hadde dummet seg ut eller gitt for mye informasjon, slik som Johannessen m.fl. (2015 s. 84) også påpeker at er viktig. Gjennom masteroppgaven vil ingen informanter

omtales med navn. I stedet for benyttes pseudonymer og koder, slik at den enkelte informant ikke kan spores tilbake, verken direkte eller indirekte.

3.5 Forskningens troverdighet og pålitelighet

Kvale og Brinkmann (2015 s. 276-277) tar opp temaer som reliabilitet og validitet.

Førstnevnte omhandler forskningsresultaters konsistens og troverdighet. Validitet betyr «gyldighet» og omhandler hvorvidt en forsker kan trekke gyldige og sanne slutninger, og hvor godt forskeren klarer å undersøke det som skal undersøkes. Validitet handler også om forskerens integritet i evalueringen av kunnskapen som produseres i undersøkelser; vil intervjuobjektet endre svar om det hadde vært en annen forsker som intervjuet? Kan resultatet reproduseres av andre forskere? Dalland (2012, s.120) påpeker at empirien forskeren henter fra kilder, må være relevante for å kunne belyse problemstillingen. Empirien må være samlet inn på en slik måte at det er å oppfatte som pålitelig informasjon. Forskeren må være bevisst på intervjuobjektets forståelse av spørsmål og intervjuers forståelse av svar. For å sikre dette i vår oppgave, tok vi taleopptak av intervjuene slik at ethvert informantutsagn siteres korrekt.

For å styrke validiteten i vår oppgave har vi, som tidligere nevnt, gjennomført et prøveintervju på en uavhengig tredjepart for å oppklare eventuelle svakheter ved spørsmålene. Her fikk vi samtidig testet taleopptakeren. Underveis i intervjuene lærte vi mye om oss selv som intervjuere. I de to første intervjuene ser vi i ettertid at vi gjerne kunne latt informantene fått mer betenkningstid mellom hver gang vi som intervjuere stilte spørsmål. I de tre siste intervjuene slapp informanten i større grad til. Dette førte til et lengre intervju med flere digresjoner, men også til mye relevant datamateriale. I de tre siste intervjuene stilte vi også flere oppfølgingsspørsmål som ikke stod i intervjuguiden. Underveis i transkriberingen av intervjuene ble det tydeliggjort for oss at vi i måtte stille flere oppfølgingsspørsmål, spesielt til de første intervjuobjektene. Alle informantene fikk, som tidligere nevnt, tilleggsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene førte til at datamaterialet vår ble styrket og ble tydeligere. Alle spørsmålene ble sendt til informantene pr. mail i ettertid av intervjuene. Det kan tenkes at det for intervjuobjektene var positivt å få tilleggsspørsmålene digitalt ettersom de svarte da de selv ønsket og fikk tid til å tenke seg godt gjennom svarene.

3.6 Transkribering og analyse av intervju

Etter samtlige muntlige intervju var gjennomført, startet vi med å transkribere lydopptakene. Transkriberingen ble i hovedsak gjort på informantenes dialekt. Lydopptakene ble transkribert lydrett ut fra det som ble sagt, inklusiv pauser og smålyder. Underveis i transkriberingen gjennomgikk vi lydopptakene flere ganger, noe som medførte et nært forhold til datamaterialet og gjorde oss oppmerksom på egen intervjustil og det rom vi ga informantene til å svare. Som tidligere nevnt, ledet dette til nye runder med spørsmål til informantene. Selv om informantenes dialekt ble brukt under transkribering, valgte vi å presentere empirien på bokmål. Spesielt viktig var dette med tanke på anonymisering hvor vi fant dialektord som kunne ha gjort informantene gjenkjennbare; dette gjaldt i første rekke de informantene som hadde flyttet og byttet skoler.

Analysearbeidet ble foretatt under hele forskningsprosessen. Allerede da spørsmål til intervjuguide ble utarbeidet, hadde vi tanker om hva vi ønsket ut av intervjuet, også da vi stilte oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen. Vi lagde flere spørsmål til hver enkelt informant under transkriberingen. Når vi leste det samlede datamaterialet, ble det gjort understrekninger og notater for å utvikle meningskategorisering og meningsfortetninger. Malterud (2003, referert i Johannessen m.fl. 2011, s. 195) deler analyse av meningsinnhold inn i fire hovedsteg, hvor det første er å finne et helhetsinntrykk og en sammenfatning av meningsinnhold. Deretter skal man ut fra problemstillingen finne meningsbærende informasjon som kodes og kategoriseres slik at datamengden reduseres. Kondensering er det tredje steg som handler om å ytterligere redusere datamengden ved at kodene får underkoder. Til slutt skal en sammenfatte, noe som er en form for kontroll på om det kodede materialet gir samme inntrykk som det opprinnelige datamaterialet ga. Hvis det ikke er samsvar her, må en se på hele prosessen på nytt.

Vårt analysearbeid bar preg av å finne en felles kjerne i informantenes beskrivelser. Først tematiserte vi ut fra spørsmålene i intervjuguiden, dernest ut fra teoretikere – ingen av delene fungerte. Etterpå forsøkte vi å utvikle hovedkategorier basert på informasjonen vi satt igjen med etter transkriberte og tematiserte intervjuer. Vi endte opp med tre hovedkategorier: *motivasjon, relasjon og tilpasset opplæring*. Disse hovedkategoriene fikk igjen sine underkategorier. For *motivasjon* fant vi underkategoriene: lærerens betydning for motivasjon og ytelse, undervisning som bygger motivasjon, og inspirasjon for ytelse og fagene som motiverende faktor. For hovedkategorien *relasjoners* betydning for innsats i skolen fant vi

underkategoriene: relasjon mellom lærer og elev, relasjoner mellom eleven og medelever/elevgrupper, og relasjoner mellom eleven og andre. I den siste hovedkategorien *tilpasset opplæring* ga materialet oss underkategoriene: arbeidsmåter og undervisningsmetoders betydning i tilpasset opplæring, læremidler og tilpasset opplæring, og til sist tilpasset opplæring og variasjon i oppgaver.

Motivasjon og tilpasset opplæring er to nærliggende begreper, men i denne oppgaven har begrepene blitt delt i hver sine kategorier. *Motivasjon* tar i større grad for seg hva elevene har opplevd i egen skolegang og hvordan dette har påvirket deres lyst til læring, mens *tilpasset opplæring* fokuserer hovedsakelig på hvilken undervisning elevene hadde ønsket seg, samt ytre elementer rundt skolegangen som kan påvirkes av aktører i livet til informantene.

4 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet presenteres funnene vi gjorde gjennom analysearbeidet av intervjuene med informantene. Problemstillingen som forsøkes besvart er: **Hvilke årsaksforhold ligger bak at man i grunnskolen møter elever som ikke er motivert for læring, selv om de har tilstrekkelig kognitiv kapasitet til å kunne være aktive, kunnskapssøkende elever?**

Informantenes utsagn i form av sitater og redigerte utdrag utgjør empirien. Ut fra studiens empiri og teori har som nevnt tre hovedkategorier kommet fram; relasjoner, motivasjon, tilpasset opplæring.

Informantene har fortalt om deres opplevelse av egen skolegang fra første klasse og til de nå er i videregående skole. De fleste har gode opplevelser av egen skolegang, men det gjelder ikke for alle informantene. Temaer som vi har vært inne på, er fag, arbeidsmåter, relasjoner, klassemiljø og læringsmiljø, og lærerens kompetanse. Ett av fokusene har vært å forske på hva det er som motiverer elevene til å yte maksimalt, og hva det er som gjør at elevene ikke yter ut fra det de har forutsetninger til å kunne klare.

Underveis i analysearbeidet med kategorisering, hvor vi ser på det informantene våre sier på tvers av sine historier, føler vi at vi fjerner oss for mye fra den enkelte informants historie, og det er en fare for at datamaterialet fragmenteres. For å motvirke dette har vi derfor valgt å starte med å gi en oppsummering av informantenes skolelivshistorie, noe som tillater oss å la dem forbli personer som vi blir kjent med. Også for de som skal lese oppgaven, ser vi det som viktig å bli kjent med de ulike informantene og ikke bare få bruddstykkene på tvers av skolelivshistoriene. Vi ønsker på denne måten å få med både helheten i intervjuene, i tillegg til de enkelte delene.

4.1 Sammendrag av intervju med informantene

Analysearbeidet gjennom kategorisering og koding kan som nevnt lett føre til fragmentering av datamaterialet. For å ikke miste helheten i den enkelte informants historie, har vi valgt å først presentere et sammendrag av den enkelte informants bidrag. For å levendegjøre informantene i større grad, har vi gitt dem fiktive navn. Denne framstillingen representerer på en måte helheten i datamaterialet vårt. Skolelivshistoriene er fortalt på bokmål, men vi har prøvd å la informantens egen stemme gå som en rød tråd gjennom historien til hver enkelt.

4.1.1 Anna

Anna tenker tilbake gjennom sin egen skolegang og forteller oss at hun alltid har gått i store klasser. Aldri har det vært under 20 elever i klassene hun har gått i. Fra årene på mellomtrinnet forteller Anna at matte og naturfag var fag hun likte godt. Dette fordi hun fant det faglige interessant og opplevde stor mestring i timene. Oppgavene som ble gitt, var nivåinndelte, og hun valgte bestandig det vanskeligste nivået. Til tross for dette forteller Anna at hun ikke opplevde å få nok utfordringer i det faglige, og hun begynte å kjede seg i timene.

På ungdomsskolen opplevde hun fagene som noe vanskeligere enn på mellomtrinnet, men mistenker at dette skyldes lite arbeid med fagene, sier Anna mens hun smiler og kaller seg selv for lat. Naturfag var fremdeles favorittfaget, men nå sammen med praktiske fag som kunst og håndverk og mat og helse. Videre forteller Anna at hun alltid har vært motivert for skoleoppgaver, men innrømmer at mot slutten av hvert skoleår begynner hun å bli lei og gleder seg til ferie. Hun snakker om hva slags betydning hjemmet har, og at det ikke alltid er slik at hjemmet motiverer og oppmuntrer. Anna har gjennom sin skolegang opplevd foreldrene sine som en stor støtte som alltid har stilt opp hvis hun spurte om hjelp, men tenker på andre elever som får fortalt hjemme at skolen er kjedelig, og har fått inn at skolen er noe dritt.

Anna mener lærerne har stor betydning for innsatsen på skolen. De lærerne som har god kontakt med elevene, greier å gjøre fagene interessante og på den måten motivere elevene. Noen lærere gjør fagene kjedelig, fordi de bestandig snakker og aldri lar elevene delta i undervisningen, og her viser Anna til eksempler fra religion og samfunnsfag. Hun har alltid trivdes i de ulike klassene, til tross for noe jentedrama. I hvert fall fram til femteklasse. Hun forteller om sjenanse og et innagerende atferdsuttrykk, noe som har gjort det vanskelig for Anna å passe inn i klassemiljøet, men trekker frem at hun har opplevd at lærerne har brydd seg om henne.

4.1.2 Nina

Da vi spurte Nina hvordan det var å begynne i første klasse, tok det ikke mer enn ett sekund før hun svarte: «Åh, så jeg gledet meg til første skoledag. Jeg var lei av barnehagen og klar for noe nytt». Hun forteller at småskolen husker hun som lett, koselig og morsom, ettersom hun fikk holde på med mange alternative oppgaver slik som PC spill, og ikke bare blyant og bok. Hele grunnskolen har Nina gått i store klasser, med et elevantall på over 30. Nina var

glad for å begynne på mellomtrinnet – da følte hun seg større igjen. Fagene ble nå litt mer utfordrende, noe som passet godt ettersom hun på småtrinnet syntes det ble for lett. Engelsk var favorittfaget. Dette hadde hun stor bruk for ettersom familien hadde utenlandske venner, og de hjemme snakket engelsk jevnlig. Det var ikke bestandig Nina forsto det læreren forklarte, men forteller at det stort sett gikk bra fordi hun hadde god støtte hjemme i foreldrene sine.

Nina likte enda bedre å begynne på ungdomskolen – da følte hun seg enda større. Fagstoffet ble nytt og litt vanskeligere, karakterene dalte noe nedover, men de stabiliserte seg til tiende klasse. På ungdomsskolen forteller hun om andre måter å lære på enn hva hun tidligere var vant med. Ikke alle lærerne hadde fokus på ulike strategier, men de fleste. På ungdomstrinnet var det litt mer variert, med muntlige framlegg og mye skriftlig. På barnetrinnet var det mer skriftlig, aldri PowerPoint. Nina forteller at variasjonen i bruk av læremidler forble i barneskolen. Hun kjedet seg noen ganger på skolen, noe hun selv tror skyldtes at hun var lat og heller ville være ute. Det var ikke alltid lysten til å lære var til stede. Nina forteller at hun etter hvert begynte å mislike matte, og kjedet seg ettersom den ble vanskeligere og hun ikke forsto fagstoffet. Egen innsats hadde mer å si enn læreren, fordi hun ikke gjorde det hun ble bedt om. Når Nina tenker tilbake, sier hun at hun burde presset seg selv mer og prøvd hardere, men utover ungdomstrinnet sank motivasjonen, og hun prøvde ikke like hardt.

Nina forteller at lærerne har hatt stor betydning for innsatsen på skolen. Hun følte at på ungdomsskolen tilpasset lærerne seg mer til elevene sine enn i barneskolen. Med en lærer som tilpasser seg, mener hun at de varierer oppgaver slik at de er passe utfordrende og viser interesse for elevene sine problemer og plager. Det at en lærer ikke bryr seg om eleven, har mye å si for prestasjonene i timene, forteller Nina.

En god lærer er en lærer som en kan stole på, passer på at eleven har det bra og passer på at elevene har nok utfordringer i timene. Lærere som ikke bryr seg om oppgavene de gir til elevene, får en et dårlig forhold til. Selv foretrekker jeg mer utfordrende oppgaver. Jeg opplever det som utrolig viktig å ha et godt forhold til lærerne for å gjøre en god innsats på skolen

Nina forteller at hun opplever å ha sett mange elever som har mistet motivasjonen, og hvor skolegangen bare har gått nedover. Noen årsaker til dette, er både dem selv og sosiale media. Sosiale medier distraherer, og elevene vil heller gjøre noe annet. Mange har telefonen tilgjengelig, og hvis man får ei melding går det fort 20 minutter på chatting i stedet for å lese

fagene. Telefonen ødelegger for konsentrasjonen og gjør det vanskeligere å jobbe. Innsatsen synker, og karakterene blir dårligere. Nina forteller at hun virkelig må tvinge seg til å arbeide, ettersom hun naturligvis heller ønsker å bruke tid sammen med venner. Nina kommenterer at media setter høye krav til hvordan ungdommen skal være. Det gjelder både utseende og kropp.

4.1.3 Mathias

Mathias forteller at han ikke husker så mye av den tidligste skolegangen, men trekker frem at lesing var noe han likte – mye bedre enn skriving. Da han begynte i femte klasse hadde han byttet skole tre ganger. Han forteller at på mellomtrinnet likte han heller ikke fag som var sterkt preget av skriving. Engelsk gikk noe lettere enn norskfaget, fordi Mathias spilte dataspill han måtte kunne engelsk for å forstå. Derfor ble det lettere å komme i gang med skriving her. Engelsk var interessant. Mathias forteller at han likte å snakke språket og ble oppfordret av far til å gjøre det når de var på ulike ferier. Det var gøy å komme tilbake på skolen og vise hva han hadde lært. Dette gav stor mestringsfølelse.

Matematikk forteller Mathias er et fag han fikk «banket inn hjemme» - her fikk han mye hjelp fra foreldrene. Vanskelige matematikkoppgaver som han fikk til, syntes han var gøy fordi Mathias fikk mestringsfølelse av det. Hjemme hadde pappa lært han mange ulike strategier han kunne bruke for å finne svar. Slik forteller Mathias det ikke var på skolen, der fikk de ingen forklaringer på hvorfor ting skulle være slik eller slik, «det bare var sånn». Mathias måtte bruke skolens utregninger – strategiene han hadde lært hjemmefra ble ikke godkjent, og det ble fort rot mellom metodene han lærte hjemme og på skolen. Dette forteller Mathias han opplevde som svært forvirrende. Ungdomsskolen, forteller Mathias, var veldig annerledes enn mellomtrinnet. Han møtte mange nye mennesker og fikk fagstoff på et litt høyere nivå, men begynte å bli litt lei av fagene. På ungdomsskolen møtte Mathias mange eldre elever som sa at de ikke kom til å trenge det de lærte på skolen – alle kom jo inn på videregående uansett. Dette preget tankegangen hans mye. Læringsoppgavene på skolen var egentlig ikke vanskelig, men etter påvirkning fra vennene orket han ikke gjøre en innsats.

I dag forteller Mathias at han liker teoretiske fag over praktiske fag. Liker å skrive enten på PC eller for hand. Etter hvert, da påvirkningen fra eldre kompiser på ungdomsskolen forsvant og han selv ble eldre, skjønnte Mathias alvoret i skolegangen og tok grep for å lære seg å like det. «Det er jo artig å gjøre en god jobb og få gode karakterer». Han understreker at skolen

må klare å kunne koble fagene opp mot hverdagen du møter som voksen. Mathias forteller om mye meningsløs læring i grunnskolen og få oppgaver som har mening, som hjelper deg i voksenlivet. Han peker på eksempler som å regne på lønn, betale regninger, teori til sertifikatet – mye som trengs å læres. «Man mister jo motivasjonen for å lære hvis det er ting jeg ikke har bruk for senere, eller interesserer meg for» Mathias etterlyser mer lek i undervisningen og mer praktiske oppgaver, ikke bare bok og blyant.

Mathias foreller også at lærerne hadde betydning for skoleinnsatsen. På mellomtrinnet hadde han mange vikarer, noe han sier egentlig var helt greit. Men han trekker fram spesielt en lærer som de hadde hele ungdomsskolen. Hun var hans kontaktlærer, og han opplevde å ha en sterkere relasjon til henne enn andre lærere eller vikarer de bare hadde noen få timer. Hun var der hele tiden. En god relasjon mener Mathias opparbeides gjennom at læreren følger opp hver enkelt elev. Som for eksempel ikke bare å sette et rødt kryss ved feilene en gjør, men også ta eleven til side og snakke om dette. Selv om en kan ha miksete følelser for et fag, kan læreren få en til å gjøre en innsats.

4.1.4 Frida

I likhet med de andre informantene gledet også Frida seg til å begynne på skolen. Hun forteller at hun husker hun lekte mye og fant på mye tull: «Jeg husker at jeg latet som om jeg spydde opp en banan slik at jeg fikk gå hjem fra skolen». Frida forteller at hun trivdes godt på skolen, hadde mange gode venner og forteller om gode relasjoner til flere lærere. Frida har gått i både store og små klasser, men forteller at hun liker seg best i små klasser ettersom det er lettere å forholde seg til få mennesker.

Da Frida begynte på mellomtrinnet, husker hun at hun forandret seg. Hun endret klesstil til en mer gother-aktig stil preget av mye sort og nagler. Hun ble mer slapp på skolen. Det hun likte best med skolen, var norskfaget når de lærte om kreativ skiving og fikk åpne oppgaver hvor hun fikk bruke kreativiteten sin. Frida mener at skolen som organisasjon bør endres, hvor elevene burde gis mulighet for fleksitid. Dette fordi dagene blir så veldig tunge hvis hun har sovet lite natten før. Frida husker særlig kontaktlæreren fra denne perioden. Hun forteller at få i klassen likte henne, og at det var dårlig stemning preget av mye kverulering, diskusjon og baksnakking i timene hennes. Medelevene opplevde læreren som lite engasjert, og hele klassen foretrakk å la være å gjøre noe i disse timene. Hun gledet seg til å begynne i åttende klasse hvor det var nye personer å bli kjent med.

Frida forteller at det var et «greit» miljø i klassen og at hun hadde ganske greie lærere, men at hun ikke følte seg likt av alle lærerne ettersom hun ikke fulgte med i timene, men fremdeles klarte å få gode karakterer. Hun forteller om en lærer hun hadde et særdeles dårlig forhold til. Dette begynte med at Frida følte at læreren hadde ensformig undervisning og etterspurte mer variert undervisning, noe hun ikke følte seg hørt på. Frida kverulerte mye med henne om måten hun underviste på og forklarte at hun ikke lærte noe. Hun sov stadig vekk, skulket eller arbeidet med andre fag i disse timene.

På ungdomsskolen var det fremdeles åpne skriveoppgaver som utfordret kreativiteten som var favoritten, men hun opplevde det også som meningsfylt å arbeide med innleveringer, prøver og fremføringer. Men her følte Frida at hun fikk de mest utfyllende tilbakemeldingene da hun gjorde det dårlig. Hun forteller at hun følte at skolen er lagt opp for negativ forsterkning, hvor det er mest straff for det en ikke gjør, som for eksempel lekser, men gjør en det en skal, så får man ikke ros – man får ingen tilbakemelding i det hele tatt.

Noen lærere brydde seg mer enn andre. Frida forteller om en lærer som var mer venn i klassen enn lærer, og i slike timer jobbet alle mye bedre. Frida opplevde oppgavene hun gav som interessante, og at læreren hadde et engasjement hun overførte til klassen. Hun sier at det merkes fort om læreren er der fordi han trives i jobben sin, eller bare fordi han får betalt for å være der. Frida forklarer hva hun mener en god lærer er for sine elever:

«Det er viktig at lærere prioriterer å lære elevene på den måten de lærer best, og å bry seg om følelsene til elevene. Elevene må føle at en blir tatt på alvor når en kommer med problemer. De må i hvert fall ikke bli sure på eleven. De må være forståelsesfull og prioritere elevens helse over å bli ferdig med skolearbeid»

Frida forteller om en livssituasjon som tidvis har gjort det vanskelig for henne å fungere i skolehverdagen, noe som har resultert i fravær fra skolen. Her sier hun frustrert at hun følte ikke at skolen brydde seg eller prøvde å tilrettelegge for dette, til tross for at hun, på videregående skole, har bedt om dette. Tilrettelegging føler Frida er et fjernt begrep for skolesektoren. Med tilrettelegging forklarer Frida at hun mener at lærerne kunne gi en elev oversikt over hva som skal gjøres i løpet av en time eller en dag, og gi eleven rom for å sitte en alternativ plass for å gjennomføre skoleoppgaver. Læreren må passe på at det er arbeidsro og kan la elever høre på musikk når de sitter og jobber. Frida sier det er vanskelig å jobbe i 45

minutter, for så å omstille seg til et nytt fag. Hun sier det er mer motiverende å ha en plan og å ta pauser når det passer en selv i arbeidet. Frida sier at en lærer må være flink til å lese mennesker og å prøve seg fram for hva som hjelper den enkelte elev. Dårlige relasjoner gjør at det blir vanskeligere å be om tilrettelegging.

Frida forteller at oppgaver som ikke motiverer gjør at hun ikke gjør en god faglig innsats, bare nok til å være middels. Interessante læringsmetoder er viktig. Her trekker Frida frem film som eksempel, ettersom det skaper interesse. «Så kunne vi skrevet en filmanalyse eller en tekst om temaet. Dette er mye bedre enn å lese tørre fakta fra boka og så gjøre oppgaver i 10 minutter for så å ta pause». Hun sier at læreren har alt å si for motivasjon. Frida forteller videre at

«...å høre på lærerens forelesning begynte å bli kjedelig rundt femteklasse. Kanskje noe før og har bare blitt verre og verre siden da. Setter jeg meg inn i et klasserom hvor lærer starter å prate og holder på en halv time, har jeg mistet motivasjonen. Jeg har lyst å lære tingene selv og bruke hjernen selv, og finne ut av ting etter hvert. Når læreren bare prater, blir det uinteressant».

Frida sier at det å bli kjent med en lærer og deres liv er med på å skape trygghet og gjør at en lettere kan åpne seg, særlig hvis hun føler at læreren bryr seg og er forståelsesfull. Frida poengterer at hun mener at kvaliteten på undervisningen og varierte undervisningsmetoder kan påvirke relasjonen hun får til lærere. Lærer må legge opp timer slik at elevene får utbytte av den, og tilrettelegge for hvordan elevene lærer best og liker å lære, «...de må ikke bare være sure og kjefte». Dårlige relasjoner forteller Frida motiverer til å være passive og kan gjøre en nedstemt, slik at en lærer dårligere og gruer seg til timene.

«En lærer som bryr seg og som du bryr deg om, vil man vise respekt og jobbe bra i timene til. Jeg føler at for mange lærere forventer respekt og god arbeidsinnsats uten å fortjene det, selv om de er i en høyere posisjon må respekt bli fortjent».

Avslutningsvis snakker Frida litt om teknologi. Her forteller hun at mobiltelefonen har i videregående skole hjulpet henne til å ha mindre fravær. Hun sier hun ofte er på nett og sosiale medier, både med PC og mobil. I stedet for å dra hjem når hun kjeder seg på skolen, bruker hun sosiale medier eller spiller på datamaskinen. Når det er sagt, smiler Frida og forteller at hun har blitt flinkere til å legge bort telefonen de gangene den forstyrrer arbeidet, og prøver å bli bedre på å legge den vekk i timer. Hun kommer med både fordeler og ulemper angående bruk av sosiale medier på skolen; det både hjelper henne til å ikke skulke, men tar også fokuset vekk fra læring.

Da intervjuet ble avsluttet og Frida var på tur ut av døra snudde hun seg til oss og sa:

Er det bare drittlærere blir det bare drittelever.

4.1.5 Kaja

Slik som alle andre informantene gledet også Kaja seg til å starte på skolen. Sammen med foreldrene begynte hun med bokstavinnlæring og tall før hun begynte på skolen. På småskolen var hun ute på gruppe sammen med klassens sterke lesere. Senere, da hun byttet skole, var hun ikke lengre på gruppe med sterke lesere. Kaja beskriver seg selv som en sjenert jente. På den nye skolen var det en del jentekonflikter, og verre skulle det bli på ungdomsskolen. Kaja forteller at hun opplevde å ha en lærer som ikke arbeidet med miljøet. Hun likte ikke å gå i store klasser Hun ble ikke godt kjent med medelevene og hadde en følelse av å ikke ha kontroll over egen situasjon.

Videre forteller Kaja at hun likte tverrfaglige opplegg, hvor det var mye muntlig aktivitet og en kunne fordype seg. Norsk ble kjedelig på grunn av grammatikken, hun sier det bare var pussig og at de ikke lærte praktisk bruk av noe. I fag som matematikk følte hun ikke de lærte noe som de trengte ute i verden når de ble voksne. Kaja forteller om en matematikktime hvor de fikk være ute og arbeide praktisk med måling, den var artig. Utover dette var det bare oppgaveløsning som opplevdes meningsløs.

Faglig kompetanse hos lærer oppfatter Kaja som vel så viktig som varierte metoder og trekker fram en språklærer som underviste på samme måte som for 20 år siden. Dette var greit da det var en faglig dyktig lærer hvor hun følte hun lærte noe og fikk utvikle seg i timene. Lærere som ikke kan det de skal lære bort godt nok, og som ikke har kontroll i klasserommet, mister en respekt for, og da blir det kaos i timene og en lærer ikke noe. Kaja poengterer også at det for henne er viktig at lærerne gir gode fremovermeldinger slik at elevene vet hva de kan gjøre for å bli bedre. Videre forteller Kaja om en mestringsfølelse på mellomtrinnet som falt vekk på ungdomsskolen. Hun følte heller ikke at det hadde noe å si i ungdomsskolen at en mestret vanskelige oppgaver. Gode prestasjoner følte hun ikke ble verdsatt og rost i ungdomsskolen, i forhold til mellomtrinnet.

Kaja har hatt noen lærere hun likte bedre enn andre, og forklarer at forholdet en elev har til læreren påvirker hverdagen i stor grad. Hun forteller at hun likte fagene til lærerne hun hadde gode relasjoner til bedre. Men forteller også at hun har opplevd å miste interessen, motivasjon

og innsats for fag hvor det var lærere hun ikke likte. Kaja påpeker at lærere hun har dårlige relasjoner til, ofte er lite interessante mennesker, dårlig i sitt fag og/eller lite tilstedeværende. Hun likte lærere som kunne spore litt av, bare de holdt seg innenfor tema og faget, det virket som om disse kunne faget sitt bedre og gjorde det interessant med digresjoner, og disse menneskene så Kaja opp til. Hun likte lærere som ga seg tid til elevene, og ikke bare den skolefaglige siden av deg som elev. Videre forteller Kaja at hun har respekt for lærere som viser forståelse for at elever kan ha dårlige dager og tilrettelegger for dette. Kaja har oppfattet at det alltid har vært greit å være flink på skolen, men hvis en da gjorde det dårlig på en prøve, fikk en negative og hånlige kommentarer.

Kaja følte ofte at hun ikke fikk nok utfordringer på skolen, og mener selv det var åpenbart at hun trengte det, men tilpassing var forbeholdt de svake elevene. Når hun ble tidlig ferdig med oppgaver, fikk hun bare flere av samme sort, som hun mente var for enkle – hun trengte mer utfordrende oppgaver. Dette gjorde at hun så opptatt ut for å slippe å gjøre flere kjedelige oppgaver. «Jeg kunne heller fått brukt det jeg har lært, som for eksempel å skrive tekster i stedet for å få flere skjemaer å fylle ut». Hun ønsket å kunne få være kreativ i tekstskriving og at alt ikke skulle ha en fasit. «Jeg skulle ønske lærerne spurte meg hva jeg kunne tenke meg å gjøre, slik at jeg kunne fått oppgavetyper jeg likte selv og ikke bare repetere det som var kjedelig». Kaja forteller at hun ikke fikk opplæring tilpasset sitt nivå, men opplevde at andre elever i klassen fikk det. Kaja begynte å kjede seg på skolen.

Kaja opplevde det som meningsløst å skulle lære noe hun ikke skulle bruke. Hun forteller at kunnskapen hun fikk på mellomtrinnet og ungdomsskolen ikke ble relatert til praktisk bruk i voksenlivet. Hun savnet å selv kunne finne ut av problemstillinger. På mellomtrinnet foreller Kaja om alt for mye repetisjoner, «Det var lite artig, og mange av tingene husker jeg ikke i dag. Forstår ikke hvorfor jeg skulle lære det, og hva jeg skulle bruke det til». Kaja ønsker at skolen hadde lagt opp til flere tverrfaglige temaer hvor elevene kan velge problemstillinger de vil jobbe med. Kaja poengterer at det er positivt om elevene kan få lov til å til å jobbe selvstendig og lære seg ting selv, ikke bare sitte å høre på lærer. Hun ønsker lærere som knytter fagene opp mot elevenes egne interesser, og forteller at hun selv interesserer seg for dyrevelferd og miljø, men dette ble aldri knyttet til undervisning.

Kaja hadde ikke så mange venner på skolen, og det kunne gjøre dagene vanskelig. Men hun sier at det ikke er mye som skal til å for å bedre en slik situasjon. Hun trekker fram at alle kan

hilse på hverandre, også lærere. Kaja sier at tiden læreren bruker i klassen betyr mye for relasjonen til læreren. En lærer som ikke er tilstede, er vanskelig å få en god relasjon til. Det er lettere å få en god relasjon til lærere som har flere timer med klassen og prater litt, men ikke for mye, om utenomfaglige ting. Her sier Kaja også at det er lettere å bli godt kjent med en lærer som deler litt av sin egen personlighet og eget liv.

4.1.6 Sammendrag

Anna forteller at hun har hatt det bra på skolen, og har fått gå i klasser med et godt klassemiljø. Hun framhever variasjon i undervisning og oppgaver, elevaktivitet og gode relasjoner som faktorer som motiverer til å prestere i skolehverdagen. Lærere som hun har gode relasjoner til, beskriver hun som lærere som har god kontakt med elevene og bryr seg om dem. Nina har også trivdes på skolen. Hun etterlyser lærere som tilpasser oppgaver og varierer undervisningen. Hun forteller at det er ikke alle lærere hun har hatt som tilpasser seg og har et godt forhold til elevene. Dette, i tillegg til vanskelige og kjedelige fag, motiverer ikke til god innsats. Mathias har trives godt i det sosiale fellesskapet på skolen, men beskriver at innsatsen ble dårligere på ungdomsskolen. Interesseområder og mestringsfølelse mener han er viktig for motivasjonen. Påvirkning fra andre elever og lærere er også av stor betydning for innsatsen. I tillegg må elevene oppleve at det de lærer har de bruk for som viktig. Til sist nevner han variasjon i undervisning og oppgaver.

Frida har mye på hjertet og framstår som en reflektert ung dame. Hun har ikke alltid trivdes like godt og har heller ikke følt at lærerne likte henne. De har heller ikke sett henne og tatt hensyn til forhold utenfor skolen. Hun mener mye av undervisningen har vært ensformig med lite variasjon i arbeidsmetoder. Arbeidet tilpasses ikke elevene. I tillegg mener hun skolen er for mye opptatt av negativ forsterkning og glemmer de positive tilbakemeldingene.

Kaja forteller mye om sine opplevelser i grunnskolen. I starten var skolen et godt sted å være men dette endret seg, når hun byttet skole og ikke lenger følte seg inkludert. Hun opplevde ikke at undervisningen var tilpasset hennes evner og forutsetninger. Hun opplevde å måtte jobbe mye med ting hun ikke forsto hvorfor hun skulle lære. Mye av tiden gikk med til altfor lette og rutinepregede oppgaver. Hun forteller også om lærere som ikke hadde god faglig kompetanse, og som ikke varierte undervisningen. Hun har også truffet på flere lærere hun ikke fikk en god relasjon til. Alt dette mener hun har påvirket hennes innsats på skolen.

I neste delkapittel vil vi presentere informasjonen fra våre informanter kategorisert i hoved- og underkategorier. I første hovedkategori *motivasjon* fant vi, som tidligere presentert, underkategoriene: lærerens betydning for motivasjon og ytelse, undervisning som bygger motivasjon og inspirasjon for ytelse, og fagene som motiverende faktor. Andre hovedkategori dreier seg om *relasjoner* med underkategoriene: relasjon mellom lærer og elev, relasjoner mellom eleven og medelever/elevgrupper og relasjoner mellom eleven og andre. Siste kategori dreier seg om *tilpasset opplæring* og har underkategoriene: arbeidsmåter og undervisningsmetoders betydning i tilpasset opplæring, læremidler og tilpasset opplæring og tilpasset opplæring og variasjon i oppgaver.

4.2 Motivasjon

Motivasjon og hva som motiverer en, er et vanskelig felt. Det kan være svært mange ulike faktorer som motiverer og demotiverer. Samtlige informanter forklarer at fagets oppbygging, innhold og i hvilken grad de opplever faget som nyttig for framtiden, påvirker motivasjonen. I tillegg nevner alle også at variasjon i undervisningsmetoder, påvirker motivasjonen i stor grad. Noen trekker fram at det å få jobbe selvstendig og å få forske ut fagene på egen hånd bidrar til motivasjon, mens andre informanter mener at kreative oppgaver som utfordrer fantasien er nøkkelen til motivasjon. Til slutt trekker alle frem at relasjonen til læreren spiller en stor rolle for motivasjon.

4.2.1 Lærers betydning for motivasjon og ytelse

Læreren er viktig for hvor motiverte informantene er for å lære i faget og derfor også for hvordan de ønsker å jobbe i faget. Kaja trekker fram en eldre lærer som var veldig gammeldags og underviste på samme måte som han alltid hadde gjort. Imidlertid hadde hun respekt for denne læreren, fordi han tydelig kunne faget sitt og var særdeles faglig dyktig. Hun trekker også fram en lærer av det motsatte kalibret som er tydelig utrygg i faget og gjør feil på enkle ord og begreper, her gir hun eksempel på at denne læreren sier «twentyoneth» når det korrekte er «twentyfirst». Slikt gjør at en mister respekten for læreren og interessen for faget vedkommende underviser i. Dette bruker informanten som et eksempel på hvor viktig lærerens kompetanse i fagene de underviser i er for både interesse for faget og motivasjon for å gjøre det godt i faget.

Mathias trekker fram en lærer som ikke bare ga skriftlige tilbakemeldinger, men tok hver enkelt elev til side og snakket gjennom hele elevarbeidet og ikke bare påpekte hva han måtte

gjøre bedre neste gang, hva eleven gjorde feil, men også det som er bra. Dette resulterte i motivasjon for Mathias til å ville gjøre det bedre neste gang. Mathias forteller videre om en periode hvor hans klasse hadde mange vikarer, hvorav relasjonen ikke kan bestegnes som sterk. Mathias understreker at ukjente lærere, som gjerne er litt utrygg i klassen, lærer han ikke mye av.

4.2.2 Undervisning som bygger motivasjon og inspirasjon for ytelse

Samtlige elever trekker fram ensformig undervisning og fag hvor de gjør det samme hver gang. Lærere som bare står og snakker, enten ut fra en PowerPoint, eller skriver på tavlen, for så å sette elevene til å jobbe med oppgaver, trekkes fram som undervisning som får elevene til å miste interessen for fagene og dermed motivasjonen til å jobbe og yte i fagene.

Informantene etterlyser mer variasjon i fagene. Som Anna sier: «Noen lærere er kjedelige fordi de bare snakker og aldri stiller spørsmål eller lar elevene delta i undervisningen» og på spørsmål utdyper hun det slik «hvis en lærer bare står og prater med en ferdiglaget presentasjon, blir det veldig fort kjedelig, og man mister motivasjonen» Hun trekker fram en lærer som i tillegg til å undervise med presentasjonen «... tok han og tegnet på tavla, hvordan det visuelle av teorien så ut. Da var det mye enklere å huske og forstå hva han snakket om.» Anna kommer med flere eksempler på hvordan lærere kan gjøre fagene interessante ved å bruke praktiske eksempler og illustrasjoner for å forklare sammenhenger, i stedet for bare bruke ord. Anna oppgir også at hun ikke fikk nok utfordringer på skolen før hun startet i ungdomsskolen.

4.2.3 Fagene som motiverende faktor

Ikke alle informantene husker så mye fra 1. klasse, men alle husker hvilke fag de likte og ikke likte. I starten av skolegangen er det stort sett norsk eller matematikk som nevnes, men utover skolegangen kommer flere fag til. For flere av informantene ender det seg med tanke på hvilke fag de liker. Det er flere ulike faktorer for dette. Noen nevner fagenes innhold og i hvilken grad de føler de mestrer fagene, andre trekker fram arbeidsmetodene i fagene og i hvilken grad disse varierer. Lærer er også av stor betydning for om en liker et fag eller ikke, her nevner alle hvilken relasjon de har til læreren og noen nevner lærers kompetanse i fagene. Fire av informantene trekker fram matematikk som et fag som oppfattes som lite motiverende, og hvor mye av det de lærer, ser de ikke bruken av i framtiden som voksne. Dette gjør slik at de mister motivasjonen. Ett annet problem de trekker fram ved matematikkfaget, er at

ensformige undervisningsmetoder ved at lærer gjennomgår oppgavetype på tavlen, og de jobber med oppgaver, gjør at faget oppfattes som kjedelig og demotiverende. Et tredje «problemområde» ved faget, er at det er lett å få kunnskapshull i pensum og dermed mestrer en ikke oppgavene hvor en hadde hatt bruk for denne kunnskapen. I tillegg til matematikk trekkes norsk fram som et fag som oppfattes som lite motiverende, spesielt med hensyn til nynorsk. Grammatikkoppgaver som ikke kobles til bruk i praktisk skriving, trekkes også fram som kjedelig. Muntlige framføringer og frie skriveoppgaver nevnes positivt. De andre fagene i skolen er det delte meninger om, og årsaker er hvor interessant lærer greier å gjøre undervisningen, variasjon i arbeidsmetoder og informantenes egne interesser.

4.3 Relasjoner

Relasjoner er av stor betydning for hvordan elevene har det i sin skolehverdag. En god relasjon til lærere og medelever kan være det som skal til for at en elev holder ut skolehverdagen og evner å gjennomføre skolegangen. Svake relasjoner eller dårlige relasjoner kan bidra til å påvirke skolehverdagen i negativ retning og får elevene til å gi opp. Hva som foregår i livet utenfor skolen, påvirker også skolehverdagen. To av informantene etterlyser at lærerne ser hele eleven, også det som foregår i fritiden. Relasjoner er et ord som i liten grad har vært brukt av informantene. Nettopp fordi vi ønsket elevenes beskrivelser av relasjonene de hadde i skolen ut fra deres naturlige språk. Informantene brukte ord som: *tette bånd, bli støttet av, tilpasse seg elever, stole på, bry seg om, være glad i, fryse ut, være kjent med, være grei, liker ikke meg, bli respektert, se hverandre, ikke vil være sammen med, være snill, få et forhold til, se opp til, føle som de er en av oss, være en de ikke vil ha med, å se elevenes behov, føle seg velkommen, vise interesse for, passe på, ha et godt forhold til, gi innsikt i livet til, bry seg om elevenes følelser, være sur og ikke tørre prate med, være tilgjengelig og forståelsesfull, føle seg trygg, være rettferdig og behandle likt, oppførsel/væremåter, bli kjent med og komme overens med, være en liten del av en stor masse som ingen ser, være tilstede og kunne stole på, læreren må kunne vise litt av sin personlighet.* Kun etter at vi som intervjuere, i tilleggsspørsmålene, brukte ordet relasjon etter en oppsummering av informantens tidligere svar, ble ordet relasjoner tatt i bruk av informantene.

Alle informantene opplevde å ha støttende foreldre som oppmuntrer og bygger opp om at utdanning er viktig for framtiden og voksenlivet. Alle mener at dette har vært viktig for hvordan deres skoledag har vært. Anna og Nina opplever ikke at det har vært påvirkninger av direkte negativ art for dem. Nina trekker også fram at hun har sett medelever som ikke har

hatt støtte i hjemmet for viktigheten av en god innsats på skolen, og at dette har påvirket disse skoleelevene negativt, men ønsker ikke gi eksempler på dette. Mathias mener mye av motivasjonen som forsvant i ungdomsskolen skyldes at han opplevde negativ påvirkning fra eldre elever som han så opp til som kunne fortelle at innsats på skolen hadde lite betydning for fremtiden.

4.3.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Samtlige av informantene trekker fram relasjonen mellom lærere og elever som viktig for motivasjonen for å jobbe skolefaglig. Anna forteller at lærerne har stor betydning for innsatsen på skolen, og at det i stor grad er læreren som gjør fagene interessant. Hun mener også at en i små klasser lettere får kontakt med læreren, særlig for samtaler på tomanns-hånd. Hun sier at det er viktig å kunne føle seg trygg på læreren, og å stole på at det hun sier til læreren ikke kommer videre til andre lærere eller medelever. Å ha et godt forhold til en lærer, beskriver Nina som en lærer man stoler på, passer på at en har det bra og har nok utfordringer:

En lærer en har en god relasjon til, får en til å glede seg til timene til denne læreren, og har en ikke en god relasjon gleder en ikke seg til timene, og da har man vansker for å følge med. En lærer som gir oss innsikt i livet deres, har større sjanse for å få en god relasjon til elevene sine.

Mathias forteller at han syntes tiden lærere bruker i klasserommet er knapp for å kunne etablere en nær relasjon. Han snakker positivt om en kontaktlærer som fulgte han og klassen over tre år og mener at relasjonen til læreren ble bygget både i og utenfor undervisning. Frida opplever at noen lærere brydde seg mer enn andre og trekker frem respekt som et nøkkelord – noe hun mener må opparbeides og fortjenes. På spørsmål om hvordan en lærer skal opptre for at det skal oppstå en god relasjon mellom lærer og elev, svarer hun forståelsesfull, empatisk og god på tilpassing. I tillegg trekker både Frida og Kaja fram at å bli kjent med lærer på et mer personlig plan påvirker relasjonen til læreren i positiv retning. Fokus på positive tilbakemeldinger er noe Frida trekker fram når hun sammenligner skolen med oppdragelse av dyr. Dyr oppdras og formes med positive og negative forsterkninger, skolen fokuserer på negative tilbakemeldinger. Hun eksemplifiserer dette med at du får alltid høre det om du kommer for sent eller glemmer boken eller leksene, du får aldri høre det når du gjør noe bra.

4.3.2 Relasjoner mellom eleven og medelever/elevgrupper

Det miljøet som er i klassen er viktig for hvordan en jobber på skolen. De fleste informantene opplever å ha hatt det bra på skolen og hatt sin skolehverdag i et godt klassemiljø. Frida

opplevde at jo lengre opp i klassene hun kom, jo mer klikkdannelser ble det. Som en sterk personlighet tok hun avstand fra mye av dette og hadde noen få gode venner som gjorde at skolehverdagen var grei. To av informantene – Mathias og Kaja - har flyttet og byttet skoler. For Mathias gikk dette bra, men Kaja opplevde å komme til et klassemiljø hvor hun ikke trivdes. Hun kom fra en skole hvor alle var sammen med alle til en skole med klikker. Her var det skille mellom jenter og gutter, men også i jentegjengen opplevde hun utestengelse. I starten var hun med på baksnakking og aktiviteter hun ikke likte for å få innpass. Når hun ikke lenger var med på dette, opplevde hun å bli utestengt, hun fikk ikke være med på gruppearbeider – da ingen ville ha henne med. Hun beskriver skolehverdagen slik:

«Når en enten ikke blir med på gruppe fordi ingen velger deg, eller en kommer med elever som uttrykker misnøye med å være på gruppe med deg, går innsatsen ned. Har opplevd at lærere har latt folk bytte gruppe fordi de ikke ville være på gruppe med meg. Ikke fordi mine faglige prestasjoner var dårlige, men fordi jeg kanskje ikke var “kul” nok. Når en heller tenker hva som er galt med en selv, blir det mindre til selvutvikling av identitet, og fokus på skole forsvinner. Når en føler seg som en liten del av en stor masse, som om ingen ser en, går mestringsfølelsen ned. Da dette føles kjipt når man står i det, ser jeg tilbake på det som en grei øvelse for det virkelige livet. Mange oppnåelser vil en selv være den eneste som merker og må nøye seg med sin egen stolthet. Tilbakemeldinger betyr noe, de bør alltid fokusere på det positive en har oppnådd

4.3.3 Relasjoner mellom eleven og andre

Alle informantene opplevde å ha foreldre som hjalp til med skolearbeidet når det trengtes, som gir støtte og oppmuntring, og som bygger opp om at utdanning er viktig for framtiden og voksenlivet. Alle mener at dette har vært viktig for hvordan deres skoledag har vært. Anna og Nina opplever ikke at det har vært påvirkninger av direkte negativ art for dem. De fleste av informantene beskriver sosiale media som en tidstyv i skolearbeidet. Nina trekker også fram at hun har sett medelever som ikke har hatt støtte i hjemmet for viktigheten av en god innsats på skolen, og at det har påvirket disse skoleelevene negativt, men ønsker ikke gi eksempler på dette. Hva som foregår i livet utenfor skolen, påvirker også skolehverdagen. To av informantene etterlyser at lærerne ser hele eleven, også det som foregår i fritiden. Frida trekker fram hendelser allerede fra barneskolen – hvor lærer finner aktivitet som foreldre godtar, som uheldig for henne. Hun forteller om mye møter og trøbbel rundt dette – samt dårlige relasjoner til denne læreren. I ungdomsskolen følte hun at lærerne ikke så henne, men i videregående har dette blitt bedre. Her har hun en lærer som hun føler hjelper henne. Forhold utenfor skolen har påvirket hennes mentale helse. I starten av videregående skole hadde hun mye fravær grunnet forhold utenfor skolen, og risikerte og ikke få vitnemål.

Læreren hun har nå legger mer til rette slik at hun greier å gjennomføre skolehverdagen uten fravær. Mathias mener mye av motivasjonen som forsvant i ungdomsskolen, skyldes at han opplevde negativ påvirkning fra eldre elever som ha så opp til.

Jeg ble lei, og presterte dårligere enn det jeg kunne ha gjort fordi jeg begynte å bli skolelei. Jeg fikk høre oftere og oftere av venner som var eldre enn meg hvor lite ungdomsskolen egentlig betydde. Det jeg ikke viste da, var at ungdomsskoleårene bare var en byggestein på hva som kom videre. Dette var det som gjorde at jeg ble skolelei og umotivert

4.4 Tilpasset opplæring

Ingen av elevene følte de hadde noe særlig å fortelle om tilpasset opplæring i skolen.

Tilpasset opplæring hadde de et bilde av som synonymt med spesialundervisning og noe som var forbeholdt svakeste elevene. En av elevene var på egen gruppe i lesing i første klasse, forbeholdt sterke lesere. Kunnskapen informantene hadde om tilpasset opplæring som prinsipp i skolen, virker det som om ble dannet underveis i intervjuet, og spesielt kom disse fram ved tillegsspørsmålene.

Alle informantene ser ut til å akseptere at skolen er lærebokstyrt, men samtlige ønsker seg mer variasjon i hvordan boken brukes, og at det er rom for å gå utover og på siden av pensum i boken. Nina forteller med et smil om småskolen hvor det ble brukt varierte læremidler som spill og leker i opplæringen. Frida trekker frem at film i undervisning er god inspirasjon, både for å lære, men også for å ønske å finne fram til korrekte fakta selv hvis det er noen fremstillinger i filmen som ikke er sann. Kaja etterlyser tverrfaglige opplegg i skolen hvor det åpnes for å bruke fagkilder utover pensumboken i bare ett fag.

4.4.1 Arbeidsmåter og undervisningsmetoders betydning i tilpasset opplæring

Alle informantene forteller om en opplevelse av kjedsomhet på skolen og ensformig undervisning. Det er stort sett det samme som gjøres hver dag. Lærerne forklarer og gjennomgår pensum, etterfulgt av at elevene løser oppgaver fram til friminuttet. Alle elevene skal igjennom det samme og gjøre det samme, kanskje litt variasjon i vanskelighetsgrad på oppgaver. Mathias etterlyser at det en går gjennom i større grad kobles opp til hva en senere får bruk for, eksempler på dette er hvordan en skal betale regninger og hvordan en sparer og tar opp lån. Han etterlyser også at undervisningen i større grad knyttes opp til elevenes interesser og har som eksempel at når en skal analysere reklame, kan elevene selv få velge et produkt de har interesse av, og at ikke hele klassen skal jobbe med den reklameannonsen

lærer velger. Alle informantene oppgir at de i liten grad har lært å bruke ulike læringsstrategier. Det har mest vært i 8. klasse hvor det var et eget kapittel i læreboken i norsk, og så var de ferdig med det. Alle informantene mener dette er noe det må jobbes mer med, og at dette er noe av det viktigste de kan lære i skolen.

Frida opplyser at hun i ungdomsskolen kunne trengt tilrettelegging og mener at lærerne her burde vært mer obs på hvem som trengte det. Selv begynte hun på denne tiden å føle at hun trengte det, men ba ikke om det da hun følte det verken var rom eller lærerressurser til dette. I dag ser hun for seg flere muligheter for tilpasning og sier:

Her kan de for eksempel ha en samtale med eleven før timen, eller gi et ark der det står planen for timen. Passe på at det er arbeidsro, og la eleven få høre på musikk under arbeidstimer, eller gå ut å få seg pauser når de trenger det. Om læreren er flink til å lese mennesker, som lærere burde være, kan de prøve ut ting, å se hvordan det fungerer for eleven.

Til slutt forteller hun om det som nå er andre året på videregående skole:

Tilrettelegging kan gjøre mye for motivasjon og innsats. Dette året har jeg ganske frie tøyler, fordi jeg har pratet med kontaktlærer og hun har forståelse. Bare det gjør meg veldig mye mere motivert. Hun har sagt til meg hva jeg får lov til å gjøre, som å ta pauser når jeg trenger det, gå i gangen å arbeide eller høre på musikk i timene. Bare det å vite at jeg har mulighetene gjør ting mye lettere.

4.4.2 Tilpasset opplæring og variasjon i oppgaver

Flere av informantene hadde en opplevelse av å kjede seg på mellomtrinnet. Fire av informantene opplevde å bli fort ferdig med arbeidet som var satt opp for timen eller uken. Informantene fortalte at resultatet ble at læreren ga disse elevene flere oppgaver av samme type som de nettopp hadde gjort mange av. Kaja bekrefter at hun utviklet en strategi med å se opptatt ut for å slippe å få flere oppgaver av samme slaget som hun nettopp hadde løst. Hun etterlyser en skole hvor ikke alt har en fasit, men heller å skape noe og øve seg på problemløsning og å få utfoldelse for kreativitet. Det samme sier Frida og trekker fram åpne skriveoppgaver hvor de kan få bruke sine egne interessefelt i arbeidet. Mathias etterlyser oppgaver hvor en får «tenke utenfor boksen».

Kaja og Frida etterlyser å få søke kunnskap på egen hånd, og ikke bare få servert den fra lærer gjennom forelesninger. Kaja er opptatt av at når de lærer grammatikk i norsk, holder det ikke med bare å bøye substantiver og verb eller jobbe med andre oppgaver om ordklassene. En må få lov til å bruke kunnskapen i å skrive egne tekster. Får en ikke bruke den, mener hun grammatikken oppleves som løsrevet kunnskap som lett går i glemmeboken. Frida etterlyser å

få jobbe mer i dybden i fagene og få søke etter kunnskap selv. Begge informantene ønsker mer tverrfaglige opplegg hvor de selv får styre læringen. Det gis eksempel på å gi oppgaver med en vid formulering som omfatter mange kompetansemål, hvor de selv kan få lage en problemstilling som omfatter noen av disse kompetansemålene – for så å gå i dybden på disse. Samtlige av informantene etterlyser mer utfordrende oppgaver hvor de må jobbe mye med en oppgave enn mange, kjedelige oppgaver som de føler blir for enkle.

4.4.3 Læremidler og tilpasset opplæring

Læremidler engasjerer flere av informantene. Nina husker med glede tilbake til småskolen hvor de brukte spill/leker for å lære og ikke bare boken. Frida trekker fram det å kunne bruke en film fra tema. Den trenger kanskje ikke være helt korrekt sammenlignet med boken, men en god inspirasjon for å ønske å finne fram korrekte fakta selv. I tillegg til læreboken kan oppslagsverk på internett brukes for å lage en egen tekst om tema som skal vurderes. Kaja etterlyser flere tverrfaglige opplegg hvor en kan bruke mange fagkilder utover bare pensumboken i faget. Alle ser ut til å akseptere at skolen er lærebokstyrt, men samtlige ønsker seg mer variasjon i hvordan boken brukes og at der er rom for å gå utover og på siden av pensum i boken

5 Drøfting

I denne delen av oppgaven ønsker vi å drøfte våre funn i lys av teori. Som tidligere nevnt har vi i vår problemstilling fokus på årsaker til hvorfor elever ikke er motivert for læring, selv om de har forutsetninger for å kunne engasjere seg i læringsarbeidet. Funnene blir presentert med etter de kategorier som kom fram under analysearbeidet. Første hovedkategori er *motivasjon for læring*. Neste kategori vi fant var *relasjoners betydning for innsats i skolen*. Tredje hovedkategori er *tilpasset opplæring*. Disse hovedkategoriene, med tilhørende underkategorier, strukturerer drøftingen. Til slutt drøfter vi *underytelse som fenomen* opp mot overnevnte kategorier. Det kan bemerkes at underkategoriene undervisning som bygger motivasjon og inspirasjon og undervisningsmetoders betydning i tilpasset opplæring til en viss grad overlapper hverandre. Den første underkategorien tar i større grad for seg hva elevene våre har opplevd i egen skolegang, mens sistnevnte kategori mer fokuserer på hvilken undervisning elevene hadde ønsket seg.

5.1 *Motivasjon for læring*

Ett av funnene fra intervjuene var at motivasjon var av avgjørende betydning for læring. Alle informantene snakket om ulike motivasjonsmessige overbevisninger som har påvirket innsats i ulike fag og hos forskjellige lærere, slik Boekaerts (2002) har prinsipper om. I likhet med Skaalvik og Skaalvik (2014) forteller også våre informanter om stor variasjon i motivasjon, samt situasjonsbestemt motivasjon. Alle informantene trekker fram hvor viktig motivasjon er for å kunne yte maksimalt på skolen. Graden av motivasjon påvirker, ifølge samtlige av våre informanter, graden av ytelse. Dette medfører at svingninger i motivasjonen kan være en årsak til underytelse. Ut fra informasjonen informantene våre har gitt oss, har vi kategorisert motivasjonsmessige faktorer i tre delkapitler. Disse forteller om læreren som motiverende faktor, undervisningens betydning for motivasjon og fag som motiverer.

5.1.1 *lærerens betydning for motivasjon og ytelse*

Læreren som motiverende faktor står sentralt for samtlige av våre informanter som en viktig årsak til motivasjon. Dæhlen m.fl. (2011) beskriver motiverende lærere som engasjerende og kunnskapsrik. En lærer kan motivere gjennom måten han underviser på, som vi skal drøfte i neste delkapittel, men også gjennom egen kompetanse og interesse for undervisningsfag. Kaja illustrerer viktigheten av lærerens kompetanse gjennom to eksempler. I det ene eksemplet viste hun til en engelsklærer med gammeldagse metoder, men som viste stor faglig kunnskap.

Denne læreren respekterte hun. Hun fortalte også om en ung lærer med moderne undervisningsmetoder, men hvor Kaja stadig oppdaget språklige feil læreren gjorde. Dette medførte at Kaja mistet tilliten til læreren, og som konsekvens av dette interessen for faget.

Imsen (2014) skriver om motivasjonsbegrepet og sinnets trilogi. Gjennom våre intervju kommer det frem at elevens interesse for et fag fremstår som sentralt for oppmerksomheten eleven viser faget og undervisningen, som igjen motiverer for aktivitet i timene. Til sist påvirker både oppmerksomhet og aktivitet graden av anstrengelse i faget. Her er vi inne på det som Imsen (2014) definerer som indre og ytre motivasjon. Boekaerts (2002) omtaler det i sine prinsipper som mestrings- og prestasjonsorientert motivasjon. Den indre motivasjonen, eller mestringsorientert motivasjon, er det en bør etterstrebe, da denne kommer av ønsket om å lære faget. Motsatt har vi ytre motivasjon, eller den prestasjonsbaserte motivasjonen, som gjerne domineres av et ønske om gode karakter, og ikke læringens egenverdi. Kaja følte seg faglig overlegen den moderne læreren, og dermed var hun ikke lengre i flytsonen slik som Spurkeland (2014) beskriver, men er kommet ned i kjedsomhetssonen. Kjedsomhet er ikke forenlig med indre motivasjon. Lærerens kunnskap om hva som motiverer, er en viktig faktor for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Boekaerts, 2002). Da Kaja følte hun hadde mer faglig kunnskap enn læreren, mistet hun den indre motivasjonen for å lære i et fag hun i utgangspunktet hadde interesse for.

Mathias forteller om lærere, spesielt vikarer, som ikke kan forklare verken fagene eller årsaken til at de skulle lære delemner innenfor fag. Han understreket at han ikke lærte mye av ukjente og utrygge lærere. Slik vi forstod det, var det snakk om lærerens faglige trygghet eller mangel på trygghet som påvirket motivasjonen negativt. Han snakket også om at en ikke får like god relasjon til vikarene, og at dette påvirker tryggheten i læringssituasjonen. Dette bekreftes også av Hatties (2015) metastudier om at det ikke er alle lærere som utgjør en forskjell. Også Kaja forteller om negative erfaringer med vikarer som oppleves ikke å ha kontroll på fagstoffet. Vi mener det er viktig at lærere skaper trygghet for å lære i læringssituasjonen. Utrygghet, uansett om det er faglig eller sosialt, overskygger læring og kan medføre elever som faglig faller utenfor og som fremstår som om de ikke lengre søker kunnskap.

Mathias snakket meget positivt om kontaktlæreren han hadde gjennom tre år som tok seg god tid til tilbakemeldinger – både skriftlig og muntlig. Læreren fokuserte både på det positive og

forbedringspotensialet elevarbeidet hadde. Både Spurkeland (2016) og Hattie (2015) trekker fram verdien av tilbakemeldinger gjennom en god dialog, samt verdien av utfyllende tilbakemeldinger som motivasjon for å gjøre det bedre neste gang. Nina bruker tilpasningsdyktig som adjektiv når hun omtaler lærere som motiverer. Hun viser til eksempler på lærere som varierer graden av utfordringer på oppgavene samt viser interesse for elevenes problemer og plager. Hattie (2015) er inne på dette når han hevder at lærere må være tilpasningsdyktige og bygge en forforståelse for hvordan og hvorfor elever lykkes. Rønning m.fl. (2013) viser også til at elever som ikke forstår det som foregår i klasserommet, mister motivasjonen og troen på egne evner ut fra lærerens forventninger. Elevene har et ønske om å bli sett og få oppmerksomhet av lærer. Dette understrekes også av våre informanter.

Kaja og Mathias trekker fram lærerens kompetanse som en motiverende faktor. Mathias framhever også hvor mye tid en lærer er villig til å bruke på tilbakemeldinger til eleven som viktig motivasjonskilde for ytterligere innsats. Alle informanter hadde meninger om hvordan læreren på ulike måter motiverte elevene sine, enten gjennom sin faglige dyktighet og interesse, eller sin evne og vilje til å veilede gjennom tilbakemeldinger. Til sist snakker de også om lærerens evne til å se elevenes behov og tilpasse undervisningen til disse.

5.1.2 Undervisning som bygger motivasjon og inspirasjon for ytelse.

Samtlige av informantene hadde mye å fortelle om undervisningen gjennom sitt skoleløp. Alle forteller om en følelse av å både kjede seg og å ikke forstå det læreren underviser om. Det er viktig å understreke at disse følelsene har variert avhengig av fag, lærer og klassetrinn. Kaja opplevde aldri å ikke forstå hva læreren underviste om, noe som medførte kjedsomhet. Vi snakker her om det å være, eller ikke være, i flytsonen. Flytsonen, hevder Spurkeland (2014), er en mental tilstand av lykkelig opptatthet og et altoppslukende engasjement, der han har bearbeidet Csikszentmihalyis (1990) flytsonemodell. Modellen framstiller utvikling av kompetanse, læring, mestring og trivsel. Anvendt sammen med Vygotskij (1986) sine tanker om den aktuelle og proksimale utviklingszone, vil det å få til kollektiv flyt i klasserommet være å skape et læringsmiljø hvor elevene hjelper hverandre å lære, noe Kaja i liten grad opplevde. Å være i flytsonen preges av positive følelser og tilfredshet. For læring betyr det at eleven er konsentrert om aktivitetene som forgår. Selv om våre informanter aldri brukte ord som flytsonen, beskrives mange av sonene i Spurkelands (2014) flytsonemodell. Samtlige av informantene opplevde å være i kjedsomhetssonen og oppgir flere årsaker til dette. Noen

forteller at undervisningen er så kjedelig at de slutter å følge med, og dette kan medføre at de får hull som igjen medfører at de etter hvert ikke forstår det som gjennomgås, og av den grunn kobler ut. Deres beskrivelse av dette virker som en vond spiral det er vanskelig å komme ut av. Andre opplever at pensum som blir undervist er for enkelt når de beskriver hvordan alle skal igjennom det samme. Det resulter i kjedsomhet. Det er viktig for pedagoger å skape kollektiv flyt (Spurkeland 2014) i klasserommet, hvor alle elever er engasjert i undervisningen. Her vil relasjoner, ikke bare til enkeltelever, men også gruppen mennesker klasserommet består av, være viktig, jf. Wubbels m.fl. (2015). Disse relasjonene vil vi komme tilbake til senere i oppgaven.

Wertsch (1985, referert i Imsen 2014) tolker Vygotskij slik at læreren må gjennomføre en undervisning som ligger foran det eleven evner, slik at elevene har noe å strekke seg etter. Dette betyr at undervisningen må legges opp slik at elevene i utgangspunktet ikke klarer å løse oppgaver alene, men at de gjennom å samarbeide med både medelever og de voksne, skal kunne greie å nå de nye målene. Flere av våre informanter etterlyser en slik undervisning. For å oppnå dette må læreren ha nok kunnskap om den enkelte elev til at undervisningen ikke oppleves som å ha mål som er uoppnåelige eller for enkle. De vil da ikke oppleve mestringsfølelse og kan svekke troen på seg selv. De fleste av våre informanter sier at læreren må tilpasse seg elevene sine og gi dem undervisning som verken er for lett eller for vanskelig. På samme tid må de heller ikke bare stå og prate, men la elevene engasjere seg i arbeidet. Elevene etterspør altså en mer tilpasset opplæring, som vi kommer tilbake til senere.

Gjennom intervjuene påpekte alle informantene viktigheten av variasjon i undervisning. Dæhlen m.fl. (2011) trekker også fram hvor viktig variasjon er. Rønning m.fl. (2013) forsket på intensivopplæringen i Ny Giv-prosjektet, med tanke på å styrke elevenes kunnskaper og ferdigheter, det skulle også bidra til å øke elevenes motivasjon og tro på seg selv. Deltakere forteller om økt motivasjon og det å tørre å stå fram foran de andre elevene. Dette tror vi skyldes at de undervisningsmetoder som ble brukt varierte fra de som ble brukt i klassene elevene kom fra. Med andre undervisnings og arbeidsmetoder følte deltakerne i Ny Giv-prosjektet både økt mestring og motivasjon, de opplevde og i større grad være i flytsonen (Spurkeland 2014). Alle våre informanter har opplevd at med en felles undervisning som skal være lik for hele klassen, blir ikke varierte metoder i stor nok grad tatt i bruk. Vi tolker det slik at elevenes forkunnskaper ikke er utgangspunkt for læring. De opplever at pensum i for stor grad repeteres, slik at når du allerede har forstått det blir det kjedelig. På den måten

holdes de i det Vygotskij (1986) kaller den nåværende, eller aktuelle, utviklingssonen og det Spurkeland (2014) omtaler som kjedsomhetssonen. De opplever også at læreren gjør det samme hver time og ikke varierer undervisningen, og at det av denne grunn oppleves som kjedelig, noe som vi finner er en av årsakene til underytelse i skolen.

Boekaerts (2002) beskriver at elever som er mestringsorientert lærer mer enn elever som er prestasjonsorientert, og at elever forventer uttelling og resultater for egen innsats. Ser en disse prinsippene opp mot Ny Giv prosjektets deltakere, kan en lett forestille seg at elevene i normalklassen i større grad følte et prestasjonspress utenfra for å yte - altså prestasjonsorientering, mens de i prosjektet opplevde en større grad av mestring og derfor ble mer mestringsorientert. Av denne grunn kan de også lære mer. De fleste informantene våre beskriver en skolehverdag hvor tidlig mestring førte til kjedsomhet. Her utviklet også informantene vi intervjuet en unnvikelsesstrategi, lik den informantene til Damsgaard og Opsahl (2016) forteller om; «Det smarteste var å ikke være smart». Også Kaja sier dette. Klasseromsundervisningen var i stor grad prestasjonsorientert, med fokus på å gjøre det godt på prøver. Kaja forteller om en lærer som lot dem ta prøver på nytt om de presterte under det læreren visste de kunne, dette forteller om en undervisning som har større fokus på prestasjoner enn mestring. Selv om hun i utgangspunktet forteller om en skolegang hvor hun i stor grad har vært mestringsorientert, omtaler hun dette som en positiv opplevelse. Selv om hun ser at mestring er viktig, opplever hun også at prestasjonsorientering og karakterer er det samfunnet utenfor skolen etterspør.

Dæhlen og Strandbu (2011) trekker fram at varierte undervisningsformer er viktige, spesielt for dem som framstår som skolesvake. Ved at læreren greier å variere undervisningen, kan den hjelpe elevene inn i flytsonen. Fokusgruppestudien mener at dette gjelder spesielt for elever som framstår som svake, men våre informanter, som ikke framstår som skolesvake, trekker også dette fram som et viktig element i skolehverdagen. Samtlige av informantene trekker fram ensformig undervisning hvor de gjør det samme hver gang som en årsak til lav motivasjon. Lærere som bare står og snakker, enten ut fra en PowerPoint eller skriver på tavlen, for så å sette elevene til å jobbe med oppgaver, trekkes fram som kjedelig og lite interessevekkende. Dermed minsker motivasjonen til å jobbe og å yte.

Informantene etterlyser mer variasjon. Anna trekker fram en lærer som i tillegg til å undervise med presentasjonen, tegnet teorien visuelt på tavla. Anna både lærte og husket mer hvis

læreren tok i bruk forskjellige og hensiktsmessige ressurser i undervisningen. Vi tolker våre informanter slik at lærerne i stor grad er mer opptatte av undervisning, enn av elevens læring. Lærerne informantene forteller om, har i liten grad tatt tak i elevenes interesser, hva som motiverer dem, og hvordan elevene best lærer. Slik vi tolker intervjuene, har lærerne til informantene fokusert mer på egen undervisningsstil enn hva elevene faktisk lærer. Vi stiller spørsmål til hvorvidt LK06 sine 2770 mål (NKUL-debatt 2017) bidrar til at læreren føler et press på å lære elevene om alle målene fremfor å kunne ta seg tid til å skape varierte undervisningsformer og kvalitetssikre praktiske og kreative undervisningsopplegg. Skoleelevene bør læres til å kunne finne kunnskap og å bruke kunnskap selv på en kreativ, kritisk, reflektert og praktisk måte fremfor å kunne reprodusere fra listen på nesten 3000 mål i skolen.

5.1.3 Fagene som motiverende faktor

Tre av våre informanter trekker fram betydningen av å kunne se en framtidig bruk i det de lærer på skolen, dette gjaldt uavhengig av fag. Disse opplevdes gjennom sitt engasjement og i mye større grad å ha et kritisk blikk på skolehverdagen og kunnskapen de fikk der, enn de to siste som mer aksepterte at dette var det bestemt at de skulle lære. De to sistnevnte stilte i liten grad spørsmål om hvorfor en skal lære det andre har bestemt. Boekaerts (2002) hevder elever er mer motivert til å lære hvis målsetningene er kompatible med personlige mål. Fire av informantene trekker fram matematikk som et fag som oppfattes som lite motiverende ettersom de ikke ser bruken av faget i framtiden som voksne. Ett annet problem de trekker fram ved matematikkfaget, er at ensformige undervisningsmetoder ved at lærer gjennomgår oppgavetype på tavlen og de jobber med oppgaver, gjør at faget oppfattes som kjedelig og demotiverende. Et tredje «problemområde» ved faget er at det er lett å få kunnskapshull i pensum, og dermed mestrer en ikke oppgavene hvor en hadde hatt bruk for denne kunnskapen. Rønning m.fl. (2013) har også informanter som forteller om undervisning hvor de ikke greier henge med, kobler ut og dermed blir hengende etter.

I tillegg til matematikk trekkes norsk fram som et lite motiverende fag av våre informanter, spesielt med hensyn til nynorsk. Mathias trekker fram nynorsk som et fag han overhode ikke ser å ha bruk for i framtiden, likeså trekker han fram musikk som helt unyttig for framtiden. Kaja mener at oppgaver i grammatikk som ikke kobles til bruk i praktisk skriving, er kjedelig. Hun føler at ordklassene hadde sin verdi som løsevne oppgaver som de selv skulle finne bruken av, ikke at kunnskapen i grammatikk var en viktig forutsetning for å mestre

skriftspråket. Skaalvik & Skaalvik (2014) hevder at motivasjon er situasjonsbestemt og at den påvirkes av faktorer som bl.a. erfaringer og egenvurderinger. Disse erfaringene og egenvurderingene informantene forteller om påvirker motivasjon i negativ retning. Dahlen (2011) viser også til at arbeid som er kjedelig ikke fører til mestringsfølelse, og Damsgaard & Opsahl (2016) redegjør for viktigheten av tilrettelegging av oppgaver. Muntlige framføringer og frie skriveoppgaver nevnes positivt, ettersom informantene fikk arbeide selvstendig og til en viss grad kunne trekke inn egne interesseområder fra livet utenfor skolen. Dette tolker vi slik at arbeidsmetodene i faget, i mange tilfeller, kan gjøre selve faget interessant.

Informantene forteller at norsk og matematikk oppleves som lite relevant for fremtiden. Kombinert med ensformig undervisning og kjedelige arbeidsoppgaver, kulminerer dette i en stadig minskende motivasjon for innsats.

De andre fagene i skolen er det delte meninger om, og begrunnelsene er hvor interessant lærer evner å gjøre undervisningen, variasjon i arbeidsmetoder og informantenes egne interesser. Boekaerts (2002) prinsipp om elevens oppfatning av fagets nytteverdi opp mot motivasjon, kommer inn som en viktig faktor i læringsprosessen. Ikke alle informantene husker så mye fra 1. klasse, men alle husker hvilke fag de likte og ikke likte. I starten av skolegangen er det stort sett norsk eller matematikk som nevnes, men utover skolegangen kommer flere fag til. For flere av informantene endrer det seg med tanke på hvilke fag de liker. Det er flere ulike faktorer for dette. Noen nevner fagenes innhold opp mot i hvilken grad de føler de mestrer fagene, andre trekker fram arbeidsmetodene i fagene og i hvilken grad disse varieres. Lærer er også av stor betydning for om en liker et fag eller ikke, her nevner alle hvilken relasjon de har til læreren og noen nevner lærers kompetanse i fagene.

5.2 Relasjoners betydning for innsats i skolen.

Samtlige informanter forteller om hvordan relasjoner har påvirket skolehverdagen. Relasjonsbegrepet var imidlertid lite brukt av informantene – og heller ikke i vår intervjuguide. Relasjoner bygges gjennom verbal og non-verbal dialog mellom samhandlende mennesker, noe informantene forsøker å beskrive gjennom mange ulike fraser. Mead (1967) omtaler et utvidet språkbegrep som omfatter symboler, kroppsspråk og verbalspråk. Menneskene utvikler seg som mennesker gjennom respons fra andre. Dialogen mellom mennesker, hvor en ikke bruker verbalspråket, kan omtales som den tause dialogen. I mange av informantenes fortellinger om relasjoner til både lærere og medelever er deres følelser viktig, og her er de ofte innoen den tause dialogen, særlig oppførsel og væremåte.

5.2.1 Relasjon mellom elev og lærer

Samtlige av informantene framhever viktigheten av sterke relasjoner til lærere som en viktig faktor for innsats og for å yte etter evne i fagene. Hattie (2015) hevder at læreren er avgjørende for elevens læring. Alle informantene trekker fram lærerens evne til å motivere og skape interesse for «sine fag» som en viktig faktor for å bygge en god relasjon. Viktigheten av lærerens evne til å se sine elever og kunne tilpasse undervisningen, påpekes også som essensielt. Hvilke faktorer som har størst verdi for den enkelte informant, ser ut til å variere ut fra personlige interesser, forutsetninger og væremåte.

Anna forteller at lærerne har stor betydning for innsatsen på skolen. Selv om hun prøver å gjøre sitt beste i alle fag, innrømmer hun at noen lærere engasjerer mer enn andre. Disse lærerne hadde mer kontakt med elevene og prøver å motivere. Boekaerts (2002) omtaler det Anna påpeker i sine prinsipper om motivasjon; elevene behøver oppmuntring og respons på hvordan de kan utvikle motivasjonsstrategier og viljestyrke. Slik respons går inn under Spurkeland (2016) sin dimensjon om betydningen av tilbakemeldinger for relasjoner. Anna forteller at det er lettere å få kontakt med læreren i små klasser. Videre beskriver hun en god kontakt med læreren som en hun kan snakke med på tomannshånd, og som hun er trygg på ikke gjenforteller samtalen til andre lærere eller medelever. Hun mener også det er lettere å få god relasjon til lærere som bruker tid og prater med elevene om utenomfaglige saker. Nina forteller at det er viktig at lærerne tilpasser seg elevene sine og poengterer at dette er lærere som sørger for at alle elevene får utfordringer som passer dem, og sørger for at elevene har det bra og ikke har noen plager.

Å ha et godt forhold til en lærer, mener Nina kjennetegnes av at man kan stole på læreren og at denne passer på at elevene har det bra og har nok utfordringer. Nina beskriver også hvordan en gleder seg til timene slike lærere har. Ved en dårlig relasjon gleder en ikke seg til timene, og en får problemer med å følge med. Nina forteller også at det er lettere å få en god relasjon til lærere som gir elevene innsikt i livene sine. Mathias forteller at lærere, i tillegg til det Nina sier, må jo være flink til å lære bort og så følg med elevene ganske godt. Han smiler når han forteller om kontaktlæreren på ungdomsskolen som de hadde over tre år og den trygghet og tillit de opplevde i hennes timer, i motsetning til lærere som var der over kortere perioder. I sitt radarhjul hevder Spurkeland (2016) at det å bygge tillitt er blant de viktigste kompetansene en lærer kan ha. Mathias hadde en god relasjon til kontaktlæreren fordi de

kunne stole på henne. Gode relasjoner bygges til en lærer når den kan hjelpe når det er noe, være god i faget og ikke kjefte og smelle for mye, men prate på en skikkelig måte.

Frida opplevde at noen lærere brydde seg mer enn andre og forteller at slike lærere bryr også eleven seg mer om, jf. Spurkelands (2016) menneskeinteresser. Dette medfører at hun viste respekt gjennom å jobbe bra. Lærere som forventet respekt og god arbeidsinnsats, uten å fortjene det, oppnådde motsatt effekt. Respekt i klasserommet må bli fortjent på annen måte enn gjennom posisjonen en har. Spurkeland (2014) og Baumrind (1991) omtaler dette som å framstå som autoritet uten å være autoritær. Det betyr at vi som lærere må opparbeide oss en naturlig autoritet gjennom atferd og påvirkning, vi kan ikke bare forvente at vi gjennom vår rolle som lærere kan kreve det. På spørsmål om hvordan en lærer skal opptre for at det skal oppstå en god relasjon mellom lærer og elev, forklarer Frida først og fremst må læreren være forståelsesfulle. Dette merket elevene ved at lærerne bryr seg om elevens meninger. Dernest må de legge opp timen slik at eleven føler de får noe ut av dem og tilrettelegge for hvordan elevene ikke bare lærer best, men også liker å lære. De må ikke lage dårlig stemning, og opplever at lærere kan bli unødvendig sure og kjefte. Frida mener også det er viktig at lærer bruker tid i klassen og snakker om utenomfaglige ting, men ikke på en slik måte det forstyrrer når elevene skal jobbe – da skaper utenomfaglig snakk en dårlig relasjon. Hun forteller også at elevene hele tiden sammenligner lærere og de lærere som gir mye tungt arbeid i timene ofte skaper dårlige relasjoner til elevene.

Kaja følte å ha gode relasjoner til lærere som ikke bare gikk etter boken, men tok seg tid til å snakke med elevene. Når læreren kan sette seg ned sammen med elevene og bli kjent med dem, fikk hun en følelse av at læreren bryr seg om henne. På denne måten betyr tiden læreren er villig til å bruke i klassen, mye for relasjonsbyggingen. Læreren må være til stede sammen med elevene, bry seg om dem, og tørre vise litt av sin personlighet. Spurkeland (2014) hevder at vi må kjenne til eleven som 24-timersmenneske, men slik vi forstår flere av våre informanter er det viktig at også elevene kjenner oss lærere som 24-timers mennesker. Gjennom dialogen blir vi kjent med hverandre som mennesker, og en selvfølge i en dialog er at den flytter begge veier. Vi som lærere kan ikke forvente at bare elevene skal gi. Skal vi som lærere få, må vi også være villig til å gi for å kunne skape en form for likevekt i relasjonen.

Fokus på positive tilbakemeldinger er noe Frida trekker fram når hun sammenligner skolen med oppdragelse av dyr. Dyr oppdras og formes med positive og negative forsterkninger,

skolen fokuserer på negative tilbakemeldinger. Hun eksemplifiserer dette med at du får alltid høre det om du kommer for sent eller glemmer boken eller leksene, du får aldri høre det når du gjør noe bra og spør om er det slik vi vil ha det?

5.2.2 Relasjoner mellom elev og medelever/elevgrupper

Både egen og annen forskning framhever viktigheten av et godt klassemiljø. Klassemiljøet er viktig for innsats og trivsel på skolen (jf. Rønning m.fl. 2013; Børte m.fl. 2016; Damsgaard og Opsahl 2016). De fleste informantene forteller om tilhørighet og en skolehverdag i et inkluderende klassemiljø. Frida opplevde imidlertid at jo lengre opp i klassene hun kom, jo mer klikkdannelser ble det. Som en sterk personlighet tok hun avstand fra mye av dette og hadde noen få gode venner som gjorde at skolehverdagen var grei. To av informantene, Mathias og Kaja, har flyttet og byttet skoler. For Mathias gikk dette bra, men Kaja opplevde å komme til et klassemiljø hvor hun ikke trivdes.

Kaja kom fra en skole hvor alle var sammen med alle, til en skole med klikkdannelser. Her var det skille mellom jenter og gutter, men også i jentegjengen opplevde hun utestengelse. I starten var hun med på baksnakking og aktiviteter hun ikke likte for å få innpass. Da hun ikke lenger var med på dette opplevde hun å bli utestengt. Klassemiljøets kvalitet er avhengig av god klasseledelse. Klasseledelse, ifølge Spurkeland (2014), forutsetter at det etableres tilstrekkelig nok positive relasjoner i elevgruppen til at læreren har naturlig autoritet. Videre påstår Spurkeland at i gode relasjoner er det en uskrevet psykologisk kontrakt som forebygger uønsket atferd. Rønning m.fl. (2013) har deltakere som forteller at godt sosialt fellesskap er viktig for motivasjon og tro på seg selv. Kaja beskriver en skolehverdag hvor ingen ville ha henne med på gruppearbeid noe som medfører at innsatsen går ned. Hun forteller om lærere som har latt medelever få lov til å bytte gruppe, bort fra henne, fordi hun ikke var «kul» nok. Hennes faglige prestasjoner hadde ingen betydning, for henne medførte dette underytelse. Når Kaja tenker på hva som er galt med seg selv blir det mindre tanker til positiv selvutvikling. Dermed forsvinner fokuset på skole. Her utvikler hun, ifølge Mead (1967) sin speilingsteori, negative tanker om seg selv, fordi hun får negative tilbakemeldinger fra medelever.

Kaja forteller videre om å føle seg som en liten del av en stor gruppe som ingen så, medførte dette en dalende mestringsfølelse. Hun fortalte om hvor «kjipt» dette følte, men så i dag dette som «[...] en grei øvelse for det virkelige livet. Mange oppnåelser vil en selv være den eneste som merker og må nøye seg med sin egen stolthet». Kaja framhevet betydningen av

tilbakemeldinger som alltid burde dreie seg om det positive eleven oppnår. Etter vår oppfatning forteller Kaja om svak klasseledelse fra lærer, og dette er ikke i samsvar med det Spurkeland (2016) viser til som god klasseledelse. Hun blir ikke sett og akseptert, verken av lærer eller medelever, mangel på anerkjennelse gjorde at hun følte seg annerledes og utenfor. Det å føle seg annerledes var ikke en berikelse for miljøet i denne klassen, men en belastning. Dette overskygget Kajas læring, og følelsesmessig fikk hun ingen sosial bekreftelse og følelse av tilhørighet. Inkludering er viktig for den sosiale tilhørigheten, og den sosiale tilhørigheten spiller en viktig rolle for den faglige utviklingen (jf. Rønning m.fl., 2013; Wubbles, 2015; Spurkeland, 2016)

De øvrige av våre informanter har fortalt om gode miljøer i klassene de har hørt til i. Om ikke alle hadde så mange venner i klassen, hadde de i hvert fall noen som gjorde skoledagen lettere. Slik vi ser det er et godt klassemiljø av stor betydning for motivasjon og ytelse. Dette bekreftes ikke bare av våre informanter, men også av annen forskning (Rønning m.fl., 2013; Børte m.fl., 2016; Wubbles, 2015; Spurkeland, 2016).

5.2.3 Relasjoner mellom elever og andre

Spurkeland (2014) ser til Bronfenbrenners (2004) nærhetsprosesser når det gjelder å kjenne elevens primære og sekundærrelasjoner. Primærrelasjoner er de som har direkte innflytelse på den enkelte elevs læringsresultater og kan eksempelvis være elevens foreldre og familie, klasselærere og medelever. Sekundærrelasjoner påvirker eleven i mindre grad og kan være timelærere og elever i andre klasser. Alle informantene opplevde å ha foreldre – en primærrelasjon - som hjalp til med skolearbeidet når det trengtes, som gir støtte og oppmuntring og som bygger opp om at utdanning er viktig for framtiden og voksenlivet. Alle mener at dette har vært viktig for hvordan deres skoledag har vært. Dette samarbeidet, mellom skole og hjem, som foregår på to atskilte arenaer oppfatter vi synonymt med det Drugli og Nordahl (2016) omtaler som foreldreinvolvering.

Anna og Nina opplever ikke at det har vært påvirkninger av direkte negativ art for dem. Nina trekker fram at hun har sett medelever som ikke har hatt støtte i hjemmet for viktigheten av en god innsats på skolen og at denne har påvirket disse skoleelevene negativt, men ønsker ikke å gi eksempler på dette. Her kan en snakke om konflikt mellom ulike rolleinnhavere i primærrelasjonen (Spurkeland, 2014) som påvirker eleven. Hvem skal elevene Nina snakker om lytte til? Når det ikke er enighet mellom skole og hjem angående hva som er det beste for

eleven, vil eleven kunne oppleve dette som en konfliktfylt situasjon. I sin ytterste konsekvens kan dette medføre, at eleven anser begge arenaer med tilhørende mennesker som så ødeleggende for egen utvikling, at eleven velger ikke å speile seg i disse for å utvikle et positivt selvbilde, jf. Mead (1967). Hva som foregår i livet utenfor skolen, påvirker også skolehverdagen. Frida trekker fram situasjoner hvor hun har blitt forvirret ettersom lærer mente at Fridas oppførsel trengte korreks, mens foreldre ikke så problemet i atferden. Hun forteller om mye møter og trøbbel rundt slike situasjoner – samt dårlige relasjoner til læreren som tok dette opp. Dette eksemplifiserer konflikt mellom primærrelasjonene hvor eleven dras i ulike retninger (Spurkeland 2014). Hvem skulle hun lytte til? I ungdomsskolen følte hun at lærerne ikke så henne, men i videregående har dette blitt bedre. Her har hun en lærer som hun føler hjelper henne.

To av informantene etterlyser at lærerne ser hele eleven også det som foregår i fritiden. Forhold utenfor skolen har påvirket Frida sin mentale helse. I starten av videregående skole hadde hun mye fravær på grunn av forhold utenfor skolen og risikerte og ikke få vitnemål. Læreren hun har nå legger mer til rette slik at hun greier å gjennomføre skolehverdagen uten fravær. Dette er en lærer som ser 24-timersmennesket, jf. Spurkeland (2014). Informantene forteller om foreldre som i stor grad støtter dem i skolearbeidet. Men, vi finner ingen indikasjoner på positive møter mellom elev, foreldre og skole som støtter opp om eleven. Frida forteller om foreldre som blir innkalt til møte for å informere om skolens syn, men ikke noe om møter som bidrar til et positivt samarbeid om hvordan hun best utvikler seg. Mathias forteller om det han oppfatter som en konflikt mellom skole og hjem om hvordan han som elev kan ha en best mulig faglig utvikling. Slik vi oppfatter det er det ikke et reelt samarbeid mellom skole og hjem, men samarbeid preget av enveis informasjonsflyt fra skole til foreldre, jf. Drugli og Nordahl (2016).

Mathias mener mye av motivasjonen som forsvant i ungdomsskolen skyldes negativ påvirkning fra eldre elever som ha så opp til. Han forteller om eldre medelever som fortalte at ungdomsskolen ikke betydde noe, fordi han fikk skoleplass på videregående uansett, det er jo en rettighet. Når han i dag ser tilbake mener han dette er en viktig årsak til at han ble umotivert og skolelei, og har innsett at det han skulle ha lært i ungdomsskolen var byggesteiner for hva som kom i videregående. Selv om både foreldre og læreren prøvde å forklare han viktigheten av fagene i ungdomsskolen, var vennenes påvirkning viktigere. Tilhørighet i sekundærrelasjonene ble i en periode viktigere enn primærrelasjonene, jf.

Spurkeland (2014). Til tross for at foreldre og lærere hadde et godt samarbeid rundt Mathias som 24-timersmenneske valgte han å speile seg i uheldige sekundærrelasjoner (Mead 1967).

I læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) understrekes det at foreldrene har hovedansvaret for oppfostring av sine barn. Hjemmet kan gi viktig informasjon og innsikt i å kartlegge og identifisere den enkelte elevs behov, dette viser til en reell dialog mellom skole og foresatte, hvor begge parter er sannferdige, jf. Drugli og Nordahl (2016). Ingen av informantene nevnte et slikt samarbeid da vi snakket om grad av samarbeidsnivå mellom skole og hjem. Foreldre ble nevnt positivt angående å hjelpe egne barn med å forklare og jobbe med skolefagene. Flere informanter fortalte om at de fikk hjelp hjemme til faglige saker de ikke forsto, alle fortalte om foreldre som prøvde å motivere til innsats på skolen.

Frida fortalte om en konfliktfylt relasjon mellom skole og hjem. Mathias forteller at det han lærer hjemme ikke blir godtatt på skolen. Ingen av informantene forteller om et skole-hjem samarbeid som jobber sammen for å motivere eleven til innsats. Dette på tross av at både foreldre og lærere er det Spurkeland (2014) omtaler som elevens primærrelasjoner, som har størst påvirkningskraft på elevene. Vi stiller spørsmål til hvorfor informantene opplever et ikke-tilfredsstillende samarbeid mellom skole og hjem, da dette fratrar eleven en viktig motivasjonskanal. Det elevene beskriver er et samarbeid som mangler likeverd og gjensidig påvirkning for å ivareta opplæringsmandatet på best mulig måte. Vi tolker det slik at skole og hjem jobber uavhengig av hverandre om den enkelte elevs utvikling, og mangler et samspill i oppfølging og stimulering i arbeidet med å utvikle motivasjon, kreativitet og evner hos eleven. Et samarbeid Drugli og Nordahl (2016) omtaler det laveste nivået av samarbeid. Selv har vi aldri opplevd, verken som elev eller lærer, at motivasjon har vært et eget punkt i kontaktmøteskjemaet som drøftes på kontaktmøter.

5.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringslova som noe alle har krav på, men i hvilken grad greier dagens skole å oppfylle dette? Samtlige av våre informanter etterlyser mer tilpassing av læringen til egne forutsetninger. Nå har ikke vi i egen forskning intervjuet elever i nedre del av karakterskalaen, men fra karakterer midt på skalaen og oppover. Når det gjelder de flinkeste elevene, har omkvedet lenge vært at de flinke greier seg selv. Forskning på evnerike elever har det i liten grad vært fokus på i Norge, men dette temaet har blitt satt noe mer under lupen de senere år med bl.a. Damsgaard og Opsahl (2016) og Børte, Lillejord og Johansson

(2016). Børte m.fl. (2016) henviser til Laine og Terri (2015) som viser til at lærere i første rekke er opptatt av de elevene som sliter, slik at mange evnerike elever ikke får differensiert undervisning. I en del andre land eksisterer det egne skoler for evnerike elever, mens i Norge har vi bygget skolesystemet rundt prinsippet om en enhetsskole som skal passe for alle elevene. Dermed ender det opp med at en lærer skal tilpasse undervisningen både til de svakeste elevene, til normalelevne og til de evnerike elevene. Dette krever lærere som har god kunnskap om den enkelte elev for å kunne få til. Ut fra både egen og annen forskning, jf. Kapittel 2, tolker vi det slik at uansett hvilke evner og forutsetninger en elev måtte ha, står lærerens kunnskap om elevens nivå, og hvordan eleven best lærer, som et viktig premiss for å kunne tilpasse opplæringen.

Alle våre informanter mente at når alle skulle undervises i det samme og løse samme type oppgaver, med litt nivådeling, opplevde de en skolehverdag som ikke var tilpasset dem. Børte m.fl (2015) viser også til at evnerike elevene møter mange utfordringer hvor underprestering og frafall nevnes. Vi har ikke gjort funn om frafall i vårt datamateriale, men samtlige informanter bekrefter underytelse som resultat av påvirkning av mange faktorer. Skulk grunnet kjedsomhet har vært nevnt av en av informantene. En følelse av at de i liten grad opplevde tilpassing av undervisningen ut fra deres evner og forutsetninger, nevnes av samtlige informanter.

Vygotskij (1986) lanserte teorien om utviklingssoner hvor et menneske kan befinne seg innenfor ulike nivåer eller soner i læringsprosesser. Wertsch (1985, referert i Imsen 2014) tolker Vygotskij's teori til at undervisningen må ligge foran det eleven allerede evner, for å kunne oppnå utvikling. Elevene må ha noe å strekke seg etter og trenger støtte til å nå det de ønsker. Med andre ord skal undervisningen være litt vanskelig og kontinuerlig balanseres mellom den aktuelle og den proksimale utviklingssonen. Her er det viktig at læreren har god kontakt med den enkelte elev, slik at læreren vet hvor elevens grenser går, jf. Spurkelands (2016) radarhjul og Hattie (2015). Dette kan bare skje gjennom en god dialog med tilbakemeldinger fra både lærer og elev. Når en drøfter tilpasset opplæring, kan en heller ikke komme utenom Spurkeland (2014) og hans flytsonemodell hvor han opererer med fem ulike emosjonelle soner. Alle våre informanter var innovent følelser de satt med i løpet av skoledagen, og disse kan plasseres innenfor flytsonemodellen. Vi skal ikke her komme inn på årsakene bak, men de fleste opplevde å bevege seg mellom flytsonen og kjedsomhetssonen, med ett og annet besøk i spenningssonen. Alle informantene etterlyste en mulighet til oftere å få være i

det vi forstår å være det Spurkeland (2014) beskriver som spenningssonen, hvor de selv kan føle og oppleve faglig utvikling. Vi er her inne på det Vygotskij (1986) beskriver som forskjellen mellom nåværende og mulige, eller proksimale, utviklingszone. Vi tolker det slik at våre informanter mente at lærerne ikke hadde nok kunnskap om dem som elever, til å kunne tilpasse opplæringen slik at de fikk utvikle seg både faglig og sosialt.

5.3.1 Arbeidsmåter og undervisningsmetoders betydning i tilpasset opplæring

Samtlige av våre informanter trekker fram variasjon i undervisningen som viktig for ikke å kjede seg i timene, og dette bekreftes også av Dæhlen m.fl. (2011). Våre informanter beskriver stort sett timer hvor det samme gjøres hver dag, og de opplever undervisningen som ensformig og kjedelig. Lærerne forklarer og gjennomgår pensum for timen, og elevene løser oppgaver fram til friminuttet. Alle elevene skal igjennom det samme og gjøre det samme, med kanskje litt variasjon i vanskelighetsgrad på oppgaver. En slik undervisning kolliderer med Boekaerts (2002) prinsipp om at elever som liker læringsaktiviteter er mindre avhengig av oppmuntring, insentiver og belønning. Alle våre informanter forteller om lærere som prater for mye, noe som medfører at de mister motivasjonen og lysten til å gjøre noe i timene. Lærere som prater for mye, fører til at de «kobler ut». Dette kan tolkes dithen at lærerne har et større fokus på egen formidling, enn hva elevene lærer av denne formidlingen. Mathias etterlyser at det en går gjennom i større grad kobles opp til hva en senere får bruk for, og eksempler på dette er hvordan en skal betale regninger og hvordan en sparer og tar opp lån, jf. Boekaerts (2002) åttende prinsipp om motivasjon. Han etterlyser også at pensumet i større grad knyttes til elevenes interesser, noe han eksemplifiserer med at elevene kan få velge produkt selv for en reklameanalyse fremfor at lærer velger for elevene. Hvis undervisningen i større grad knyttes til elevenes interesser er sjansen større for at elevenes indre motivasjon blomstrer, jf. Imsen (2014) som hevder at følelser er grunnlaget for all motivasjon

Frida opplyser at hun i ungdomsskolen kunne trengt tilrettelegging, og at lærerne her burde vært mer obs på hvem som trengte det. Selv begynte hun på denne tiden å føle at hun trengte det, men ba ikke om det, da hun følte det verken var rom eller lærerressurser til dette. I dag ser hun for seg flere muligheter for tilpassning, og hun gir eksempler på at lærer kan samtale med eleven, eller gi en plan for timen, og la eleven få jobbe selvstendig, gjerne med musikk på øret og ta pauser når de trenger det. Hun mener at læreren må kunne lese elevene og la dem prøve ut ulike metoder, slik at de kan finne de som passer hver enkelt elev. Frida understreker

at her er det viktig med en god relasjon til læreren, ellers tør hun ikke snakke med læreren (Spurkeland, 2016; Hattie, 2015; Wubbels, 2015; Baumrind, 1991; Pianta, 1999).

Frida savner at hun i ungdomsskolen kunne fått frie tøyler, slik som hun i dag har i videregående, hvor hun har et større ansvar for selv å lære seg fagene. Dette gjør henne mye mer motivert, og innsatsen er bedre. Bare det å vite at hun har denne muligheten, gjør henne mye mer motivert. Hun er her inne på det Hattie (2015) beskriver når han hevder at den største effekten på elevens læring oppnår en når læreren lærer av egen undervisning, og når elevene får lov til å bli egne lærere. Da fremviser de egenskaper som egenlæring og overvåking og evaluering av egen læring. Dette betyr en ansvarliggjøring av læreren, slik at den ser læringen gjennom elevens øyne og ikke gjennom det læreren har undervist i. Fokus flyttes fra hva det er undervist i, til hva og hvordan eleven har lært. Som konsekvens har dette at læreren må kunne undervise ikke bare i fagstoffet, men også hvilke strategier eleven kan bruke for å mestre fagstoffet. Et viktig fokusområde for læreren blir da å tilpasse ulike læringsstrategier til forskjellige elever. Måten den ene eleven lærer på, er ikke nødvendigvis samme strategi som passer for den andre eleven. Dialog og tillit (jf. Hattie (2015); Spurkeland (2016)) mellom elev og lærer er viktig. Hattie (2015) påpeker at bruk av ulike læringsstrategier er viktig for læring, noe alle informantene forteller at det har vært lite fokus på i deres skolegang.

5.3.2 Læremidler og tilpasset opplæring

Varierte læremidler engasjerer informantene våre, men samtidig forteller de lite om dette. Nina husker med glede tilbake til småskolen hvor de brukte spill og leker for å lære. Mathias ønsker mer «lekpregede» aktiviteter, samt det å kunne bruke fortellinger fra andre medelever i stedet for boken. Han trekker frem at medelever med annen religiøs og kulturell bakgrunn kan få fortelle om deres skikker og vaner, fremfor at læreren skal gjennomgå en PowerPoint som forklarer hvordan eksempelvis muslimer lever. Frida trekker fram det å kunne bruke en film fra tema. Den trenger ikke være helt korrekt sammenlignet med boken, men en god inspirasjon for å ønske å finne fram korrekte fakta selv. Dette kan resultere i et positivt læringsresultat, jf. Hattie (2015) som forklarer at undervisningsresultatet er å anse som vellykket jo mer eleven blir egen lærer. I tillegg til læreboken kan oppslagsverk på internett brukes for å lage en egen tekst om tema som skal vurderes. Kaja etterlyser flere tverrfaglige opplegg hvor en kan bruke mange fagkilder utover pensumboken i faget. Informantene aksepterer at skolen er lærebokstyrt, men samtlige ønsker seg mer variasjon i hvordan boken

brukes, og at der er rom for å gå utover og på siden av pensum i boken. På denne måten kan en i større grad trekke elevenes interesser inn i arbeidet, både gjennom arbeidsmetoder og gjennom det å finne problemstillinger innenfor temaer som kan motivere i arbeidet. Gjennom en undervisning som styres mer av kompetansemål enn lærebøker utvikler elever egenskaper som selvovervåking, selvevaluering og egenlæring – dette beskriver Hattie (2015) som viktig.

5.3.3. Tilpasset opplæring og variasjon i oppgaver

Spurkeland (2014) hevder at nære relasjoner og ærlige dialoger med elevene vil avdekke behov om hva de mener er passende utfordringer, og at de ofte vil ha litt større utfordringer enn de mestrer i dag. På denne måten har de noe å strekke seg etter, noe å jobbe fram mot som ikke er rutinepreget, slik de fleste av våre informanter beskrev store deler av skolehverdagen. På samme tid må ikke utfordringene være så store at elevene opplever og hele tiden mislykkes, slik at de i samsvar med Boekaerts (2002) andre prinsipp mister læringsmotivasjon. Gjennom gode relasjoner mellom både elevene og lærerne, kan en hjelpe elevene fra den aktuelle til den proksimale utviklingssonen. Dette er noe som etterlyses av samtlige av våre informanter. Ifølge Spurkelands (2014) flytsonmodell må klassen, både medelever og voksne, hjelpe den enkelte slik at spenningssonen blir til den nye flytsonen. Vi som lærere må tilpasse oppgavene slik at en unngår begge ytterpunktene i både kjedsomhetssonen og angstssonen.

Oppgavetyperne og vanskelighetsgraden er viktig for motivasjonen, og elevene må få oppleve mestringsfølelse. Dæhlen m.fl. (2011) skriver om en skoleflink elev som forteller om balansen mellom mestring og mangel på mestring, og at det beste er mellomting. Her er vi inne på vandringen mellom å være i den proksimale og aktuelle utviklingssonen, jf. Vygotskij (1986). Det hevdes at manglende mestring er sentralt for skoleinnsatsen. Dette bekreftes også i Ny Giv forskningen (Rønning m.fl., 2013). Flere av informantene våre forteller om den gode mestringsfølelsen de har opplevd, men dessverre har de alt for ofte opplevd å kjede seg. Informantene har i liten grad fortalt om manglende mestringsfølelse, med unntak av at det har forekommet innenfor enkelte delemner i matematikk. Når det gjelder oppgaver våre informanter har løst, har alle beskrevet kjedsomhet i større eller mindre grad. Flere av informantene hadde en opplevelse av å kjede seg på mellomtrinnet. Fire opplevde å bli fort ferdig med arbeidet, og det virket som løsningen fra læreren var å gi flere oppgaver av samme typen som de nettopp hadde gjort mange av. Kun en av informantene forteller at hun fikk

andre typer oppgaver. På denne måten får de fleste ikke utfordringer som utfordrer det de allerede kan, jf. Vygotskij (1986) og Spurkeland (2014).

Kaja bekrefter å ha utviklet en strategi om å se opptatt ut for å slippe ekstraoppgaver av samme type. Hun kjedet seg med grammatikkoppgavene og etterlyste oppgaver hvor hun kunne kombinere grammatikk-kunnskapen med kreativitet og egeninteresse i selvkomponerte tekster. Da hun opplevde grammatikk som løsrevet fra skriveprosessen, gikk denne i glemmeboken. Også Frida påpeker egeninteresse som viktig i skriveoppgaver. Frida og Kaja etterlyser det å få jobbe i dybden og å kunne finne informasjon og søke kunnskap på egen hånd, ikke bare få den servert av lærer gjennom «forelesning», for så å svare på oppgaver. Dette er i samsvar med tenkningen bak både Vygotskijs (1986) utviklingssoner og Spurkelands (2014) flytsoner. Vi oppfatter det slik at motivasjon er en drivkraft i all læring, og det er derfor viktig å kartlegge ikke bare elevens faglige nivå, men også hvordan de lærer.

Som nevnt ønsker både Kaja og Frida mer tverrfaglige opplegg hvor de selv får styre læringen, jf. Hattie (2015). Informantene foreslår at lærer kan gi elevene oppgaver med en vid formulering som omfatter mange kompetansemål, hvor de selv kan få lage en problemstilling som omfatter noen av disse kompetansemålene – for så å gå i dybden på disse. Dette er å ta i bruk det Opplæringslova omtaler som elevmedvirkning, og vil, slik vi forstår det, bety at elevens interesser vil være med å utforme oppgaven og på denne måten gi motivasjon for innsats. Egeninteresse og tverrfaglighet er etter vår oppfatning et viktig element for dybdelæring, og dybdekunnskap er mer varig enn overflatekunnskap som lettere blir glemt. Her er vi inne på en sentral del av dagens skoledebatt og fagfornyelsen av læreplanen for grunnskolen. I fagfornyelsen er en det lagt opp til å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse. Alle informantene våre påpeker at skolen bør fokusere mer på kreativitet, noe den nye læreplanen ønsker å vektlegge sammen med kritisk tenkning, refleksjon og at elevene skal lære på nye måter. Fagene skal bli mer relevant for fremtiden, og det legges opp til mer tverrfaglighet i skolen.

Spurkeland (2014) påpeker at elevene har behov for å få oppgaver tilpasset eget nivå, slik at undervisningen løper noe framfor hva eleven allerede kan, jf. Vygotskijs utviklingssoner (1986). Samtlige informanter etterlyser mer utfordrende oppgaver som vektlegger dybdelæring og problemløsning. For å kunne la elevene få slike utfordrende oppgaver, er det nødvendig at lærer kartlegger enkeltelevers kunnskaper i de ulike fagene slik at en finner

elevens forkunnskaper og bruker dette som utgangspunkt for læring. Dette er kunnskap læreren må tilegne seg fra eleven gjennom dialog og i samarbeid med hjemmet, jf. Drugli og Nordahl (2016). I dette arbeidet må læreren ha Spurkelands (2016) ferdigheter og evner i relasjonskompetanse i bunnen. Flere av informantene påpeker viktigheten av tillit til lærer i dialogen, og forteller at det ikke er alle lærere de kan snakke med. Lærere med svake relasjoner har mindre mulighet for å kunne kartlegge elevens forkunnskaper.

Bare gjennom likeverdig dialog er det mulig å avdekke elevens, ikke bare kunnskapsnivå, men også hvordan eleven lærer best mulig – altså bruk av læringsstrategier. Først når lærer har kunnskap om dette, kan læreren tilpasse oppgavene til elevene, slik at oppgavene ikke oppleves som kjedelige, men som utfordrende nok til å gi motivasjon i arbeidet. På den ene side må læreren sørge for at nivået på oppgavene ikke blir for kjedelige, og på den andre side kan de heller ikke bli for vanskelige slik at eleven ikke mestrer. Dernest må læreren ha tanke for at elevene lærer ikke på samme måte. Metoder den ene lærer av, virker ikke for den andre. Elevene i en klasse er stort sett aldershomogene, men ulike på de fleste andre områder. Oppgaver og metoder som virker for Anna, virker ikke nødvendigvis for Mathias. Alle individer har ulike evner og forutsetninger, både barn og voksne. Tilpasset opplæring er læreravhengig, og læreren må inneha nødvendig kunnskap, kompetanse og holdning for å evne å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Våre informanter skiller mellom vikarer og utdannede lærere, og forteller også om relasjoners betydning for at lærer skal kunne tilpasse arbeidet.

5.4 Underytelse som fenomen i skolen

Underytelse er et fenomen som bekreftes både av egen og annen forskning (Rønning m.fl., 2013; Dæhlen m.fl., 2011; Damsgaard og Opsahl, 2016; Børte m.fl., 2016). McCall m.fl. (1992) har gjennom sin forskning kategorisert ulike former for underytelse. Våre informanter opplevde ikke underytelse som et problem i underytelsens nåtid. Dette tror vi skyldes at de ikke ser underytelsens konsekvenser, fordi disse oppdages først i ettertid gjennom manglende kunnskaper og det å innse hva manglende kunnskap betyr i eget yrkesliv i fremtiden. Flere av informantene forteller at de først på videregående skole innså verdien av kunnskap, eller mangel på kunnskap, fra ungdomsskolen. Paulsen (2014) anslo andelen underytere til å gjelde opp mot 20 % av elevene i videregående skole. Vi finner mange enkeltstående faktorer som kan forårsake underytelse. Samlet sett kan faktorene gi store utslag på ytelse hos enkeltelevener. Tilretteleggingsbehov som ikke avdekkes, fører til at elever faller ut, mister motivasjon og

ender opp med ulike former for underytelse. Har vi i dag egnede kartleggingsverktøy som kartlegger elevenes motivasjonsmessige behov, danner et grunnlag og er brukbare som tilpasningsgrunnlag?

McCall (1992) klassifiserer fem ulike kategorier for underyttere gjennom forskning i High School. Den første er *gifted versus nongiftet underachievers*. Et fellestrekk er at de finner skolen lite stimulerende og kjeder seg siden de ikke får nok utfordringer. McCall hevder at ikke-talentfulle underyttere har normale til middelmådige evner, men presterer lavere enn evnene tilsier. Etter denne definisjonen vil dette kunne være en stor gruppe, og vi kan kunne kjenne igjen elever som omtales hos Børte m.fl. (2016), Damsgaard og Opsahl (2016) og noen av våre informanter. Samtlige av våre informanter forteller at de i perioder kjeder seg, og at noe av denne kjedsomheten skyldes mangel på utfordringer. Informantene forteller at de først og fremst opplevde kjedsomhet på mellomtrinnet, hvor de ofte måtte vente på resten av klassen. De som strever får hjelp, mens de som er flinke blir satt på pause. Kaja forteller hun utviklet en strategi for å se opptatt ut for å slippe å få flere kjedelige oppgaver. Bare en informant forteller at hun fikk mer utfordrende oppgaver på mellomtrinnet. Elevene som forteller dette er verken i Spurkelands (2014) flytsone og holdes i Vygotskijs (1986) aktuelle utviklingszone.

Den andre kategorien er *chronic versus situational underachievers*. Situasjonsbestemt underytelse vil kunne finnes hos alle, da det vil være nærmest umulig å opprettholde motivasjon for innsats absolutt hele tiden. Det er viktig for oss som jobber i skolen å være oppmerksom på dette. Spesielt må det være et fokus på kronisk underytelse da dette vil kunne få alvorlige konsekvenser for framtiden til de som faller inn under denne formen for underytelse. Informantene våre forteller i første rekke om situasjonsbestemt underytelse, både som følge av at undervisningen var vanskelig, kjedelige oppgaver og dårlig relasjon til lærer. Mathias tolker vi til å være i ferd med å utvikle kronisk underytelse på grunnlag av negativ påvirkning fra sekundærrelasjoner – noe som førte til at Mathias ikke ville jobbe med fagene.

Den tredje kategorien er *hidden underachievement*. Dette kan kjennetegnes ved å ha høyere forventninger til eleven enn hva eleven lever opp til. Dette vil være elever som gjennom enkelte, og spesielt muntlige aktiviteter, viser en større læringskapasitet enn det tester og karakterer viser. For å oppdage disse, er en god dialog og gode relasjoner essensielt. Denne kategorien tolker vi til å være konstant og at den ikke varierer ut fra situasjoner eller personer.

Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt Kaja befinner seg her. Kaja forteller at hun har opplevd å få en prøve fra en lærer to ganger fordi læreren mente hun kunne bedre enn først prestert. Den fjerde kategorien er *general versus spesifik underachievers* og omhandler elever som yter under evne i alle fag eller i noen spesifikke fag. Det kan ligge mange årsaksforhold til denne typen underytelse og kan variere mellom interesser, undervisningsmetoder og relasjoner til både voksne og medelever. Spesifikk underytelse vil kunne gjelde Mathias i musikktime og Frida i engelsktime, men da av ulike årsaker. Den siste kategorien er *underachievement versus learning disabilities* og omhandler elever som kan ha gode evner, men samtidig ha lærevansker. Elever med lærevansker har som oftest diagnoser på dette, og vil ifølge Opplæringslova ha rettighet til spesialundervisning. Disse elevene faller ikke under forskningsområdet for denne oppgaven.

6 Avslutning

Gjennom dette arbeidet har vi økt eget kunnskapsgrunnlag for å arbeide med underytelse som fenomen i skolen, og håper at vi samtidig har fått økt oppmerksomhet mot fenomenet. Vi håper at dette arbeidet kan føre til at elever som underytter i skolen kan få bedre oppfølging. Gjennom intervjuene har alle informantene oppgitt mestringsfølelse og det å være i flytsonen som essensielt for skolefaglig prestasjon. Annen forskning vi har med i oppgaven, har også påpekt viktigheten av dette. I kraft av sin pedagogiske kompetanse må lærere kunne motivere sine elever og evne å veilede elevene gjennom faglige tilbakemeldinger. Gjennom intervjuene kom det frem at våre informanter fikk motivasjon for læring gjennom faktorer som læreren, undervisning, fag og relasjoner. Informantene beskriver en skolehverdag som ikke stimulerer til motivasjon, hvor de veksler mellom å kjede seg grunnet ensformig undervisning, vanskelig undervisning og for lett undervisning. I dagens Skole-Norge innføres det nye krav til antall studiepoeng en lærer må ha for å være kompetent til å undervise i fag. Lærerutdanningen har utviklet seg fra å fokusere på breddekunnskap i mange fag til dybdekunnskap i færre fag.

Allmennlæreren er i en prosess med å bli avskiltet til fordel for faglærere. For kunnskapen i det enkelte fag kan dette ses på som positivt, men i små skoler med få ansatte vil det trolig fremdeles være lærere som underviser i fag der de har liten eller ingen fagkompetanse. Her det det viktig å tenke på at Skole-Norge ikke må ende opp med lærere som er mer fokuserte på egen undervisningsstil enn hva elevene lærer. Høy faglig kompetanse, men med lite didaktisk og pedagogisk kompetanse, vil kunne være et problem, særlig med tanke på alle

lærere som omskolerer seg fra tidligere yrkesvalg. Uten lærere med godt didaktisk grunnlag vil det være vanskelig å variere undervisningen, slik at elevene unngår å kjede seg. Lærerne skal lede elevenes læring og utvikling på skolen, og klasseledelsen er avgjørende for hvordan elevene møter sin skolehverdag. Didaktisk og pedagogisk kunnskap, samt relasjonskompetanse, er viktige redskaper å ha for å bli kjent med elevenes forutsetninger slik at man kan tilpasse undervisningen.

Gjennom intervjuene trekkes sterke og positive relasjoner til lærer fram som essensielt. Læreren må kunne motivere og skape interesse for fag, noe som lettere skjer gjennom høy faglig og pedagogisk kompetanse. Læreren må tilpasse undervisningen til elevene, noe som krever at lærer kjenner enkelteleven. For å bli kjent med elevens evner og forutsetninger kreves relasjonskompetanse, hvor menneskeinteresse og dialogferdigheter er sentrale elementer. Her ønsker vi å påpeke viktigheten av at lærerutdanningen gir lærerstudentene et godt nok grunnlag i relasjonskompetanse, og at lærerne får tid og støtte til videreutvikling av sin kompetanse på dette området når de kommer ut i skolen.

Gjennom dialogferdigheter kan lærer skape trygghet og tillit. Læreren må være villig til å se hele eleven og kunne skape en personlig relasjon – noe våre informanter mener skjer gjennom at lærer byr på seg selv som person. For å skape et godt og inkluderende klassemiljø, er det viktig at læreren ivaretar gruppens behov, men også ser enkelteleven og 24-timersmenneskets behov. Et godt samarbeid med hjemmet er å anse som essensielt. Det er av stor betydning at lærerstudentene får innsikt og kompetanse i tilknytning til skole-hjemsamarbeid. Gode relasjoner til foreldregruppen er viktig for læreren, og kan bidra til å styrke et positivt bilde av skolen for enkelteleven. Hvis skolens verdigrunnlag er sammenfallende med det enkelte hjem, kan dette demme opp for uønsket påvirkning av andre relasjoner eleven måtte ha.

Samtlige informanter har etterlyst lærere som ser dem og deres behov, slik at læringen kan tilpasses. De etterspør undervisning som er relevant og virkelighetsnær, slik at skolehverdagen oppleves som meningsfull. Tilpasset opplæring handler ikke bare om hva som skal læres, men også hvordan det læres. Våre informanter mener lærere ikke hadde tilstrekkelige kunnskaper om dette. Det kan imidlertid stilles spørsmål angående om enkeltlærere og det kollegiet han eller hun inngår i, har sammenfallende forståelse av hva begrepet tilpasset opplæring innebærer. Historisk sett har lærerarbeid vært et ensomt arbeid, hvor man var alene om ansvaret for klassen, fagforberedelser og liknende. Etter hvert har det

blitt en sterkere vektlegging av samarbeid. Tilpasset opplæring, tverrfaglighet og utviklingsarbeid har ført til at samarbeid blir mer vektlagt i dagens Skole-Norge. Når lærere samarbeider og utveksler erfaringer om arbeidsplaner, undervisning, læringsmateriell og elever, blir kunnskaper og ferdigheter utviklet i kollegiet. Dette fører til mestring i hverdagen, refleksjon, økt profesjonalitet og kollektiv utvikling – to hoder tenker faktisk bedre enn ett.

Underytelse klassifiseres som tidligere nevnt i fem ulike kategorier. Gjennom intervjuene tolker vi det slik at informantene beveger seg mellom flere av disse kategoriene gjennom skoleløpet. Hvordan en elev opplever skolehverdagen, påvirker innsats. Favorittfagene har endret seg fra 1- 10 klassetrinn. For noen av informantene er det følelsen av mestring i faget og variasjon i undervisnings- og arbeidsmetoder som er årsaken, mens i andre tilfeller er det læreren og relasjonen de har til denne, som er avgjørende. Til sist kommer følelsen av hvordan læreren tilpasser undervisningen. Kan vi som lærere gjennom tilpasset opplæring møte elevens evner, interesser, behov og forutsetninger slik at elevene får utfordringer som bidrar til å utvikle seg i positiv retning?

Denne oppgaven har ikke en entydig konklusjon eller løsning på hvordan underytelse i skolen kan løses. Gjennom intervjuene kommer det frem at arbeidsmetoder, mestring, variasjon og relasjoner er essensielle punkter for å styrke elevenes motivasjon for læring. Som lærere må vi klare å engasjere elevene gjennom undervisningen, slik at de blir motiverte for å lære. Det finnes mange faktorer som påvirker elevenes innsats. Både elever og lærere er ulike og har ulike forutsetninger. For å skape et trygt og godt klassemiljø, er også faktorer som relasjoner, trygghet, motivasjon og tilpasset opplæring sentrale. Gjennom oppgaven har vi i ulike deler og avsnitt sett nærmere på disse begrepene, men avslutningsvis ønsker vi å påpeke at disse henger nøye sammen og påvirker hverandre i et gjensidig og likeverdig forhold. For å sikre en helhetlig og systematisk utvikling på skolen, er det viktig at skoleledelsen tar opp disse faktorene til diskusjon for å legge til rette for at lærerne kan utvikle en felles forståelse av hva begrepene innebærer, og derigjennom kan samles og gå i en felles retning i skoleutviklingsarbeidet.

7 Litteraturhenvisning

- Backe-Hansen, E. (2009) *Barn*. Hentet 08.05.2018 fra <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/forskning-pa-bestemte-grupper/barn/>
- Boekaerts, M. (2002) *Motivation to learn*. Sveits: International Bureau of education. Hentet 08.05.2018 fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001280/128056e.pdf>
- Børte, K., Lillejord, S. & Johanson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. Hentet 08.05.2018 fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254016758197&pageName=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H.I., & Opsahl, M. (2016). «Det smarteste var å ikke være smart» - evnerike elevers skolekvalitet. *Spesialpedagogikk 0616*, s.41-53. 13 sider. Hentet 08.05.2018 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/2016-6%20Damsgaard%20og%20Opsahl.pdf>
- Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011) *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon*. (NOVA rapport 4/2011) Hentet 08.05.2018 fra http://www.nova.no/asset/4538/1/4538_1.pdf
- Drugli, M.B., & Nordahl, T. (2016) Samarbeid mellom skole og hjem. Hentet 08.05.2018 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1>
- Gilje & Grimen (2009). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hattie, J (2015). *Synlig læring for lærere. Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm A/S
- Idsø E.C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Imsen, G. (2014) *Elevenes Verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen (2011) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring I samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P.A. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P.A. (2011). *Forskningsmetode. For økonomiskadministrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag AS

- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbleteksepsjonelle elever. Begavede elever og begavede elever med læreversker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kvale & Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- McCall, R.B., Evahn, C. & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers. What do they achieve as adults?* Sage Publications Inc., California.
- Mead, G. H. (1967): *Mind, Self and Society*. London: The University of Chicago Press
- TV2 Skole (2017. 10. mai) NKUL-debatt 2017 [Videoklipp]. Hentet 08.05.2018 fra <https://www.youtube.com/watch?v=uBWI2NRsycM>
- Norsk senter for forskningsdata [u.å]. Vanlige spørsmål. Sist lest 08.05.2018 fra http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring. Sist lest 08.05.2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, G.E. (2014) Tilpasset opplæring - til hvilken elevrolle. *Norsk Lektorlags fagblad 13*. (6) 4-5. Sist lest 08.05.2018 fra http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/135835/Filer/Lektorbladet%20%28filmappe%29/Lektorbladet_6%202014.pdf
- Postholm, M.B. & Jacobsen D.I (2014) *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Roland, P. (2016): *Ulike perspektiver på relasjonsbygging*. Hentet 08.05.2018 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Rossen, E. (2014). Informasjonssamfunn. I *Store norske leksikon*. Hentet 08.05.2018 fra: <https://snl.no/informasjonssamfunn>.
- Rønning, W. (red), Hodgson, J. & Tomlinson, P. (2013) *Å se og bli sett. Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny Giv*. Bodø: Nordlandsforskning. Hentet 08.05.2018 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Oppfoelgingsprosjektet/Nordlandsforskning_intensivopplaering_NYGIV.pdf
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J (2014). *Relasjonskompetanse. Samhandling og resultater i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. (2016) *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Vygotskij, L.S. (1986) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

Informasjonsskriv om forskningsprosjekt i forbindelse med masteroppgave i regi av Nord Universitet.

I skolen kan en treffe elever som ikke har pågangsmot eller er motiverte for å lære, selv om de har alle forutsetninger for å kunne være aktive elever. I regi av Nord Universitet skriver vi en masteroppgave hvor vi skal forske på hvilke årsaksforhold som ligger bak. Ved dette forskningsprosjektet ønsker vi å belyse ulike forhold ved dette fenomenet.

Å delta i forskningsprosjektet vil rent konkret bety at å stille til intervju. Spørsmålene vil omhandle erfaringer, historier og refleksjoner fra egen skolegang. Hver enkelt informant vil få tilsendt et samtykkeskjema som signeres før eventuelle intervju med utfyllende informasjon samt kontaktinformasjon hvis det skulle være spørsmål.

Temaet oppgaven omhandler kan oppfattes som sensitivt, og derfor vil all informasjon og informantene som stiller til intervju anonymiseres, samt at all innsamlet informasjon blir slettet når masteroppgaven er ferdig i løpet av høsten 2017/vår 2018

Bodø, Januar 2017

Trude Mortensen,

Trude.Mortensen@gmail.com

Anne Gunn Mortensen,

Anne.Gunn.Mortensen@gmail.com

Studenter

Bodø, Januar 2017

Wenche Rønning,

Wenche.Ronning@nord.no

Veileder

8.2 Vedlegg 2 – Meldeskjema



Wenche Rønning
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 09.08.2017

Vår ref: 54768 / 3 / H IT

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.06.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

54768	Underytere i skolen. En intervjustudie om hvorfor elever gir opp egen læring i skolen
Behandlingsansvarlig	Nord universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Wenche Rønning
Student	Trude Mortensen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Trude Mortensen, Trude.Mortensen@gmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 54768

Dere opplyser om at rekruttering skjer via eget nettverk. Personvernombudet legger til grunn at frivilligheten ivaretas og minner om at frivillighet kan være problematisk når en rekrutterer gjennom eget nettverk hvis det er et avhengighetsforhold mellom den som rekrutterer og informant, som for eksempel forholdet mellom lærer og elev.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet er enig i at 16 åringene kan samtykke selv i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv. Videre har vi vurdert at omfanget av sensitive opplysninger er lite og at prosjektet har kort varighet.

Personvernombudet tar høyde for at det vil kunne bli registrert sensitive opplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Nord universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydptak

8.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide

Åpning

Vi vil at du skal ha trivsel, trygghet, læringsmiljø og motivasjon i tankene når du svarer.

- Hvordan husker du første skoledag, gledet du deg til å begynne på skolen?
 - Hvorfor? Kan du fortelle om de neste skoleårene?
- Husker du hvor mange elever det var i de ulike klassene du hat gått i?
 - Småtrinn: Mellomtrinn: Ungdomstrinn: Videregående:
 - Trives du best i store eller små klasser? Hvorfor?

Innsnevring til tema

Om ulike årstrinn

- Hvordan var det å begynne i 5. klasse? Kan du fortelle om årene på mellomtrinnet?
 - Favorittfag? Hvorfor?
- Hvordan var det å begynne i 8. klasse? Kan du fortelle om ungdomsskolen?
 - Favorittfag? Hvorfor?

Om det skolefaglige

- Har det vært forhold utenfor skolen som har påvirket skolegangen din og innsatsen på skolen?
- Har du alltid vært motivert for å gjøre en god innsats med skolefagene?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Når begynte dette å ende seg?
- Kjedet du deg i timene?
 - Når begynte du å kjede deg?
 - I tilknytning til hvilke fag?

Om læreren og skolen

- Hadde lærerne dine betydning for din innsats på skolen?
 - Var det forskjeller i forhold til ulike lærere?
- Hva kunne skolen gjort for at du ikke skulle miste motivasjon i de ulike fagene?

Avslutning

- Er det ellers noe du vil påpeke som i løpet av skolegangen din har bidratt til at du har funnet skolens aktiviteter som kjedelig?

Hjelpestikkord til intervju.

- Trivsel i klassen og på skolen, faglig og sosialt i skolen
- venner, trygghet, god plass,
- Inkludert/utenfor, ensom,
- faglige utfordringer og støtte, faglig ift. andre elever,
- forstå lærers forklaring, stole på lærere, tiltro fra lærer, brydde de seg, likte de deg,
- skolearbeid kjedelig/interessant? flink – viktig?
- foreldres støtte og interesse,
- fikk du ros. meningsfylt, lettlært, mye hjelp?

8.4 Vedlegg 4 – eksempel på tilleggsspørsmål

Tilleggsspørsmål til informant 5

Håper du kan svare på noen spørsmål som dukket opp etter at vi hadde transkribert intervjuet. Om du foretrekker å bruke navn vil ikke disse bli offentliggjort på noen måte og all informasjon vil bli behandlet i tråd med den tidligere underskrevne samtykkeerklæringen. Bruk gjerne eksempler fra skolehverdagen når du svarer. Mange av spørsmålene ser like ut, men det ligger små nyanser i forskjellene og vi ber om at dere svarer på dem likevel.

Du forteller om når du byttet skole og om grupperinger og baksnakking. Her tenker jeg i retning at vi utvikler oss som personer i sammenheng med de vi omgås med.

Hva har dette å si for din egen selvutvikling som person å komme fra et trygt og nært miljø til grupperinger og baksnakking?

Du snakker om klassestørrelser og at store klasser ikke er greit.

Har relasjoner/forhold til medelever noe å si for motivasjon og arbeidsinnsats i timene

Du sier du tidlig i skolegangen kunne lese og var liksom ferdig med det.

Er du fortsatt enig i at du var en god nok leser?

Burde skolen tatt i lesestrategier i ulike fag på dette tidspunktet?

Hvorfor (uansett ja/nei)?

Du snakker om de kule lærerne og nevner en gang en eldre lærer som var streng. Du høres ut som begge typer lærere kan motivere.

Hva er det som gjør at en lærer kan motivere til innsats i timene?

Hva er det som gjør at fag blir interessante?

Du beskriver et klassemiljø med mange klikker.

Har dette noe å si for innsatsen i ulike fag?

Hva har dette å si for utviklingen av din identitet?

Du snakker om mestringsfølelsen på mellomtrinnet og ungdomstrinnet og at dette ikke var like enkelt på ungdomstrinnet.

Har relasjoner til lærer noen betydning?

Har tilbakemeldingene noen betydning?

Hvordan bør tilbakemeldinger være? Hva er gode/dårlige?

Har positive eller negative opplevelser i skolen vært med på å påvirke deg som person, kom gjerne med eksempler?

Hvor mye og hvordan har relasjonen til lærerne noe å si for motivasjon til å gjøre det bra på skolen?

Hvor mye og hvordan har relasjonen til lærerne noe å si for arbeidsinnsatsen i fagene?

Hvor mye og hvordan har tiden en lærer bruker i klasserommet noe å si for relasjonen til læreren?

Er det lettere å få god relasjon til en lærer som har mange timer i klassen?

Får en lettere god relasjon til lærere som bruker tid og prater med elevene om utenomfaglige ting?

Hvordan skal en lærer opptre for at det skal kunne oppstå en god relasjon mellom lærere og elever?

Hvordan blir motivasjon og innsats i et fag hvor en har et dårlig forhold/relasjon til faglærer?