



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Forholdet mellom lærer-elev relasjoner og prestasjoner

En kvalitativ undersøkelse av gutter på videregående skole

Arisa Rustemi

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, våren 2022

Antall ord: 24 121



Forord

Etter fem fine år på MF kan jeg endelig skrive forordet til min egen masteroppgave. Det har vært en lærerik og utfordrende prosess. Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har støttet og motivert meg i denne prosessen.

Først og fremst vil jeg takk til min veileder for støtte og oppfølging. Takk for tålmodigheten, gjennomlesningen og gode tilbakemeldinger, spesielt når jeg satt fast i prosessen. Din veiledning har vært gull verdt i masterskrivingen.

En stor takk til elevene som deltok og studievenner på MF. Og ikke minst, takk til min kjære familie for god støtte og oppmuntring når jeg var frustrert og sliten.

Sammendrag

Denne avhandlingen undersøker jeg hvordan elever blir påvirket av lærer-elev relasjoner og hvordan deres læringsmiljø og faglige prestasjoner blir påvirket. Oppgaven har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan påvirker elevenes relasjoner til lærere deres læringsmiljø og faglige prestasjoner?* Formålet med oppgaven er å få kunnskap om elevene blir påvirket av relasjoner i skolen og dets betydning for deres læringsmiljø, læringsutbytte og fremtidsutsikter, og hva elevene uttrykker de har behov for.

I teorikapitlet redegjør jeg for teori litteratur om gode lærer-elev relasjoner, skolearbeid, vurderinger og framtidorientering. Denne oppgaven baserer seg på fire semistrukturerte intervjuer med gutter som gikk siste året på videregående skole. Elevene gikk på ulike skoler i Oslo. Det ble blant annet snakket om elevenes erfaringer med gode og mindre gode lærer-elev relasjoner, hvordan lærere kunne påvirke faglige utviklingen og hvordan deres skoleprestasjoner kunne påvirke fremtidsutsiktene.

Elevene blir påvirket av lærer-elev relasjon og at det har betydning for deres skoleprestasjoner. Det kom fram at elevene hadde behov for å bli sett av lærere, og læreres observasjoner hadde betydning på elevenes innsats i skolen og motivasjon til skolearbeidet. Elevene var ansvarlige for å gjøre det de skal, men at lærere trenger å tydeliggjøre hva elevene skal lære og hva som skal vektlegges til vurderinger. Forventningene som ikke var tydelige førte til at elevene kunne kjenne på stress. Det var sammenheng mellom karakterene de fikk på VGS, programfagene de valgte og hva de skulle studere etter VGS. Alle elevene var tydelige på at de skulle studere etter VGS. Deres skoleprestasjoner som karakterene de fikk på videregående skole, var avgjørende for om de kom inn på studier de hadde planer om å søke seg inn på.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Temaets aktualisering og begrunnelse.....	1
1.2	Problemstilling og avgrensning.....	2
1.3	Hva vet vi?.....	4
1.4	Disposisjon.....	8
2	Gode lærer-elev relasjoner. Teoretiske perspektiver.....	9
2.1	Gode relasjoner for et godt læringsmiljø.....	9
2.2	Formålet med skolearbeid.....	14
2.3	Vurderingsformenes formål.....	17
2.3.1	Tilbakemelding som informasjon.....	19
2.4	Framtidsorientering.....	20
3	Metodisk tilnærming.....	23
3.1	Informantutvalg.....	24
3.2	Innsamling av materialet.....	25
3.3	Analyse av datamaterialet.....	29
3.4	Etiske retningslinjer.....	31
3.5	Validitet og reliabilitet.....	33
4	Analyse.....	35
4.1	Relasjoner i skolen som påvirker læringsmiljø.....	36
4.1.1	Elevenes forhold til lærere.....	36
4.1.2	Elevenes forhold til medelever.....	39
4.2	Skolearbeid.....	41
4.2.1	Egeninnsats.....	41
4.2.2	Vurderinger.....	42
4.2.3	Tilbakemelding for faglig utvikling.....	44

4.3	Karakter og framtidorientering	46
5	Drøfting	51
5.1	Lærer-elev relasjon påvirker skoleprestasjon	51
5.1.1	Forventninger	54
5.2	Vurderinger.....	55
5.2.1	Tilbakemelding.....	58
5.2.2	Egeninnsats.....	60
5.3	Videreutdanning	61
6	Konklusjon	64
7	Litteratur.....	67
8	Vedlegg	72
8.1	Intervjuguide.....	72
8.2	Godkjenning av NSD.....	73
8.3	Informasjonsskriv	74

1 Innledning

1.1 Temaets aktualisering og begrunnelse

Utdanning har med tiden fått en viktigere rolle for samfunnsutviklingen inkludert den politiske og økonomiske utviklingen, enn tidligere (Hovdenak & Stray, 2015, s. 9). Kunnskap og kompetanse blir i økende grad vektlagt som nødvendig for å opprettholde velstandsnivået (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 23). Derfor får skolen en viktig funksjon for utdanning av elevene for samfunnets videre utvikling.

Ettersom skolen som en viktig arena for utdanning har læreren en viktig rolle gjennom å formidle og videreføre kunnskap til elevene i undervisningen. Jeg er derfor interessert i å få kunnskap om sammenhengen mellom læringsmiljøet og relasjonene som oppstår på skolen og i klasserommet som har betydning for elevenes læringsutbytte. Det er derfor viktig å forstå hva et godt læringsmiljø og hva som kjennetegner gode relasjoner fordi de kan påvirke kunnskapsformidlingen. Læringsmiljø forstås i denne sammenhengen som det kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som kan ha betydning for elevenes helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet; gjengitt i Danielsen, 2017, s. 5). Relasjonene elevene bygger til lærere og andre elever har betydning for både det sosiale og faglige utviklingen.

Begrepet læringsutbytte ble en del av norsk utdanningspolitikk som et begrep og fenomen på 2000-tallet. Dette har blitt videreført i senere dokumenter og blitt en del av det dagligdage språket i utdanningssektoren. I norsk sammenheng er definisjonene til læringsutbytte definert ut fra en fast bestemt forståelse som er inspirert fra internasjonal utdanningspolitikk. Begrepet læringsutbytte kommer som en oversettelse av den engelske *learning outcomes* (Prøitz, 2015, s. 16-17). I norsk sammenheng har definisjonene for læringsutbytte til felles at det i hovedsak er beskrivelser av det eleven kan etter endt utdanning. Læringsutbytte er et resultat av læring (Prøitz, 2015, s. 26). I denne sammenhengen vil læringsutbytte ses i sammenheng med vurderingsformene og hva elevene selv mener skal til gjennom tilbakemelding for at de skal oppnå godt læringsutbytte. Under tilpasset opplæring på utdanningsdirektoratet hjemmeside står det at «Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både felleskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen». Alle elevene skal få variert og tilpasset opplæring i skolen og gode vurderinger med tydelige forventninger for at elevene skal utvikle deres kompetanse i tråd med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1).

Derfor er jeg interessert i å undersøke om hvordan elevene opplever forventningene fra sine lærere og deres relasjon har betydning for elevene læringsutbytte.

I overordnet del av fagfornyelsen blir «sosial læring og utvikling» fremhevet som et prinsipp for læring, utvikling og danning. Det blir beskrevet fem sosiale ferdigheter, og disse er: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvregulering og ansvarlighet. Sosial læring foregår både i undervisningen og andre aktiviteter i skolen. Elevenes identitet og selvilde, meninger og holdninger skapes i mellommenneskelige relasjoner. I sosial læring er det dialog som blir mest vektlagt. Elevene skal lære å forstå hva andre føler, tenker og erfarer. Dette er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Sosial læring og faglig læring henger godt sammen, og er avhengige av hverandre for elevenes utvikling sammen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3-6).

Både for sosiale og faglige utvikling hos elevene ligger det forventninger til lærere og elever. For lærere er det forventninger om som kan påvirke den psykiske helsen. Folkehelseinstituttet ser på skolen som arena for forebygging og helsefremming, noe som henger sammen med innføringen av tverrfaglig temaet folkehelse og livsmestring. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i nye læreplanen setter søkelys på elevenes trivsel, psykiske helse og forebygging i skolens læringsmiljø (Danielsen, 2021, s. 15).

Temaet folkehelse og livsmestring skal i religion og etikk på videregående skole «(...) reise spørsmål om forholdet til egen identitet og hva som er et godt liv» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Denne studien omhandler elevenes opplevelser med lærer-elev relasjoner om hvordan relasjonene med lærere kan fremme deres skoleprestasjoner. Ettersom relasjonene elevene bygger til lærere og andre elever har betydning for både det sosiale og faglige utviklingen samt kan påvirke deres psykiske helse er studiets formål relevant. Kompetansemålet under religion og etikk faget som hører til temaet folkehelse og livsmestring er som følgende: «identifisere og drøfte etiske problemstillinger tilknyttet til kommunikasjon, mellommenneskelig relasjoner og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5).

1.2 Problemstilling og avgrensning

Formålet med dette studiet er hvordan fire elever fra ulike videregående skoler opplever lærer-elev relasjoner og hvilken betydning det har for deres skoleprestasjoner. Blir elevenes

skoleprestasjoner påvirket av deres relasjon til lærere, hvis ja; hvordan? Hvilken funksjon har elevenes skoleprestasjoner for dere fremtidsutsikter? Jeg har valgt dette temaet fordi karakterer og vurderinger som blir gitt som tilbakemelding fra lærere har sentral plass i skolesystemet. Derfor ser jeg på det å ha kjennskap til om og evt. hvordan elevene blir påvirket av relasjoner i skolen og dets betydning for deres læringsmiljø og læringsutbytte viktig for min yrkespraksis som lærer. Lærer-elev relasjon er en viktig faktor for læringsmiljøet siden det er i skolen elevene bruker mye av sine barneår og ungdomsår. Relasjonene elevene har til sine lærere kan påvirke hvordan tilbakemelding og karakterer blir mottatt og oppfattet av elevene. Ettersom utdanning blir med tiden viktigere for samfunnet skal jeg se på skoleprestasjonenes funksjon for deres fremtidsplaner. Jeg anser det derfor som viktig å tilegne meg kunnskap om hvordan jeg som fremtidig lærer former relasjoner til elevene og gir tilbakemelding som elevene har nytte av. Min hovedproblemstilling er:

Hvordan påvirker elevenes relasjoner til lærere deres læringsmiljø og faglige prestasjoner?

Jeg har valgt å avgrense meg til at studiet kun fokuserer på gutter som går siste året på VGS. De siste årene har debatten om guttenes situasjon i skole og utdanning fått oppmerksomhet i media. Dette førte til at Stoltenberg-utvalget la fram NOU 19:3 rapport i 2019 som omtalte kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner. Guttene kommer svakere ut i grunnskolepoeng enn jentene og har mer frafall fra VGS enn jentene, i tillegg til at det er lavere andel gutter som begynner og fullfører høyere utdanning. I podkastepisode 19 fra Kjønnsavdelingen (2019) referer Lillelåtten til debatten som *guttekrisen*. Dette førte til min interesse for å avgrense meg til kun gutter ettersom når man snakker om gutter i skolen faller fokuset på såkalte debatten om guttekrisen som en generell forståelse. Å hevde at gutter generelt er utsatt kan føre til at det kun snakkes om gruppen som faktisk sliter på skolen. Guttene som ikke er utsatt og gjør det bra blir delvis overskygget av debatten. Ettersom utdanning har fått økende betydning blir dette sett på som et samfunnsproblem. Dette er et omfattende tema, og for å få svar på problemstillingen vil oppgaven ta for seg følgende to forskningsspørsmål:

1. Påvirkes elevenes skoleprestasjoner av relasjonen til læreren, og hvis de gjør det: hvordan?

For å svare på det første forskningsspørsmålet må jeg først finne ut om elevene forteller at det er en sammenheng mellom deres skoleprestasjoner og relasjoner i skolen, men mest vekt på

lærer-elev relasjon. Tilfellene som gir inntrykk for at det er en sammenheng vil jeg se på hvordan det påvirker elevene? Påvirker det negativt eller positivt på elevenes prestasjoner? Hvilken funksjon har skolearbeidet og vurderinger for deres prestasjoner, og hvordan mener de at lærere bidrar med tilbakemelding for deres faglige utvikling?

2. Hvordan påvirkes elevenes fremtidsutsikter av skoleprestasjonene?

Formålet med andre forskningsspørsmål er å på hvordan de forstår resultatene de får i skolen, og hvordan de er relevante for dem etter VGS. Har karakterene en motiverende effekt på elevene for å gjøre det bra på skolen, eller har det ikke betydning for elevene? Hvilken rolle spiller forholdet til lærere for elevenes fremtidsutsikter?

1.3 Hva vet vi?

I denne delen av kapitlet skal jeg vise til tidligere forskning som er relevant for dette studiet. Det har blitt gjennomført forskningsstudier som tar for seg relasjoner mellom lærere og elever i forhold til elevenes prestasjoner. Her vil det inkluderes både forskningsstudier som har tatt for seg temaet i norsk kontekst, og internasjonalt som er relevant. Jeg skal videre presentere kort noen av de eksisterende bidragene som er relevante for dette studiet.

Analyse av internasjonal forskning som dokumenterer at elevenes opplevelse av lærere er viktig del av deres skoletilværelse (Federici & Skaalvik, 2013, s. 61). Ifølge internasjonal forskning har lærer-elev relasjonen stor betydning for elevenes motivasjon til skolearbeid, deres innsats, hvilke læringsstrategier de bruker og hvilke læringsresultater elevene oppnår. Elevenes forhold til sine lærere har flere dimensjoner, og innenfor motivasjonsforskning forklares de som emosjonell støtte, instrumentell støtte og følelse av tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2013, s. 61). Federici og Skaalvik (2013, s. 61-62) legger vekt på at den emosjonell og instrumentell støtte er viktig for at elever skal oppleve at de får utfordringer som vil gjøre de mer motiverte for skolearbeid (Wendelborg et al., 2012; gjengitt i Federici & Skaalvik, 2013, s. 62). Videre legger de vekt på at sosial støtte og følelsen av tilhørighet henger sammen med motivasjon, uavhengig av kontekst og alder. Støtte fra lærere og følelsen av tilhørighet synker i takt med alderen, og spesielt blant ungdomselever (Skaalvik & Skaalvik, 2011b, 2012; gjengitt i Federici & Skaalvik, 2013, s. 62). Elevenes opplevelse av støtte og tilhørighet til skolen ser de på i

sammenheng av hva den enkelte læreren gjør, i tillegg til at forskning viser positiv sammenheng mellom læringsorientert struktur og elevenes opplevelse av støtte og tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2013, s. 62).

Et annet bidrag er Hattie (2013) som i sin bok *Synlig læring* presenterte et sammendrag av 800 metaanalyser som omhandler skoleprestasjoner. I boken presenterer Hattie (2013) studier som er samlet av Cornelius-White (2007; gjengitt i Hattie, 2013, s. 185). Resultatene av studiene viste at elever som opplevde god lærer-elev relasjon hadde mer motivasjon til å lære, og det oppnådde høyere prestasjonsresultater. Cornelius-White (2007; gjenitt i Hattie, 2013, s. 185-186) fant at de fleste elevene som misliker skolen eller ikke vil på skolen gjorde det fordi de mislikte læreren. Han påstod at for å skape gode lærer-elev relasjoner bør læreren legge til rette for elevenes individuelle utvikling. Når lærere viser empati ved å se deres perspektiver og gi tilbakemeldinger som hjelper elevene å vurdere seg selv, føle seg trygge og lære å forstå andre.

I en studie gjort av læringsmiljøsenderet ved Universitet i Stavanger pekte funnene på at stress hadde sammenheng med det å grue seg til prøver og presentasjoner, stille store krav til seg selv og karakterpress (gjengitt i Bru, 2019, s. 21-22). Stress forbindes i denne sammenhengen med å ha det travelt eller å ha for lite tid til alle oppgavene som skal gjøres (Bru, 2019, s. 20). Studiet som er gjort av læringsmiljøsenderet viser til skolens krav til prestasjoner er en kilde til stress for barn og unge. Disse funnene henger sammen med Skaalvik og Federici (2015) sine funn. Deres undersøkelse hadde deltakere fra ungdomsskoler og videregående skoler. Skaalviks og Federici sine (2015, s. 13-14) resultater fra undersøkelsen var at elever opplevde sterkt prestasjonspress i ungdomsskolen og videregående skole. Jenter opplevde sterk prestasjonspress i høyere grad enn gutter. Bru (2019, s. 31) fant at gutter la større vekt på å få gode karakterer enn å utforske læringsstoffet. Det blir også antatt at utdanning oppfattes som viktig for elevene for deres fremtidige vilkår. I studien stor andel av elevene at utdanning er viktig for dem.

Hashi (2020) har i sin masteravhandling sett på hvilket forhold jenter på 1.vgs. har til prestasjonspress som et fenomen i skolen, og hvordan dette påvirker deres psykiske helse. Funnene Hashi kom fram til var at presset i skolen bidrar til at elever opplever psykiske helseplager. Elevene uttrykket at tydelige forventninger bidro til å øke deres motivasjon når forventningene var i tråd med deres forutsetninger. Negative siden ved prestasjonspress

uttrykket elevene at det til tider hadde gått utover deres helse. Prestasjonspresset elevene opplevde hang sammen med antall vurderingssituasjoner og mangelen på formativ vurdering. Hashi (2020, s. 83) kommer fram til at for en mindre prestasjonsorientert skole bør formativ vurdering vektlegges i større grad og ta utgangspunkt i en læringsorientert målstruktur.

Ungdata-undersøkelser gjennomført av NOVA (Bakken, 2021) rapporterte elevene fra Oslo-skolen at prestasjonspress opplevde de fra skolen og lærerne. Guttene som deltok i undersøkelsen fra 10.trinn og 3.vgs. visste å oppleve mer stress og prestasjonspress enn elevene på 8.-9. trinn og 1.-2. vgs. Stress og prestasjonspress rapporterte de at de opplevde i skolehverdagen og når det gjaldt langsiktige mål som å få god utdanning og karriere. Tidligere har Skaalvik og Federici (2015) gjennomført en studie som viser til sammenheng mellom elevenes mentale helse og tydelig prestasjonspress blant ungdommer på ungdomsskolen og videregående skole. Resultatene fra deres studie viste at ungdommer opplevde mer prestasjonspress i skolen, enn prestasjonspress knyttet til kropp og utsende. En årsak er at skolen i økende grad har rettet oppmerksomhet mot elevenes prestasjoner, blant annet ved hyppigere bruk av tester. Prestasjonspress synes å ha negative konsekvenser på elevenes mentale helse (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 49).

I NOU 19: 3 rapporten kommer det fram at det er store individuelle forskjeller i skoleprestasjoner blant jenter og gutter, men forskjellene er betydelige i kjønnsgrupperinger. Gutter kommer svakere ut i grunnskolepoeng siden jenter får bedre standpunkt- og eksamenskarakterer enn gutter, utenom kroppsøving (NOU 19: 3, s. 40). Det er færre gutter enn jenter som gjennomfører videregående opplæring. Selv guttene som gjennomfører videregående opplæring får i gjennomsnitt lavere skolekarakter enn jentene (NOU 19: 3, s. 56). Dette fører også til at det er færre andel gutter enn jenter som begynner og fullfører høyere utdanning. Etter utvalgets vurdering kom de fram til at kjønnsforskjellene i grunnopplæringen kan ha konsekvenser for senere livsløp (NOU 19: 3, s. 69-70). utvalget at «kunnskapsgrunnlaget viser at forventninger til læring spiller en viktig rolle for elevenes utbytte av undervisningen, og at gutter møtes med lavere forventninger til læring i skolen enn jenter» (NOU 2019: 3, s. 197).

De påpeker at det er flere faktorer på individnivå som kan hjelpe å forklare elevens skoleprestasjoner, men at det mangler forskning som tallfester hvordan forskjeller på

individnivå henger sammen med kjønnsforskjeller i skolen. Det utvalget drøfter om er forholdet som har avgjørende betydning for skoleprestasjoner: læreren egenskaper ved å ha god struktur og pedagogisk innhold i undervisningen og et godt psykososialt miljø. De utpeker tre områder som kan være avgjørende for å redusere kjønnsforskjeller. Det første området er tidsbruken av skolearbeid utenom skoletid, ettersom det viser seg at jenter bruker mer tid på lekser og leser mer utenom skoletid. Det andre området som kan redusere kjønnsforskjeller er at svak presterende gutter kan øke sin prestasjon ved å få god tilrettelagt undervisning. Det tredje området tar for seg arbeid med psykososiale miljøet ettersom økt helsefaglig kompetanse har vist positive resultater for begge kjønn (NOU 19:3, s. 157).

OECD rapporterer om at hvor tester blir tatt, om det er hjemme eller på skolen kan påvirke elevenes resultater. Gutter gjorde det bedre på tester som ble gjennomført hjemme (Borognovi mfl., 2018; gjengitt i NOU 19: 3, s. 148). I rapporten forklarer de at en mulig faktor er at standpunktkarakterer inneholde klasseromsinteraksjon som kan forklare forskjeller i sosiale ferdigheter hos jenter og gutter. En annen forklaring på forskjell blant kjønnene i vurderingssituasjoner viser rapporten til forskning som finner ut av at kvinner gjør det dårligere i situasjoner med mer konkurranse (Croson & Gneezy, 2009; gjengitt i NOU 19: 2, s. 148). Dette kan være med å begrunne hvorfor kjønnsforskjellene på eksamenskarakterene er mindre hvis man ser på eksamens som konkurransepreget situasjon.

Funn fra prosjektet *Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø* som er gjennomført ved UiO forteller at ungdom har forstått at de lever i et *kunnskapssamfunn*. Undersøkelsen viste at elevenes som trivdes på skolen og mente at skole var viktig satset på skole og utdanning. Elevene så på utdanning som et nødvendig element for å oppnå et fremtidig yrke som sørger for et godt liv. I tillegg viste datamaterialet at det var mange av elevene som ga uttrykk for at kunnskap ble forstått som en personlig ressurs. Elevene ga uttrykk for at skolefaglig kunnskap hadde de bruk for i ulike sammenhenger og var generaliserbar. Elevene ga også uttrykk for at faglig mestring gjennom å mestre utfordrende og krevende fag førte til glede (referert i Hovdenak & Stray, 2015, s. 152).

Disse forskningsbidragene har vært med å danne det teoretiske grunnlaget for denne masteravhandlingen. Det forskningsbidragene har bidratt er i innholdet om hva som kjennetegner god lærer-elev relasjon og hvordan relasjoner i skolen kan bidra til å øke

skoleprestasjonene til elevene. I sammenhengen mellom relasjoner og vurderinger blir press og stress inkludert i forskningsbidragene. Dette blir også inkludert i teorien gjennom at ulike litteraturbidrag forholder seg til hvordan relasjonene mellom lærere og elever kan gjennom sitt arbeid lette på følelsen av stress. I tillegg har vi til nå sett at utdanning fått en større plass hos elevene som gjør det relevant å se på hvilken betydning karakterene de oppnår på VGS har for deres videre utdanning og hvordan fremtidsplanene blir påvirket.

1.4 Disposisjon

Til nå har jeg lagt fram oppgaven aktualitet og begrunnelse samt tidligere forskningsbidrag som har vært med å forme denne masteravhandlingen. I kapittel to skal det teoretiske perspektivet for prosjektet legges frem. Teorikapitlet tar for seg hva som kjennetegner gode relasjoner for et godt læringsmiljø, hva målet med skolearbeidet og vurdering er og sammenhengen mellom karakterer og framtidsorientering. Kapittel tre inneholder både redegjørelse og drøftelse av metodiske valg jeg har foretatt underveis i prosessen. I denne delen tar jeg for meg planleggingen, gjennomføringen og analysen av datainnsamlingen i henhold til studiets formål. Videre i kapittel fire blir det gitt en presentasjon og analyse av det empiriske materialet. Siste kapittel drøftes mine funn i lys av tidligere forskning og teori knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2 Gode lærer-elev relasjoner. Teoretiske perspektiver

2.1 Gode relasjoner for et godt læringsmiljø

Fra barneskolen frem til videregående skole endrer relasjonen mellom lærere og elever seg (Elstad, 2006). På barneskolen er lærerens rolle tettere knyttet opp til foreldrerollen og oppdragelse enn senere i skoletiden. På ungdomstrinnet og videregående skole utvikler elevene seg til å bli mer selvstendige. Læreren kan både påvirke og hjelpe elevene når de setter egne mål, men også hjelpe med framgangsmåter i læringsarbeidet (Elstad, 2006, s. 168-169). I skolens virksomhet er lærer-elev relasjonen en kjerne-relasjon. For at det skal være mest mulig effektiv læring er det beste utgangspunktet at det er tillitsfulle relasjoner mellom lærer og elev. Nasjonal og internasjonal forskning viser at lærer-elev relasjon har sterk påvirkning på elevenes skoletrivsel. Skoletrivsel handler om elevenes glede og helhetlige vurdering av egne erfaringer på skolen, og det inkluderer både følelsesmessige og kognitive aspekter (Huebner & Gilman, 2006; gjengitt i Danielsen, 2017, s. 144).

Pianta og Hamre (2009) presenterer tre dimensjoner som belyser det som foregår mellom lærer og elev i klasserommet og undervisningen. De tre dimensjonene er: emosjonelle støtte (positivt klima, lærerens sensitivitet, hensyn til elevenes perspektiver), organisering (regulering av adferd, produktivitet, læringsstrategier) og støttende instruksjon (prosedyrer og ferdigheter, forståelse, analyse og problemløsning, kvalitet på feedback). For at elevene skal bli engasjerte og lære må de tre dimensjonene fungere som helhet. Dimensjonene oppfylles sammen med relasjonen mellom lærer og elev, og samtidig skal de tre dimensjonene synliggjøre for elevene at det er viktig med god kommunikasjon mellom lærer og elev (Pianta & Hamre, 2009; gjengitt i Drugli, 2012, s. 36).

God lærer-elev relasjon og relasjoner mellom elevene har betydning for et godt læringsmiljø. Å skape godt læringsmiljø kan i mange tilfeller utnyttes som en ressurs hvor elevene har hverandre som medhjelpere i læringsprosesser. Gode relasjoner fører til at elevene opplever trygghet i læringsmiljøet, noe som gir takhøyde for å feile både faglig og sosialt (Havik, 2019, s. 136). Det som kjennetegner et godt læringsmiljø, er at elevene lærer å omgås andre på en respektfull måte og at de utvikler god sosial kompetanse. Elevenes evner til å vise positiv atferd, etisk refleksjon og gode arbeidsvaner hører til et godt læringsmiljø. Det er derfor viktig at elevene forstår at de er en del av det samfunnet de lever i (Jennings & Greenberg, 2009; gjengitt

i Drugli, 2012, s. 33). Å føle seg *anerkjent*, respektert, inkludert og medregnet av signifikante andre som medelever er en kilde til selvverd, psykisk helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 240). Det profesjonelle og ansvarlige i lærer-elev relasjonen ligger hos læreren. Relasjonsansvaret og etableringen av gode relasjoner er noe som skjer og bygges over tid, og krever bevisst og systematisk arbeid fra læreren. På ungdomsskolen og videregående har elevene flere ulike lærere å forholde seg til, og lærere har flere ulike klasser. Selv om det er utfordrende å skape god relasjon til hver enkelt elev, er det fortsatt nødvendig å vektlegge dette. Elevene får en relasjon til alle sine lærere, selv om relasjonen er god eller dårlig. Det er derfor viktig at lærere sikrer at elevene opplever å bli sett, anerkjent og får konstruktiv tilbakemelding (Bergkastet, Duesund og Westvig, 2019, s. 38-39).

Bergkastet, Duesund og Westvig (2019, s. 40) legger vekt på begrepet anerkjennelse når de snakker om relasjon. Ulike væremåter som kan kjennetegne anerkjennelse er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse, og disse væremåtene supplementerer hverandre. For at lærere og elever skal kunne ta imot og forstå det den andre formidler trenger de å forstå den andres perspektiv. Begge parter har rett til egen opplevelse av en situasjon. Anerkjennelse innebærer synlig involvering fra lærerens side og at elevene føler seg sett.

I tillegg til anerkjennelse er respekt en viktig faktor som hører til i samhandlingen mellom lærere og elever i skolen. Det går ut på at lærere lytter til elevenes tanker og følelser sånn at elevene får mulighet til å kjenne på egne erfaringer, opplevelser og følelser. Det at læreren har en anerkjennende væremåte som å lytte, vise forståelse og gi bekreftelse når de kommuniserer med elevene gir større sjanse for at det oppstår respekt som er gjensidig mellom lærere og elever. Det er derfor viktig for lærere å være oppmerksom på elevens relasjoner. I et klasserom observerer elevene sine lærere. Læreres kroppsholdning og blikk som oppstår under kommunikasjon rettet mot en enkelt elev også observert av medelever. De legger merke til for eksempel smil, stemmeleie og oppgitt kroppsspråk (Bergkastet et al., 2019, s. 40-41). For elevenes motivasjon, læring og utvikling er det viktig at de opplever anerkjennelse fra lærere, og relasjonen til deres lærere har betydning for deres mestringsfølelse (Drugli & Nordahl, 2014). Det at elevene observerer hvordan lærere håndterer og reagerer på situasjoner, ses lærere på som rollemodeller.

I klasserommet oppstår det ulike situasjoner mellom lærere og elever som fører til *sosial medlæring*. Det vil si at for at elevene for eksempel skal lære seg å vise empati, må læreren vise empati. Eriksen og Lyng (2015, s. 51) presenterer begrepet *omsorgsfull kontroll* i sin forskningsrapport som en av hovedstrategiene i skolens arbeid med å skape et godt psykososialt miljø gjennom atferdsregulering. Omsorgsfull kontroll er lærerens evne til å etablere verdier og positive forventninger, struktur og rutiner for at elevene skal mestre skolehverdagen. Elevene tilegner seg kunnskap som de observerer og lærer av sine lærere. Hvordan læreren håndterer eller møter situasjoner i klasserommet med en enkeltelev setter eksempel for resten av elevgruppen (Bergkastet et al, 2019, s. 19-20). For elever er det viktig at lærere er gode på å kommunisere, strukturere og sette tydelige rammer ovenfor elevene. Samtidig er det viktig at de gjennomføres med varme og omsorg. Elevene har behov for at lærere legger til rette for at elevene skal kunne lykkes med å mestre reglene og forventningene. Som lærer er det viktig å etablere positive erfaringer elevene får i relasjon til andre (Bergkastet et al., 2019, s. 38-39).

Relasjoner mellom læreren og elevene påvirker hvordan elevene fungerer sosialt, og for læring i skolen (Hughes & Chen, 2011 gjengitt i Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13). Federici og Skaalvik (2013, s. 58) viser til forskning som viser at kombinasjon av *emosjonell* og *instrumentell støtte* fra lærere fremmer elevenes motivasjon, læring og trivsel i skolen. Emosjonell støtte forklares som oppmuntring, verdsettelse, aksept og respekt elevene opplever fra lærere. Gjennom emosjonell støtte får elevene hjelp til å håndtere utfordringene og hjelp til å tenke mer konstruktiv om stressende hendelser eller situasjoner (Thoits, 2011; gjengitt i Bru, 2019, s. 39). Instrumentell støtte forklares som veiledning og råd fra lærere (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58). Det kommer til syne ved faglig hjelp fra lærere gjennom undervisning og ulike former for tilrettelegging. Elevene imellom kan også gi instrumentell støtte til hverandre gjennom å for eksempel å øve på lærestoffet sammen (Thoits, 2011; gjengitt i Bru, 2019, s. 39). Forholdet en lærer og elev har kan ha betydning for elevenes læringsutbytte, motivasjon for skolearbeidet, hvilke læringsstrategier elevene benytter og hvilke læringsresultater de oppnår (Federici & Skaalvik, 2013, s. 61). Positive lærer-elev relasjoner påvirker ikke kun elevenes motivasjon og læring, men også deres faglige prestasjoner i skolen (Birch & Ladd, 1997, Chen, 2005; gjengitt i Ertesvåg, 2014, s. 322-323). Elevene kan oppleve motivasjon som *indre* og *ytre motivasjon*. Indre motivasjon er opplevelse av autonomi, selvbestemmelse og frihet. Valget eleven tar, eller bakgrunnen for en handling kommer fra deres ønsker og interesser. Elevenes engasjement og involvering under læringsaktiviteter på

skolen som observeres kan gi informasjon om elevenes indre motivasjon. Når elever opplever sosial støtte fra deres lærere er dette med på å skape skoletrivsel for elever, og sammen med støtte fra deres medelever styrkes skoletrivselen. Ytre motivasjon går ut på at aktivitetene i seg selv ikke har så mye å si, men at de utføres for å oppnå mål eller belønning (Deci og Ryan, 2000; Ryan og Deci, 2000; Reeve, 2005; gjengitt i Danielsen, 2017, s. 56-57).

Lærere sitter med kunnskap om sine elever som individer. For tilrettelegging, tilpasning av undervisningen og individorientert læring må læreren bruke observasjoner og kunnskap som han har om sine elever. Kunnskap om elevene som individer gjør det mulig for læreren å tilrettelegge hjelpemidler for den enkelte elev etter deres behov (Spurkeland, 2011, s. 63-69). Det fører til at elevenes muligheter og ansvar for læring, personlig vekst og utvikling legges i stor grad på læreren. (Bergem, 2014, s. 27). Elevene er med andre ord de viktigste informantene for lærere når de skal justere arbeidet etter elevenes behov (Bergkastet et al., 2019, s. 38-39).

Hovdenak og Bø (2011, s. 34) fant at elevene mener det er viktig å skaffe seg kunnskaper for å møte andre mennesker og medelever med respekt og åpenhet. Dette kan ses i sammenheng med religionsfaget. Både i global og lokal sammenheng er det nyttig for elevene å ha politisk og etisk kunnskap for å handle politisk og etisk. Kunnskap om hvordan handle politisk og etisk kan skape forståelse for andre menneskers tro og tenkemåte. Denne kunnskapen er nyttig for å handle med respekt og forståelse for andre. Elevene kan komme borti situasjoner med medelever eller andre settinger hvor de må ta stilling til spørsmål om samfunnets utvikling og utforming (Hovdenak og Bø, 2011, s. 34)

Vygotsky forstod læring som det som foregår i sosiale kontekster. Han brukte begrepet *den mer kompetente andre* som kan forstås som læreren eller en elev som har mer kompetanse innenfor et felt enn andre. I samhandlinger mellom lærere og elever, eller mellom elever utvikler elever sine kunnskaper, ideer, holdninger og verdier. Vygotsky la vekt på at elever lærer gjennom slike relasjoner. I sosiokulturelt perspektiv kan lærerens oppgave være å veilede elevene til å mestre oppgaver på egenhånd. Den mer kompetente andre kan være hjelpende ved å gi hint, forklaringer, korrigeringer, oppmuntring og stille spørsmål som skal hjelpe elevene å mestre oppgavene. For at elevene skal mestre oppgavene og utvikle sin kompetanse må både eleven selv og den mer kompetente andre samarbeide (Ness & Danielsen, 2020, s. 98-103).

Den nærmeste utviklingssonen er et begrep Vygotskys bruker om det en elev klarer på egenhånd til det eleven kan klare med hjelp fra den mer kompetente andre. Når oppgaven eller et problem en elev jobber med ligger innenfor den nærmeste utviklingssonen kan eleven prestere bedre ved *mediert* assistanse. Mediering forstås som læring som oppstår i samhandling med andre. I klasserommet gjelder samhandlingen mellom lærer og elev eller mellom elever. Slik samhandling er til støtte for elevens læringsprosess (Tharp & Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978; gjengitt i Gamlem, 2015, s. 41). Sosial mediering er avhengig av støtte fra omverden, mens selvmediering er individuelle egenregulert læring. Den individuelle egenregulerte læring oppstår når eleven søker etter informasjon som de både trenger til læring og tilegner seg av læringen. Valgene de tar i informasjonssamlingen brukes videre i læringsprosessen (Gamlem, 2015, s. 41). I den nærmeste utviklingssonen er eleven ikke en passiv mottaker av den mer kompetente andre, men en aktiv agent som bidrar til i samarbeidet (Bråten, 1996 gjengitt i Ness & Danielsen, 2020, s. 108).

Det at elever hjelper hverandre og samhandler påvirker relasjonskvaliteter elever imellom. Som tidligere nevnt observerer elevene læreren og hvordan læreren samhandler med andre elever, observerer elevene på samme måte relasjonen læreren har som kan påvirke elevens relasjon til andre elever (Spurkeland, 2011, s. 183-184). Å bli verdsatt av andre påvirker elevenes identitet og selvoppfatning. Identiteten utvikles i relasjon til andre. Kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og klassen har sammenheng med hvordan elevenes relasjoner imellom er (Spurkeland, 2011, s. 214).

Et godt læringsmiljø som gir elevene mulighet til å delta aktivt, oppleve mestring og det utvikles gode relasjoner mellom elevene fremmer et helsefremmende skolemiljø. Sosial støtte fra lærere og medelever bidrar positivt til helse og psykisk velvære og motvirker stress (Thoits, 2011; gjengitt i Danielsen, 2021, s. 89). Demaray og Folkmans (2002; gjengitt i Danielsen, 2021, s. 89) fant at sosial støtte i form av ros, informasjonsgiving og instrumentell hjelp fra lærere var viktig for elevene, samt den emosjonelle støtten fra lærere. Dette førte til at den sosiale og faglige kompetansen hos elevene økte. Emosjonell støtte bidrar til at eleven føler seg verdsatt (Danielsen, 2021, s. 89). Sosial støtte kan være praktisk, men også innebære å få hjelp til å vurdere situasjonen på en konstruktiv og mer optimistisk måte (Thoits, 2011 gjengitt i Bru, 2019, s. 33). Elever som har sosial kompetanse til å skape gode relasjoner til medelever og lærere har større mulighet til å få støtte som kan beskytte mot stress. Emosjonell kompetanse

som for eksempel bevissthet om vurderinger av det som ligger til grunn for stressopplevelsen er forutsetning for å kunne endre til mer positiv retning slik at hendelsen blir mer håndterbar (Bru, 2019, s. 34). Elevenes psykiske helse kan styrkes og beskyttes ved å tilhøre et godt læringsmiljø hvor elevene sammen opplever godt felleskap og mestring (Helsedirektoratet, 2014, s. 17). Igjen er det viktig å påpeke hvor viktig lærens evne til å lede klasser og undervisning, skape positive relasjoner til elever og lærer kultur for læring blant elevene (Helsedirektoratet, 2014, s. 18).

For et godt og helsefremmende læringsmiljø i skolen er tilrettelegging, samarbeid og sosial læring viktig. Forholdet elevene har til sine lærere og medelever kan påvirke elevenes sosiale og faglig læringsutbytte som har betydning for deres motivasjon, mestringsfølelse og utvikling i deres faglige og sosiale kompetanse. I tillegg til tilrettelegging av undervisning og samarbeid, er vurderinger og tilbakemeldinger vektlagt i skolen.

2.2 Formålet med skolearbeid

For å forstå vurderingenes og tilbakemeldingenes funksjon kan det være hensiktsmessig å se på skolens målstruktur. Etter at Norge ble medlem av OECD, har nasjonale og internasjonale tester fått en større plass i skolen. Elevenes prestasjoner ble dermed mer vektlagt i skolen enn tidligere. Undersøkelser som PISA (Program for International Student Assessment) skal gi kunnskap om opplæringskvaliteten i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 61). OECD fungerer som et rådgivende organ for medlemslandene ettersom PISA er utviklet til å bli en viktig aktør i utdanningspolitikken internasjonalt. OECD gir rapporter til medlemslandene som anbefaling for videre utvikling (Hovdenak & Stray, 2015, s. 70). Tidligere var skolesystemet i hvert land statskontrollert som ble diskutert internt i hvert land. Det er fortsatt slik at hver stat bestemmer sin egen utdanningspolitikk, men OECDs målinger og rådgivning har innflytelse på utformingen av utdanningspolitikken innad i landene (Kvali, 2018; gjengitt i Elstad, 2021, s. 282).

Begrepet skolens målstruktur brukes om det skolen formidler til elevene om hva som er viktig og verdifullt i skolen. Skolens målstruktur kan ses som et uttrykk for skolens verdigrunnlag og skolens læringsmiljø. Verdigrunnlaget kommuniseres gjennom skolens målstruktur. I litteraturen blir dette gjerne kalt signaler. Disse signalene formidler til elevene hva som er målet

med skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 15-16; gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 218). Berg (2012, s. 80) argumenter for at det er nødvendig å se på systemfaktorer som påvirker opplæringen, som styringsdokumenter, skoleledelse, skolestruktur, ressursforvaltning, organisering av undervisning og læringsmiljø. Elevene forholder seg til skolens og lærerens praksis om det planer og forskrifter formidler om hva målet med skolearbeidet er. I senere år har viktigste kriteriet for vurdering av skolen og elevenes læring vært prestasjonen på faglige prøver i forhold til elever i andre land. Det som vektlegges i den offentlige og politikerstyrte debatten går i retningen for en prestasjonsorientert målstruktur som forklares i neste avsnitt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 220)

Det skilles mellom læringsorientert og prestasjonsorientert læringsstruktur. Læringsorientert målstruktur vektlegger kunnskap og forståelse, individuell forbedring og innsats. Elevene oppfordres til å sette egne mestringsmål hvor resultatene deres blir vurdert opp mot deres mestringsmål. Prestasjonsorientert målstruktur handler om elevenes resultater og legger vekt på innsats og strategi. Prestasjonsorientert målstruktur forholder seg til tester og resultater som sammenlignes med andre elever fra andre klasser og skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 219). Forskjellen mellom læringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur er at i læringsorientert vektlegges framgang, utvikling og måloppnåelse på et individuelt nivå, mens i prestasjonsorientert er det resultatene som sammenlignes imellom elevene og andre skoler (Ames, 1992; Sproule et al., 2007; gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 219).

Gjennom skolens praksis er det den enkelte skolen og den enkelte lærer som primært videreformidler skolens verdigrunnlag som vil si at de videreformidler hva målet med skolearbeidet er, som er politisk styrk gjennom planer og forskrifter. Elevenes innsats og prestasjoner som verdsetter blir formidler gjennom kommentarer og tilbakemeldinger fra lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 220).

Lærere og elever sammen skaper kulturen for motivasjonen for den faglige læringen eller prestasjoner (Tvedt & Bru, 2019, s. 55). Hvordan eleven vurderer gjennomføringen av en skoleoppgave og om det er trussel mot opplevelsen av seg selv som kompetent, er avhengig av elevenes målorientering til skolearbeidet. Elevens målorientering er hensikten eleven har med å utføre skolearbeidet. Det har betydning om eleven har prestasjonsorientering eller mestringsorientering (Tvedt og Bru, 2019, s. 53). Inndelingen av elevenes målorientering av

skolearbeidet kan henge sammen med skolens målstruktur som blir formidlet gjennom skolens og læreres praksis.

Mestringsmål, som kan tilhøre til læringsorientert målstruktur, handler om at eleven søker etter å utvikle sin egen kunnskap ved å stadig lære mer (Diseth, 2020, s. 147). Elevene som ønsker å utvikle sin kompetanse og lære mer, oppnå mestring, oppgaveløsning og kompetanseøkning er oppgaveorientert (Danielsen, 2017, s. 70). I mestringsorientert læringsmiljø er lærer-elev relasjon viktig for elevenes trivsel. I tillegg vektlegges kommunikasjon om elevenes fremgang, mestring og det å lykkes faglig, men også utfordre elevene faglig. Å inkludere elevene i oppgaver og skape interesse for læring kan ha positiv effekt på elevenes indre motivasjon og mestringsglede (Danielsen, 2017, s. 70).

I prestasjonsmål skal elevene vise sitt kunnskapsnivå ved å prestere best mulig (Diseth, 2020, s. 147). Elever kan velge oppgaver i et område de vet er vanskelig for andre, men som de selv mestrer. Det å oppnå høye karakterer er viktig ettersom det blir definert som det viktigste målet for læring, ikke selve oppgaven (Danielsen, 2017, s. 72). Prestasjonene til elevene blir gjerne sammenlignet med andres prestasjoner, og de sterkeste elevene får mest oppmerksomhet (Tvedt & Bru, 2019, s. 55). Dette målet viser sammenheng til prestasjonsorientert målstruktur.

Tvedt og Bru (2019, s. 56) forklarer at gjennom stress og mestring kan man forestille seg at elever som går i klasser med sterkt prestasjonsklima vil være utsatt for stress. De bruker begrepet trusselvurdering som kan være risiko hvis elevens ambisjoner er høye og omgivelsene vektlegger prestasjonene, i tillegg til at det er sosiale sammenligninger. Prestasjonspress elever opplever i skolen kan forstås som ytre motivert. Typisk kjennetegn på ytre motivasjon er når selve årsaken til at eleven gjør skolearbeid er for å oppnå gode karakterer eller for å nå fremtidige mål og belønninger (Danielsen, 2021, s. 133). Hvis fokuset isteden er på den individuelle utviklingen og læringsprosessene forholder seg til den enkeltes forutsetning, vil såkalte trusselvurderinger bli dempet. Et godt mestringsklima karakteriseres ved at det legges til rette for at elevene samarbeider. Det blir også verdsatt at elevene søker hjelp dersom de ikke klarer å løse oppgaver etter å ha gjort en skikkelig innsats (Patrick mfl., 2011; gjengitt i Tvedt og Bru, 2019, s. 56).

Psykiske helseplager har en økning blant unge og ses i sammenheng med prestasjonspress, problemer med stress og manglende mestring i skolen (Danielsen, 2021, s. 15). Å definere

begrepet prestasjonspress kan være utfordrende ettersom det erfares og oppleves forskjellig fra person til person. I følge Skaalvik og Federici (2015, s.11) kan prestasjonspress forstås som «(...) et resultat av både verdier og forventninger som elever opplever både i og utenfor skolen». På skolen kan elever oppleve stress ved å prestere for å oppnå høye karakterer, noe som ikke nødvendigvis trenger å føre til negative konsekvenser. Stress kan både ses som positivt og negativt. Positiv stress kan bidra til at ungdom fokuserer og motiveres for læring, og gjøre elever i bedre stand til å prestere (Bakken, 2021, s. 40). Stress kan virke negativ når det blir for stort gap mellom målene en har satt for seg og det man får til (Bakken, 2021, s. 24). Empirisk forskning viser at det er små kjønnsforskjeller når det kommer til hva som gir bedre resultat hos elevene i forhold til prestasjonsmotivasjon og mestringsmotivasjon. Selv om det er små forskjeller, gjør gutter fra høyere aldersgruppe, som går på videregående skole, det bedre ved prestasjonsmål sammenlignet med jenter (Linnenbrink-Garcia mfl., 2008; gjengitt i Danielsen, 2017, s. 74). Karakterene avgjør om elevene kommer inn på ønsket studiet hvis de skal studere senere (utdanning.no).

Gjennom skolens og lærerens praksis blir det viderefremmet hva målet med skolearbeidet er. Skolens målstruktur, om det er prestasjonsorientert eller læringsorientert struktur som blir vektlagt påvirker hensikten elevene har med å gjennomføre skolearbeid kalles for elevenes målorientering. Dette former elevenes læringsidentitet som utvikles blant annet gjennom lærerens undervisning. Elevenes innsats og faglige utvikling kommer fram ved vurderinger og tilbakemeldinger fra lærere skal hjelpe elevene i faglig framgang.

2.3 Vurderingsformenes formål

Vurderingsformene som brukes i skolen påvirker læringsmiljøet, og innholdet i undervisningen (William, 2000; gjengitt i Engelsen, 2021, s. 241). Formålene med vurdering er: å fremme læring, dokumentere utdanningen til hver enkelt elev og holde skolen og utdanningssystemet ansvarlig for sin virksomhet (Fjørtoft, 2016, s. 41). I vurderinger er det enkeltelevens prestasjoner det fokuseres på (Lauvås, 2018, s. 22-23). Målsettingen med lærerarbeidet avgjør vurderingsformen. Hvis det er basiskunnskap elevene skal lære vil vurderingen knyttes til å vurdere hvorvidt og i hvilken grad elevene klarer å gjengi det de har lært etter å ha gjennomført læringsaktiviteten. Dersom målsettingen er at elevene skal utvikle læringsstrategier og

ferdigheter knyttet til problemstilling vil vurderingsformene rette oppmerksomhet mot for eksempel hvilke læringsstrategier elevene har tatt i bruk og hvordan de organiserer arbeidet. I tillegg ser man på hvordan elevene tar imot og bruker tilbakemeldingene som er gitt fra lærere eller medelever (Engelsen, 2021, s. 241). Vurderingens funksjoner kan dermed forstås som summative eller formative

Summative vurderinger er som oftest formell og byråkratisk som har definerte roller, rettigheter og forpliktelser. Resultatene blir registret og oppbevart (Lauvås, 2018, s. 26). I den norske skolen er den mest kjente og brukte vurderingsformen i skolen summativ vurdering. Elever vurderes summativt i etterkant av for eksempel undervisningsemne eller skoleåret og går ut på å sette en verdi på en prestasjon, et produkt eller en egenskap hos eleven (Fjørtoft, 2016, s. 42 og Lauvås, 2018, s. 24-25). Formålet er å kunne dokumentere elevenes læringsutbytte for eksempel ved å sette karakterer, åpne for videre skolegang eller rangere elever eller skoler (Fjørtoft, 2016, s. 42). I skolen er karakterer et sentralt motiveringsmiddel ved summativ vurdering. Det som i vurderingssituasjoner er riktig blir løftet opp, men det som er feil trekkes ned og det er ikke like mye plass til å rette opp i resultatet. Den som blir vurdert må vise sin beste side og vise det en har lært, mens den som vurderer leter etter feil og mangler ved svarene (Lauvås, 2018, s. 26).

Formativ vurdering, eller *vurdering for læring*, har som formål å fremme elevenes læring, motivasjon og mestringsforventning. Denne vurderingsformen skal gi informasjon om hvor eleven er i læringsprosessen, og denne informasjonen skal brukes til å legge til rette for videre læringsløp (Lauvås, 2018, s. 48). Denne vurderingsformen er nødvendig for utvikling og foregår overalt. Det som trengs å korrigeres blir korrigert og fokuset rettes mot videre faglig forbedring. Det er nødvendig for eleven som blir vurdert å vite hva han trenger å jobbe med videre (Lauvås, 2018, s. 26). Den formative vurderingen brukes som en del av undervisningen, ikke ved sluttvurderinger som summativ vurdering. Lauvås (2018, s. 50-51) forklarer at vurdering med formativt formål foregår når elevene deltar i læringsprosessen ved å lære, prestere, bli vurdert og deretter bruke vurderingen de får for å forbedre læringen. Formålet er å bruke vurderinger for videre forbedring av resultater, ikke gi vurdering som avsluttet læring som ikke kan forbedres.

Vurdering for læring legger til rette for at elevenes læring foregår i en inkluderende læringskontekst. Inkludere læringskontekst går ut på at det er gode relasjoner mellom lærer og elever, men også at elevene opplever faglige gode omgivelser hvor de føler at de blir utfordret og motivert. Dette er et godt utgangspunkt for å utvikle individuell interesse for det faglige innholdet (Hidi & Renninger, 2006 gjengitt i Sandvik, 2016, s. 283).

Både i summative og formative vurderinger tar tilbakemelding del i ulike former. For summative vurderinger kan karakterer forstås som tilbakemelding, spesielt etter endt prøve innenfor et fagstoff eller kunnskapsoppnåelsen eleven har i faget. I formative vurderinger vil tilbakemelding arbeides med jevnt igjennom undervisningen og oppgaver. Derfor vil neste del handle om tilbakemeldingens funksjon som formålet med tilbakemelding, hvordan det mottas og brukes.

2.3.1 Tilbakemelding som informasjon

Hattie og Timperley (2007, gjengitt i Gamlem & Smith, 2013, s. 151) definerer tilbakemelding som informasjon som skal hjelpe eleven fra deres nåværende prestasjon til ønsket prestasjon ved hjelp av en «agent». For at tilbakemelding skal føre til læring er det viktig at eleven erfarer å jobbe med tilbakemelding for at den skal hjelpe å komme nærmere deres satte mål (Bærenholdt & Christensen, 2018, s.13-15). Tilbakemeldinger bør derfor inneholde meningsfull informasjon som kan brukes og styrke elevens forståelse, kunnskap og kompetanse gjennom læring (Gamlem, 2015, s. 11).

Intensjonen med tilbakemelding skal være å hjelpe elevene, ikke straffe dem. For elevenes motivasjon og læringslyst er det avgjørende hvordan tilbakemelding gis til og mottas av elevene. Det tilbakemeldingen inneholder er med på å påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Uansett alder har elever behov for anerkjennelse. Tilbakemelding kan oppleves som en anerkjennelse av det eleven har gjort. Selve begrepet anerkjennelse er større enn begrepet ros. Anerkjennelse er alt det et individ verdsetter i sine omgivelser. Som lærer er det like viktig å observere det som kan gis som rosverdige tilbakemeldinger som korrigerende (Spurkeland, 2011, s. 80-81).

Tilbakemelding påvirker både den akademiske læringen og prestasjoner (Gamlem, 2015, s. 14). Ulempen med tilbakemeldinger er at den kan oppleves som meningsløs hvis den ikke settes i sammenheng med videre læringsarbeid eller oppgaveløsning. Sammenhengen og situasjonen

eleven mottar tilbakemelding i, har betydning for hvordan det brukes. Om det blir gitt for eksempel etter at karakteren er satt på en oppgave er det ikke mulig å gjøre endringer på oppgaven eller karakteren, men om tilbakemelding blir gitt underveis før oppgaven leveres kan eleven gjøre endringer (Gamlem, 2015, s. 71-72).

Hvordan tilbakemelding blir gitt kan ha betydning for hvor nyttig den er for elevene. Gamlem og Smith (2013) kom fram til fire typer tilbakemelding i deres studie (Gamlem & Smith, 2013, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, 13-14). De deler opp i disse fire typer tilbakemeldinger: karakter og poeng, kontroll, rapportering, og dialog og interaksjon. Karakter og poeng går ut på at elevene får en gitt karakter eller poeng på deres prestasjon på en prøve som eneste tilbakemelding. Kontrollering som tilbakemelding henviser til at elevene får en form for bekreftelse av læreren for at de enten har startet på oppgaven eller levert. Mens rapportering går mer ut på at elevene selv gir tilbakemelding på deres egen innsats eller sier ifra om det som var vanskelig for dem. Siste form for tilbakemelding kalles for dialog og interaksjon. Det er den eneste type inndeling av tilbakemelding som tar i bruk dialog mellom lærer og elev som inkluderer eleven også. Informasjon om måloppnåelse og hva eleven må gjøre for videre utvikling blir gitt av lærer (Gamlem & Smith, 2013, s. 161-162).

Til nå har vi sett at tilbakemelding fra lærere skal hjelpe elevene i deres faglige prestasjon for å oppnå ønsket prestasjon. Tilbakemelding elevene får skal være noe elevene kan bruke for å komme nærmere det satte målet, men hvordan elevene mottar tilbakemelding. Om de får tilbakemelding etter satt karakter er det ikke mye de får gjort med selve karakteren. Videre skal vi se på hvilken betydning karakterer har for elevenes framtidorientering, og hvorfor dette er viktig.

2.4 Framtidsorientering

Mange elever er opptatt av muligheter i fremtiden og hva de må gjøre for å ha gode fremtidsutsikter. Skolen spiller en viktig rolle for elever i ungdomstiden siden de tilbringer mer tid på skolen og skolearbeid enn tidligere generasjoner. Ungdommenes utvikling av identitet blir også mer påvirket av skolen ettersom kunnskapsinnholdet har fått økt betydning. Det vil si at identiteter konstrueres i skolen som er følge av skolens kunnskapsinnhold. Gjennom utdanningsreformer og læreplaners innhold forsøker det storsamfunnet å konstruere noen

pedagogiske identiteter som videre påvirker elevenes bevissthetsnivå og konstruksjon (Hovdenak & Stray, 2015, s. 150-151).

Elevene *læringsidentitet* blir formet gjennom lærerens undervisning og viser til realistiske forhold mellom kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon som skjer i forhold til den enkelte elev. Læringsidentitet handler om elevenes erfaringer og opplevelser med læreplanens innhold som formidles i undervisningen, og identiteten de blir tilskrevet av lærere og medelever er et resultat av deres reaksjon på innholdet i læreplanen. Begrepet læringsidentitet blir identifisert gjennom tre faser. Den første fasen er lærerens fortolkning av den offisielle kunnskapen som den blir formidlet i læreplanen. Andre fase går ut på måten den offisielle kunnskapen blir presentert for elevene. Den siste fasen handler om hvordan kunnskapen blir mottatt av elevene og hvilken effekt på identitetsformingen oppstår av undervisningen (Hovdenak & Stray, 2015, s. 147).

Prosjektet som var fra UiO: Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som en del av ulike ungdommers oppvekstmiljø fant ut at ungdommer mente selv at utdanning var viktig for deres framtid i jobbsammenheng og for å leve et godt liv. Utdanning ble forstått som mulighet til å bli kunnskapsrik, som var nyttig i ulike sammenhenger. Det viste seg at ungdom viste interesse for kunnskap og ulike aspekter ved globalisering. Elevenes interesse for globalisering fører til at elevene er opptatt av mer generell kunnskapsform (Hovdenak & Stray, 2015, s. 151-153).

Skolen viser seg å ha blitt et nødvendig middel for videre karriere i yrkeslivet. I skolen blir ferdigheter og kunnskap utviklet, som legger grunnlaget for videre studier og yrkeskarrierer (Øia & Fauske, 2010, s. 172-173). Tenåringsfasen forklarer Øia og Fauske (2010, s. 174-175) som preget av skolegang og allmenndannende kompetanseutvikling, mens perioden etter videregående skole innebærer mer målrettet utdanning som er relevant for arbeidsmarkedet.

Sammen med elevenes interesse for å tilegne seg kunnskap har også elevenes ambisjoner med tiden økt. Dette kan skyldes at det finnes mange flere utdanningsmuligheter enn det gjorde tidligere. Utdanning har blitt en nødvendig funksjon for å få seg jobb. Dette har ført til større fokus hos ungdom om å være vellykket (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 97). I høyere utdanning er det noen fagfelt gutter dominerer etter videregående skole. De populære fagfeltene er bachelorutdanninger i økonomiske og administrative fag. Neste fagfeltet som kommer etter

økonomiske og administrative fag er bachelor i ingeniørfag. På tredje plass som er populært av gutter ligger bachelor i naturvitenskapelige, håndverksfag og tekniske fag som mannlige norske studenter dominerer i (Lervåg, 2022).

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av forskningsmetode og vurderingene som er gjort i forskningsprosessen. Det betyr at jeg skal forklare hvordan jeg har innhentet informasjon og hvordan jeg har analysert informasjonen. Videre skal jeg ta for meg hva jeg gjorde, hvordan det ble gjort og hvorfor jeg mente det var hensiktsmessig å gjøre det på den måten. Her bruker jeg betegnelsen intervjupersoner om de personene jeg har intervjuet.

Formålet med dette studiet er å forstå hvordan elevenes relasjoner i skolen påvirker deres læringsmiljø og faglige prestasjoner. Målet er å få beskrivelser, tanker og opplevelser fra elevenes fremstilling. Det var derfor naturlig for studiets formål å velge en kvalitativ tilnærming til studiet. Metode forteller om hvordan vi bør jobbe for å skaffe eller etterprøve kunnskap. Hvorfor man velger kun en bestemt metode er fordi den ene metoden ses best egnet til å gi gode data og belyse problemstillingen på en faglig interessant måte (Dalland, 2012, s. 111). Valg av metode i dette studiet er tatt med utgangspunkt i metoden som mest relevant for å belyse problemstillingen.

Målet med kvalitativ metode er å fange opp mening og opplevelse som ikke kan måles (Dalland, 2012, s. 112). I kvalitative studier benyttes det av intervju eller observasjoner, mens intervju er mest brukte metoden innenfor kvalitative studier. Intervjuundersøkelser egnes for å få informasjon om hvordan intervjupersonen opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Formålet med intervju er å få omfattende informasjon om deltakerens opplevelser, synspunkter og perspektiver på temaet som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 89). I intervjusituasjonen er den personlige kontakten som utvikles viktig, for å skape tillit og troverdighet for at informantene skal fortelle åpent om sine erfaringer (Thagaard, 2009, s. 103). Dalland (2012, s. 162-163) trekker frem at den mellommenneskelige situasjonen som skapes er grunnleggende for utviklingen av intervjuet.

Spørsmål som blir stilt trenger å oppleves som relevante og inviterende for informanten slik at svarene blir utfyllende om temaene som er ønskelig å få informasjon om (Thagaard, 2009, s. 91). Formålet med å gjennomføre kvalitative forskningsintervju var at jeg var ute etter å tolke det informantene fortalte, men også oppfatte stemmebruk, mimikk og kroppslige uttrykk (Dalland, 2012, s. 155). Dette var for å være fange viktig informasjon som ble gitt hvor jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål, men også observere ukomfortable situasjoner for å ta

hensyns til elevene (Thagaard, 2009, s. 92). Formålet med intervjuet var å innhente åpne og beskrivende sider om temaet, men også beskrivelser av situasjoner som kan forklare hvordan lærer-elev relasjoner kan påvirke elevenes skoleprestasjoner. Semistrukturert forskningsintervju gjorde det mulig for at elevenes opplevelser var i fokus, men at vi holdt oss innenfor relevante temaer som jeg analyserte meningen til.

3.1 Informantutvalg

Intervjupersonene ble valgt ut ifra kunnskap eller opplevelser de sitter med som var relevant for min studie. Derfor var det fire kriterier som hadde betydning for utvelgelsen av intervjupersoner. På grunn av studiets formål og avgrensning valgte jeg å intervju elever. Andre kriteriet var å kun forholde meg til VG3 elever siden de snart var ferdig med videregående. I NOU 19:3 rapporten kom det fram at gutter får i gjennomsnittet lavere skolekarakterer enn jenter, og at det er færre gutter enn jenter som fullfører videregående opplæring. Siden elever på videregående skole viser til å oppleve press i større grad enn på ungdomsskolen. Jeg så det som relevant å inkludere deres planer for etter videregående skole i studiet for å se om fremtidsutsiktene påvirkes av deres skoleprestasjoner og læringsutbytte, og hvis de gjorde det: hvordan ble de påvirket? Tredje kriteriet var å avgrense utvalget til gutter. Forskning (Bru, 2019, s. 31) viste til at gutter la mer vekt på karakterene enn selve læringsutbytte. Ettersom gode læringsresultater blir vektlagt mente hun at det kan forstås at hvis de ikke når målene de har satt for skolearbeidet kan det føre til at de opplever stress. Ulike forskninger og gutte-debatten viser resultater om gutter generelt, og sammenligningen med jenter fører til at elevene som gjør det bra blir overskygget. Samtidig var målet å høre et utvalgt elevs stemme om hva de selv mener de har behov for som har betydning for deres skolerresultater. Dette førte til interessen for å undersøke om det stemte overens med deltakerne i min studie, og eventuelle årsaker som kunne ligge bak.

Siste kriteriet var å inkludere elever fra ulike skoler. Dette var for å få bredde og nyansert utvelgelse av intervjupersoner for å se om det var noe som skilte seg ut med bakgrunn for skolen. Selv om jeg tok avgjørelsen om å inkludere elever fra ulike skoler gjør ikke det studiet eller utvalget representativt. Jeg intervjuet to informanter fra to ulike skoler med høyest nedre poenggrense og to informanter fra to ulike skoler med ingen nedre poenggrense.

De satte kriteriene var å systematisk velge personer som hadde kvalifikasjoner jeg var ute etter. Det kan forstås som det Thagaard (2018, s. 54) kaller for *strategisk utvelging* av intervjupersoner. Ettersom utvalget er selektert kan det ikke bli sett på som representativt, og siden formålet med studiet var å undersøke hvordan de utvalgte guttene opplevde lærer-elev relasjon som motiverende for læringsutbytte var det deres individuelle opplevelser som var i fokus for å få bedre forståelse.

Informantene kjente jeg ikke personlig til fra før av, men ble introdusert gjennom mitt personlige nettverk. Det at jeg brukte mitt eget nettverk til å komme i kontakt med elever kan både være positivt og negativt. Det positive ved det var at dette gjorde det lettere å komme i kontakt med elevene, avtale tid og sted. Siden intervjupersonene ble informert på forhånd av noen de kjente godt at jeg skulle kontakte dem angående å delta i studiet, var det enklere å introdusere prosjektet. De hadde en positiv reaksjon på å delta som kunne føre til at det var enklere å skape trygge rammer på forhånd og under intervjusituasjonen. Det negative ved at jeg brukte mitt eget nettverk til å velge intervjupersoner kan ha vært at de kan ha holdt tilbake nyttig eller ærlig informasjon, så derfor var det nødvendig å informere de godt om at de ville bli anonymisert i prosjektet. Derfor var det viktig å behandle sensitiv informasjon i forhold til retningslinjene, slik at elevene ikke holdt tilbake informasjon som kunne være viktig for studiet. Hvis de holdt igjen informasjon kan det ha svekket oppgavens validitet.

Jeg begrenset meg til fire intervjupersoner. Begrensningen ble gjort på bakgrunn av formålet som ble undersøkt. Formålet var å undersøke hvordan påvirkes et utvalgt gutter relasjoner til deres læringsmiljø og faglig prestasjoner. Om deres skoleprestasjon blir påvirket av relasjonene til lærere, evt. hvordan. Ettersom jeg så at det var det samme som gikk igjen i besvarelsene og det ikke var noe nytt som ble tilført tok jeg valget om å avslutte intervjuprosessen etter fire intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

3.2 Innsamling av materialet

Over gjorde jeg rede for prosessen med å innhente intervjupersoner og begrunnet utvalget av intervjupersonene. Videre skal jeg forklare hvordan intervjuene ble gjennomført. Et intervju er et møte mellom mennesker hvor det ligger forventninger fra både den som intervjues og intervjueren. For at intervjuet skal være vellykket er det avhengig av at intervjuer er forberedt

på forhånd av intervjuet. Som intervjuer er det viktig å være forberedt på hva formålet med selve intervjuet er å være så godt orientert som mulig om personen som intervjues. Det er viktig at både det blir stilt relevante spørsmål, gis respons på det som blir sagt og drive intervjuet fremover. Det vil si at vurderinger om det som blir sagt må gjøres underveis og avgjørelser om det som skal vektlegges må skje raskt. Vurderingene som blir gjort underveis vil dermed avgjøre hva som trengs å gå i dybden og hvor det holder med kort svar (Thagaard, 2009 gjengitt i Dalland, 2012, s. 167-168).

Kvalitative intervjuer kan deles inn i ulike intervjuer. De tre ulike formene for intervju er lite struktur, relativt strukturert og delvis strukturert tilnærming. Jeg valgte å gjennomføre et delvis strukturert intervju, og temaene i prosjektet var fastlagt på forhånd. Delvis strukturert intervju gir en fleksibilitet for å tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser, og inkludere spørsmål som ikke er med i intervjuguiden. Det kvalitative forskningsintervju er en samtale mellom forsker og intervjuperson som delvis styres av forhåndsbestemte temaer og temaer intervjupersonen tar opp (Thagaard, 2018, s. 90-91). Jeg utarbeidet en intervjuguide for å være forberedt på forhånd og lede intervjuet. Intervjuguiden var til hjelp for å strukturere intervjuet, men også for at spørsmål knyttet til temaet ble stilt. Rubin & Rubin (2012, s. 123-125; gjengitt i Thagaard, 2018, s. 95) presenterer modeller på hvordan man kan strukturere intervjuguiden. De bruker betegnelsen «tre-med-grener-modell» hvor strukturen på intervjuguiden forklares med stammen og grenene til et tre. Stammen representerer hovedtemaet i prosjektet, og grenene representerer spesifikke temaer.

Strukturen på intervjuguiden inneholdt tre deler. Første inndeling inneholdt spørsmål som var enklere å besvare og åpnet opp til å bli litt kjent med elevene. Dette var også for å få kjennskap, forståelse og følelse for hvordan jeg skulle lede intervjusituasjonen og hva jeg skulle vektlegge i intervjuet videre. Det var også nyttig å få opparbeidet tillit før vi gikk videre til hovedtemaet. I andre inndeling var det mer konkrete spørsmål som omhandlet deres opplevelser. Det var derfor viktig å opparbeide tillit i starten av intervjuet for at elevene skulle bli komfortable og føle seg trygge til å dele sine erfaringer og synspunkter under intervjuet (Thagaard, 2018, s. 99). Når jeg valgte å følge opp med spørsmål kunne det være ved noe som var uklart eller for å oppmuntre intervjupersonene til å gi konkrete beskrivelser av hendelser og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 96). Tredje og siste inndeling av intervjuguiden var rettet mot deres fremtidige planer og en mulighet for intervjupersonene å legge til noe som de ikke fikk sagt, og

dermed avrunde intervjuene. Intervjuguiden inneholdt ferdig formulerte spørsmål på hvert tema med rom for oppfølgingsspørsmål og for å opprettholde forventningene til intervjuet.

Som uerfaren forsker var det naturlig for min del å gjennomføre et pilotintervju med en elev som fylte kriteriene som var satt for deltakere. Dette så jeg på som hensiktsmessig for å kunne forberede meg, og se på hva som fungerte eller hva som måtte endre ved intervjusituasjonen. For det første jeg gjorde endringer på noen av formuleringene på spørsmålene som var litt lange. Dette mente jeg at jeg måtte endre på ettersom informanten kunne starte å svare før jeg hadde fullført hele spørsmålet. Jeg valgte å omformulere spørsmålet, og heller stille oppfølgingsspørsmål. For det andre prøvde jeg å notere oppfølgingsspørsmål som kunne være relevant å stille senere i intervjuet under annet tema, noe som fort ble vanskelig i starten. Jeg valgte å heller stille oppfølgingsspørsmål, og lot det være mindre farlig at vi kom innom andre temaer. Dette mener jeg var hensiktsmessig for flyten i intervjuet og at det skapte rom for å samtale om temaene (Jacobsen, 2015, s. 158).

Fram til dette punktet har det dreiet seg om hvem jeg skulle intervju og hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Videre skal jeg redegjøre for hvilken type intervju jeg benyttet meg av. Fokusgrupper kunne vært en måte å utføre intervjuet. Denne formen for intervju kunne diskusjoner bli lagt opp til at deltakerne ga respons på hverandres synspunkter (Thagaard, 2018, s. 92). Det kunne vært en hensiktsmessig metode å benytte seg av fokusgrupper, men jeg valgte heller å utføre individuelle intervjuer av noen grunner jeg skal gå inn på videre.

Individuelle intervjuer ga meg mulighet til å gjennomføre intervjuer hvor sårbart tema kunne bli tatt opp. Personlige intervjuer individualiserer selve intervjusituasjonen. Den enkelte respondentens holdninger, oppfatninger og synspunkter holdes separat og individuelt (Jacobsen, 2015, s. 146-147). Studiet setter søkelys på hvordan elever opplever at lærer-elev relasjoner kan bidra til å bedre elevenes prestasjoner og deres opplevelser til temaet i forhold til vurderinger og tilbakemelding. Dette kan oppfattes som personlig og ulike hendelser kan bli tatt opp som de ikke nødvendigvis ville delt i en fokusgruppe hvor de ikke ville vært like anonymt. Intensjonen med studiet var å sette lys på deres personlige forståelser og opplevelser, som kunne påvirket validiteten av data.

En annen form av intervjuet kunne vært *strukturert* intervju som lar intervjupersonene stå fritt for svarene de utformer, men spørsmålene er klart formulert på forhånd. Fordel med denne

formen for intervju er at det gjør mer sammenlignbar for alle intervjupersonene siden de har kommentert på de helt samme spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 90-91). Siden formålet med studien ikke var å sammenligne, så var ikke denne formen hensiktsmessig å utføre. Strukturert intervju hadde påvirket min fleksibilitet til å kunne trekke fram ulike årsaker og opplevelser som ikke alle informanter går inn på.

Hvor mye informasjon som skulle bli gitt til elevene i forkant av intervjuene var nødvendig å tenke grundig over. Det var nødvendig å gi nok informasjon på forhånd for at de skulle vite hva selve studiet gikk ut på, og hva vi kom til å snakke om. Ettersom det var elever som gikk på siste året på videregående skole måtte jeg forholde meg til at intervjuet ikke skulle være ekstra jobb for dem. Derfor valgte jeg å ikke sende spørsmålene på forhånd av intervjuene, men kun forholdsvis kort informasjon om temaene intervjuet skulle omhandle. En annen ting som kunne vært ulempe med å sende spørsmålene på forhånd var at de forberedte seg på forhånd som kunne føre til mer utdypende svar. Dette kunne føre til bedre flyt i samtalen, men jeg ville heller legge til rette for gode pauser for å gi anledning til å reflektere over intervjusamtalen og anledning til å utdype foregående temaer hvis de ønsket (Thagaard, 2018, s. 96). I tillegg kan det å gi spørsmål på forhånd forårsake at de har tenkt gjennom hvordan de skal presentere situasjoner de har vært borti.

På forhånd var jeg tydelig at om de sterkt ønsket å få tilsendt spørsmålene, kunne de få de tilsendt. Dette var noe ingen av informantene følte var nødvendig ettersom informasjonen jeg hadde gitt på forhånd med temaene og studiets formål var nok av informasjon.

Fram til dette punktet har det handlet om valgene som ble tatt på forhånd av selve gjennomføringen av intervjuet. Videre skal jeg gjøre rede for selve gjennomføringen av intervjuene og arbeidet som er gjort i etterkant av intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført *ansikt-til-ansikt* som gjorde at selve intervjuet var fysisk nært. Ansikt-til-ansikt intervju åpner for tett, dynamisk og informasjonsrik kommunikasjon. Spørsmål og svar kommer tett på hverandre ved slikt intervju (Jacobsen, 2015, s. 147). Derfor var det viktig å etablere tillitsrelasjon mellom intervjueren og personene som intervjues. Det var viktig at jeg presenterte meg selv og min bakgrunn som var relevant for undersøkelsen. Jeg fortalte om hensikten med selve intervjuet, og tydeliggjorde at det var deres svar som var viktig for undersøkelsen (Jacobsen, 2015, s. 155). Det var viktig å oppklare at jeg kom til å benytte

meg av lydopptak og forklare hvorfor og hvordan jeg skulle bruke lydopptaket. Dette var kun til mitt arbeid og transkribering for å få med alt som ble sagt under intervjuet. Her informerte jeg om hva som skjedde med opptaket etter avhandlingen skulle leveres. Jeg la opp til at de kunne stille spørsmål før selve intervjuprosessen startet, og det var som oftest enten spørsmål om hvor forklarende de skulle snakke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Jeg inntok en *lyttende posisjon* og i prøvde å avbryte i minst mulig grad, men heller la de fullføre før jeg stilte oppfølgingsspørsmål (Jacobsen, 2015, s. 156). *Åpne* intervjuer er vanskelig å bli helt målrettet, og derfor var jeg også åpen for ny informasjon jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Ettersom det var informantens oppgave å snakke mest mulig var det nødvendig som intervjuer å komme med bekreftende kroppslige signaler som å for eksempel nikke. Dette var for å vise forståelse til det informanten fortalte om og at deres meninger kunne komme fritt fram i samtalen (Jacobsen, 2015, s. 157). Det var derfor viktig for meg at jeg ikke låste meg til intervjuguiden, men at jeg brukte den som mal for temaene som var viktig for studiet å gå inn på. Jeg la opp til at oppfølgingsspørsmålene skulle komme mer naturlig i forhold til samtalene, men at jeg på forhånd hadde delvis punkter jeg kunne stille hvis det var relevant. Jeg hørte på det som ble sagt underveis for å innhente ny informasjon som jeg ikke hadde tenkt på forhånd for å inkludere andre innfallsvinkler. Som intervjuer måtte jeg ta raske valg når det kom til oppfølgingsspørsmål om hva det skulle spørres om og hvordan. Det var viktig å passe på hva som skulle vektlegges, brukes mer tid på å snakke om og hva som ikke var like relevant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). I de situasjonene var det viktigere for meg at jeg ikke forhastet meg med valgene jeg tok, men heller la opp til små pauser. Det førte til at det var jevne og rolige samtaler med oppfølgingsspørsmål som ikke kom rett på i det de hadde fullført å svare på et spørsmål, men heller at de fikk litt tid til å tenke.

3.3 Analyse av datamaterialet

Min metodiske tilnærming ble presentert fram til nå som handlet om utvalget av intervjupersonene, forberedelsene som ble gjort på forhånd av intervjuprosessen og selve gjennomføringene av intervjuene. Under skal jeg forklare hvordan selve analysen av datamaterialet ble gjennomført.

Etter at intervjuene ble gjennomført var neste steg og transkriberer før analyseprosessen ble startet. Transkripsjon er når talespråk blir oversatt til skriftspråk. Å transkriberer kan by på utfordringer når den muntlige samtalen skal bli transformert til skriftlig. Det er flere ting som ikke kommer med i det skiftet. Et intervju ansikt til ansikt inkluderer kroppspråk, ansiktsuttrykk og blant annet stemmeleie som kommer til uttrykk under selve intervjuet. Dette blir ikke inkludert i samme grad, og kan ikke leses på samme måte i utskriften (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Transkriberingen foregikk i hovedsak rett etter intervjuet. Jeg transkriberte rett etter det ene intervjuet ble gjennomført, og ettersom intervjuene ble gjennomført utover flere uker ble det mulig å fullføre før jeg gikk videre. Selve lydopptaket hørte jeg på flere ganger. I første omgang når jeg hørte på lydopptakene tok jeg med alt som ble sagt med. Etter å senere ha hørt flere ganger så jeg over ord som ble gjentatt hos intervjupersonen som ikke hadde betydning for utsagnet. Etter grundige vurderinger valgte jeg å ikke ta med tilleggs ord som ikke påvirket utsagnet i transkriberte teksten. Ettersom det var elever på VGS som ble intervjuet var det viktig at språket var forståelig for leseren, og gjentagende ord som eller tilleggs ord som ikke påvirket utsagnet. I transkriberingsprosessen valgte jeg å ikke inkludere pauser eller følelsesuttrykk som foregikk under intervjuet. Ettersom det var intervjupersonenes opplevelser og det de fortalte som var det studiet tok for seg. Selv om det ikke ble gjennomført mange slike endringer, er det viktig å være transparent for slike endringer siden dette kan muligens påvirke reliabiliteten.

Fase 1: Materialinnsamlingen

Første del av analyseprosessen var å gå gjennom datamaterialet for å få et hovedinntrykk (Anker, 2020, s. 73). Her ble de delene av materialet som skulle med i oppgaven valgt ut. Første lesingen markerte jeg det jeg syntes var interessant, men som også se etter temaer som kunne bidra til å svare på studiets formål (Anker, 2020, s. 69).

Fase 2: Kondensering, koding og kategorisering

I andre del av analyseprosessen delte jeg inn materialet i hovedkategorier. Dette gjorde jeg for å systematisere materialet ved å sette merkelapper. Deretter inndelte jeg i kategorier i de temaene jeg hadde tenkt på før selve inndelingen. Inndelingen av kategoriene var noe teoristyrte og ble til ved nærlesing av materialet. Arbeidet med analysen bevegde seg frem og tilbake mellom det empiriske materialet og teorien og utformer hverandre gjennom

forskningsprosessen. Kategoriene jeg forholdt meg til var relasjoner, skolearbeid, vurderinger, karakterer og framtidsorientering. Jeg har forsøkt å inkludere direkte sitater, meningsfortetting og teoretiske meningsfortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232-234).

Fase 3 og 4: Analysering og drøfting

Fase tre går ut på å skrive ut analysene. Valg som blir tatt i fase tre er hvordan datamaterialet skal presenteres. Etter å ha presentert analysene slik at lesere kan følge analysene mine skal materialet tolkes slik som virkelig rimeligst (Anker, 2020, s. 83). I analysen er det analysert systematisk for å beskrive utdragene fra intervjuene (Bergström & Boreus, 2005, s. 44; gjengitt i Anker, 2020, s. 40). For å gi leseren innsyn i hvordan jeg har analysert, valgte jeg å vise frem sitatene med mine kommentarer under. Dette kaller Anker (2020, s. 88) for transparens. Selve analysen er delvis kombinert med noe teori der det har vært gjeldende for forståelse (Anker, 2020, s. 40). Siden jeg forholdt meg til teori og empiriske materialet kan prosessen ligne på det Anker referer til som *abduktiv analyse* (2020, s. 79-80). Videre er oppgavens siste fase drøftingen. Der blir både tidligere forskning og teori som er presentert i teorikapittelet. For å svare på problemstillingen, og skape oversikt valgte å sette opp drøftingskapitlet i forhold til forskningsspørsmålene.

3.4 Etiske retningslinjer

Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) gjennomgår fire problemområder som man skal forholde seg til og reflekter gjennom i intervjuundersøkelsen. De fire områdene er: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Nedenfor skal jeg videre forklare prosessen med de fire områdene knytte til dette studiet.

Første området jeg måtte forholde meg til var *informert samtykke*. Det gå ut på at intervjupersonene ble informert om formålet med undersøkelsen og at deltakerne samtykker frivillig til å delta. De ble informert om at de kunne når som helst trekke seg, og at all informasjon om dem ville bli slettet og fjernet fra oppgaven. Før intervjuet startet fikk alle deltakerne samtykkeerklæring. Det var viktig at de leste gjennom og skrev under før intervjuene startet. Jeg la opp til at de kunne stille spørsmål angående erklæringen eller prosjektet. Intervjupersonene ble informert om hvem som ville få adgang til intervjuet og materialet, og

om de ønsket å lese transkriberingen utdragene eller analysen som ble inkludert i oppgaven kunne de få tilgang til det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105).

Neste område omhandler fortrolighet eller såkalt *konfidensialitet*. Dette området handler om hvordan forskeren behandler dataene som er gitt av deltakerne. I denne sammenhengen var det viktig at privat data som kan identifisere deltakelse ikke ble avslørt. Intervjupersonene ble informert i samtykkeerklæringen før intervjuene tok sted om hvordan jeg ville behandle dataene i arbeidet med masteravhandlingen. Lydopptakene vil kun være tilgjengelig for meg etter avtale med NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og opptakene vil slettes ved prosjektslutt. Det var viktig å sørge for å beskytte deltakernes privatliv gjennom å anonymisere og sikre at de ikke var gjenkjennbare i teksten. Jeg sørget for å anonymisere deltakerne gjennom flere tiltak. Det første tiltaket var at lydfilene fikk rett etter intervjuene tallnummer. Dette tallet hadde de i selve transkriberinger. Når datamaterialet var ferdig transkribert byttet jeg ut tallene med fiktive navn og de fikk fargekoder under kodingen. I selve utdragene fra transkriberingen måtte jeg anonymisere det som kunne før til at enten lærere eller elevene kunne være gjenkjennbare. Når intervjupersonene fortalte detaljert om en situasjon som omhandlet en lærer, var det i flere tilfeller nevnt hvilket fag læreren underviste i. Flere tilfeller valgte jeg å anonymisere det ettersom det ikke var relevant, noe vi ble enige om før intervjuet. For intervjupersonene var det enklere å snakke fritt, så kunne jeg dermed anonymisere det som ikke var nødvendig informasjon for leser. Det var selvsagt det som ikke påvirket oppgaven reliabilitet som ble anonymisert. Ethiske problemstillingen med anonymitet kan være at det kan gi forskeren mulighet til å tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Forskeren har en viktig rolle for å ivareta troverdigheten i forskningen, og kun det deltakerne bidrar med må dermed være det som er del av forskningen. Å gjøre endringer på det som kommer til uttrykk for å få det til å passe inn i studiet fører til at forskningen ikke kan bidra med noe.

Det tredje problemområde handlet om *konsekvensene* ved undersøkelsen som kunne påføre mulige skader til deltakerne eller fordeler de kunne forvente ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Risikoen for å skade ved å delta i prosjektet bør være lavest mulig som kommer til uttrykk gjennom det etiske prinsippet velgjørenhet (Guidelines, 1992, s. 15; gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Kunnskapen som blir oppnådd og fordelene for deltakeren bør veie tyngre enn risikoen for å skade intervjupersonen. I tilfeller hvor deltakeren deler

informasjon som er sensitiv og som kan føre til at de senere angres å ha delt kan føre til negative konsekvenser. Under selve intervjuet er det viktig å være oppmerksomhet på spørsmål som kan føre til ubehag for intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Siden jeg intervjuet gutter på 3. VGS måtte jeg ta spesielt hensyn til at de var elever. Jeg forsøkte å vise hensyn og være sensitiv overfor det jeg spurte de om og fortsatte ikke uten bekræftelse på at oppfølgingsspørsmålene var greit å svare på. Dette førte til at jeg la opp til å bruke litt tid før jeg stilte oppfølgingsspørsmål som var greit for dem å svare. Oppfølgingsspørsmålene formulerte jeg slik at de kunne velge om de ønsket å snakke mer om de temaene vi var inne på, og de kunne fritt si nei om de ikke ønsket å gå inn i temaet noe mer. Det var nødvendig å få inntrykk for at det var noe de følte seg komfortable å snakke om.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 108) presenterte det siste problemområdet som *forskerens rolle*. For kvaliteten for den vitenskapelige kunnskapen og etiske beslutninger som blir tatt i den kvalitative forskningen er forskerens rolle som person og integritet avgjørende. I forbindelse med intervjuer øker betydningen av forskerens integritet fordi forskeren er den som innhenter kunnskap. Forskeren må følge prinsipper for etikk og troverdighet. I kvalitativ forskning krever det at forskeren har evne til å skape tillit og etablere og opprettholde gode relasjoner (Nilssen, 2012, s. 29).

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet, eller gyldighet, sier noe om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner. Validiteten handler om gyldighet av tolkningene forskeren gjør (Mason, 2018, s. 239; gjengitt i Thagaard, 2018, s. 189). Spørsmål som blir stilt om tolkningene forskeren kommer frem til som er gyldige i forhold til virkeligheten som forskeren har studert, presiseres som validitet. Tolkningene som blir presentert i teksten må begrunnes for å styrke gyldigheten (Thagaard, 2018, s. 189). Kvaliteten av forskningen kan dermed gi gyldighet, som vil si vitenskapelig kunnskap. Validitet handler ikke kun om metodene som blir brukt i en undersøkelse, men inkluderer forskeren som person, moralske integritet (Smith, 1990; gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277), og forskerens kunnskap er avgjørende for den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert i forskningen.

I arbeidet før intervjuene var det nødvendig som forsker å opparbeide tilstrekkelig kunnskap om temaet som skulle forskes for å gjennomføre intervjuene. Dette var for å kunne lede intervjuene slik at jeg fikk innhentet relevant informasjon for oppgavens formål. Før første intervju startet jeg meg å oppbygge den teoretiske delen av oppgaven. Utfordringene knyttet til validitet med dette studiet var intervju som metode. Etersom jeg leste meg opp på studiets hovedtema på forhånd av intervjuene, hadde jeg antagelser om hva som kunne komme opp under intervjuene. Dette gjorde at jeg hadde antagelser om hvordan selve intervjusituasjon kunne gå. Det var derfor viktig å at jeg var bevisst på min rolle og forholde meg objektivt til funnene. I dette tilfellet var det at jeg som forsker måtte være åpen for nye innspill i studiet som var relevant ut ifra hva intervjupersonene uttrykket. Det er uunngåelig å ikke påvirke forskningen, men det var nødvendig å være bevisst på min mulige påvirkning.

Reliabilitet brukes om påliteligheten til kvaliteten av forskningsprosessen. For å vise til reliabilitet er det viktig at forskeren argumenterer for avgjørelsene og utviklingen av dataene i løpet av forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). I en positivistisk tradisjon er det to spørsmål som stiller for å vurdere forskningen reliabilitet. Spørsmålene det er vanlig å stille er «Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på?» og «Kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere?» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). I kvalitativ forskning kan ikke studiet gjentas og få identiske resultater siden forskeren fremgangsmåter og tolkninger har betydning for funnene (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16-17). Det er derfor nødvendig for å sikre høy reliabilitet i denne studien å reflektere over min påvirkning på forskning, valg som er gjort og hvordan jeg har håndtert datamaterialet.

4 Analyse

Oppgaven har til nå tatt for seg metodisk og teoretisk grunnlag. I dette kapittelet presenteres det empiriske materialet og jeg fokuserer kun på beskrivelsene som kom frem i intervjuene med de fire utvalgte elevene. Deres beskrivelse er grunnlaget for analysen, og neste kapittel som er drøftingen. Studien består av en problemstilling og to forskningsspørsmål som skal belyse problemstillingen. Oppgaven tar i sikte på å svare på problemstillingen som er: *Hvordan påvirker elevenes relasjoner til lærere deres læringsmiljø og faglige prestasjoner?* Funnene i analysen bygger på de gjennomførte intervjuene. Datamaterialet er kodet, kategorisert og systematisert. For å sikre elevenes anonymitet har de fått fiktive navn. I dette kapittelet er det kun datamaterialet fra intervjuene som står i fokus, derfor vil jeg ikke gjøre noen drøftinger. For å svare på problemstillingen gjengir jeg de to forskningsspørsmålene til studiet:

1. Påvirkes elevenes skoleprestasjoner av relasjonen til læreren, og hvis de gjør det: hvordan?

For å svare på det første forskningsspørsmålet må jeg først finne ut om elevene forteller at det er en sammenheng mellom deres skoleprestasjoner og relasjoner i skolen, men mest vekt på lærer-elev relasjon. Tilfellene som gir inntrykk for at det er en sammenheng vil jeg se på hvordan det påvirker elevene? Påvirker det negativt eller positivt på elevenes prestasjoner? Hvilken funksjon har skolearbeidet og vurderinger for deres prestasjoner, og hvordan mener de at lærere bidrar med tilbakemelding for deres faglige utvikling?

2. Hvordan påvirkes elevenes fremtidsutsikter av skoleprestasjonene?

Formålet med andre forskningsspørsmål er å på hvordan de forstår resultatene de får i skolen, og hvordan de er relevante for dem etter VGS. Har karakterene en motiverende effekt på elevene for å gjøre det bra på skolen, eller har det ikke betydning for elevene? Hvilken rolle spiller forholdet til lærere for elevenes fremtidsutsikter?

Introduksjon av elevene:

Som nevnt fikk elevene fiktive navn som Jakob, Emil, Noah og Oliver. Alle fire informanter gikk siste året på videregående skole da de ble intervjuet. Elevene gikk studiespesialiserende utdanningsprogrammet ulike steder i Oslo. For å inkludere og få bredde i datainnsamlingen tok

jeg et valg om å inkludere både skoler med både høy nedre poenggrenser og uten nedre poenggrenser. Jakob og Oliver kom fra skoler med høy nedre poenggrense, mens Emil og Noah gikk på skoler uten nedre poenggrenser.

4.1 Relasjoner i skolen som påvirker læringsmiljø

I dette delkapitlet skal jeg legge fram elevenes opplevelser som påvirket deres faglige og sosiale utvikling. Et godt læringsmiljø er en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling. Noen av temaene det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring tar for seg omhandler fysisk og psykisk helse, mellommenneskelige relasjoner, respekt og håndtere tanker og følelser (Utdanningsdirektoratet u.å.). Det var derfor viktig å prøve å forstå hvordan elevene selv opplevde forholdet deres til lærere og medelever, og hvilke effekter slike forhold hadde for deres faglige utvikling. Dette delkapitlet handler om elevenes opplevelser med lærere og andre elever som har gitt positive og negative utslag på deres skoleprestasjoner.

4.1.1 Elevenes forhold til lærere

Det kom tydelig fram at elevene hadde behov for en god relasjon til sine lærere. Jakob fortalte om en situasjon hvor han måtte forholde seg til mange ting på en gang og forholdet til hans lærere hadde positiv påvirkning:

I en periode var jeg stresset med skole fordi jeg trente fem ganger i uken fra mandag til fredag. I tillegg hadde jeg vurderinger og lekser. Jeg klarte ikke å lage en plan for meg selv om hva jeg ville prioritere. Så lærerne ga meg en bok hvor jeg kunne skrive ned det jeg gjorde hver dag. Jeg kunne planlegge hva jeg skulle gjøre hver dag for å ha en tydelig plan (...) Jeg stresset mye over at jeg ikke hadde oversikt. Når jeg fikk oversikt så ble det mindre stress og det var det lærerne hjalp meg med.

Jakob fortalte om en viktig side av lærer-elev relasjonen. Det at læreren bidro til at Jakob kunne strukturere tiden sin bedre og skape rutiner, senket stresser Jakob hadde kjent på. Jakob fortalte om lærernes praksis av omsorgsfull kontroll som hjalp han å mestre skolehverdagen.

Oliver snakket om hvordan forventningene fra en lærer påvirket han og hva som skal til for at lærere skal være til hjelp i situasjoner forventningene ikke kom tydelig fram. Begge utsagnene er fra intervjuet med Oliver:

(...) Jeg stresset veldig med programfagene i starten. Jeg visste ikke hva lærerne forventet av meg. Det ble mye fordi ting er ukjent. Så hun pleide å gi meg oppgaver å jobbe med. Etter timene pleide hun å gi oss lekser og noen ekstra oppgaver som man kunne gjøre hvis man ville. Det hjalp meg.

Det hjelper meg å gjøre lignende prøver som har kommet tidligere. Lærere som er tydelig på hva de forventer av oss og hva vi må kunne. Det gjør at jeg stresser mindre når de snakker med oss. De gir oss oppgaver på det de ser vi ikke kan så godt. De bruke litt tid på ting vi ikke kan, snakke og forklare.

Det Oliver beskrev var at forventninger fra lærere som ikke var tydelige gjorde at han kjente på stress. Både Oliver og Jakob beskrev at kommunikasjon mellom lærere og elev var viktig for å senke stressopplevelsen. For Oliver var god kommunikasjon mellom lærer og elev var viktig for hans lærer-elev relasjon og faglig utvikling. Læreren til Oliver så enkeltelevens behov og tilpasset oppgavene ut ifra det han måtte jobbe med videre for hans faglige utvikling. Når lærere tilpasset oppgaver, førte dette til å senke stresset Oliver kunne oppleve i situasjoner hvor han ikke mestrer oppgaven på egenhånd. En god lærer-elev relasjon kom til uttrykk som at læreren kommuniserte med elevene, så enkeltelevens behov og tydeliggjorde deres forventninger ovenfor elevene.

Mens Jakob og Oliver fortalte om hvordan tydelige forventninger, kommunikasjon og tilpasset oppgaver fra lærere er med på å lette deres stressopplevelser hadde Emil vært borti situasjoner hvor han manglet oppfølging fra lærere. Han hadde opplevd å gjenta samme spørsmål og følt at læreren la opp til at Emil skulle gjette seg fram til svaret. Han ga uttrykk for at han hadde behov for konkret hjelp som skulle veilede han videre i oppgaven og komme i gang. Videre sa Emil dette:

Jeg lærer ikke så kjapt. Når jeg gjetter meg fram uten å få bekreftelse eller få litt hjelp til å skjønne hvilken retning jeg må, så sitter jeg fast. Hele poenget er at jeg skal kunne gå til lærere å spørre om hjelp når jeg trenger det og få svar. Jeg lærer ikke av å gjette meg fram og bruke en halv time eller en time på å finne ut av hva læreren egentlig mener. Hvis jeg har misforstått så har jeg misforstått. Men jeg trenger å få vite når jeg har misforstått.

Emil la til at han opplevde mangel på instrumentell støtte fra læreren. Det gikk utover hans læring og utviklingen i faget. Det kan forstås som mangel på god kommunikasjon hvor læreren uttrykker tydelige forventninger, men også mangel på å tilpasse oppgavene ut ifra vanskelighetsgraden eleven mestrer. Emil påpekte også at hvordan lærerne møtte opp til timene påvirket undervisningsøkten: «Noen lærere bryr seg bare ikke. De har stumt ansikt (...) De kommer ikke med et smil til klassen, eller så er de ikke glade når de kommer inn i klasserommet. Det påvirker meg også, og du får ikke motivasjon til å jobbe». Her fortalte Emil at observasjonene han gjorde av læreren opplevde han som mangel på anerkjennelse, som påvirket hans motivasjon og mestringsfølelse.

Noah fortalte at lærerne pleide å dele ut øvingsark for å gi elevene oversikt over hva som kommer på prøver en uke før. Slik kom det fram hva som ble forventet av elevene å kunne til prøver, og de kunne få hjelp når de oppsøkte lærerne. Han fortalte om hvordan ulike lærere kunne påvirke hans motivasjon:

De fleste lærere føler jeg prøver å vise interesse eller de prøver å følge med på prøvene spesielt hvis det er en prøve jeg har gjort det dårlig på. Når lærere ser at jeg har gjort det dårligere enn forrige prøve så prøver de å motivere eller vise meg hva jeg må øve på. Eller når noen lærere passer på i timene at jeg følger med. Jeg har også noen få lærere som ikke er sånn. De kan be meg følge med i timene og fortelle at det kommer på prøven, men det er bare det. Jeg forsvinner litt i mengden, og blir ikke sett mer enn det.

Når læreren oppsøkte Noah for å gi tilbakemelding eller følge opp etter vurderinger hvor det var forskjell fra tidligere vurdering førte det til en god relasjon mellom han og læreren. Det at læreren oppsøkte Noah hadde en positiv effekt på hans motivasjon

Så langt viser intervjudataene at det informantene hadde til felles at de ønsket å bli sett av lærere. Når lærere var tydelig på hva som ble forventet av elevene, kommuniserte det med elevene og hadde en anerkjennende holdning til elevene hadde dette en positiv effekt på elevenes motivasjon til skolearbeidet. Tydelige strukturer og forventninger førte til at elevene opplevde mindre stress og uttrykte å være mer motiverte til å jobbe videre med skolearbeid. Lærerne som var tydelige på forventningene, strukturene, kommuniserte godt og var anerkjennende utførte omsorgsfull kontroll (Bergkastet et al., 2019) som i stressende situasjoner senket stresset blant elevene og hjalp de videre. Dette førte at elevene følte å bli sett og hørt av lærere. Elevene ga uttrykk for at lærer-elev relasjon påvirket deres læringsutbytte og faglig utvikling.

4.1.2 Elevenes forhold til medelever

I tillegg til lærere oppretter elevene relasjoner til sine medelever. Slike relasjoner har betydning for deres sosiale utvikling. Dette kan videre ha betydning for læringsmiljøet til elevene. Derfor skal vi videre se på hvilken måte elevenes relasjoner til medelever påvirker det faglige aspektet ved deres utdanningsløp.

Elevene ga uttrykk for at de hadde gode relasjoner til sine medelever og at løftet hverandre både sosialt og faglig. Jakob fortalte om hvordan han og hans medelever støttet og prøvde å motivere hverandre etter å ha fått tilbake prøver:

(...)Det er forskjell hvordan man forteller en karakter til foreldre og til venner. (...) Med klassekamerater eller medelever så motiverer vi hverandre. Vi sier heller at det er læreren som ikke har lært oss ordentlig og kommer med typiske unnskyldninger. Det skapes harmoni rundt det. Min opplevelse er at vi ikke dytter hverandre ned i klassen. Vi pleier å fortelle hverandre hva vi kunne gjort bedre og si til hverandre at «du klarer det neste gang». Det er motiverende.

Jakob utrykker positive elev-relasjoner mellom medelever. Å dele karakterene med medelever mente Jakob var enklere, og det kan forstås ettersom de har deltatt i samme undervisning. De støttet og motiverte hverandre til neste vurderingssituasjoner ved å dele hvordan de kan gjøre det annerledes til neste gang. Noah hadde lignende forhold til sine medelever:

Vi øver ofte sammen, så vi pleier å dele det vi får. Vi pleier å lage dokumenter til prøver som vi deler med hverandre. De fleste av oss bruker dokumentene til å øve. Hvis jeg får en bedre karakter enn en i klassen så pleier jeg å hjelpe slik at de lærer det. Vi prøver å hjelpe hverandre med det vi kan.

Det kommer fram at Noah hadde et godt forhold til sine medelever. Dette ga Oliver også inntrykk for. Alle tre elever var tydelige på at de øvde med medelever på litt ulike måter. De la til rette for å hjelpe hverandre med læringsstoff de selv mestret. Dette kan forstås som begrepet Vygotsky brukte om den mer kompetente andre hvor de hjalp hverandre på de feltene de kunne (Ness & Danielsen, 2020, s. 103). Mens Noah og klassekameratene opprettet dokument, brukte Oliver og han medelever å kontakte hverandre på Facebook når de trengte hjelp:

De fleste av oss går på de samme programfagene som gjør det enklere å jobbe sammen. Det er ikke skummelt å spørre hverandre om hjelp siden vi kjenner hverandre nå. Vi har en gruppe på «face» så vi spør om noen har skjønt det vi selv ikke forstår. Hvis ingen skjønner oppgaven, spør vi læreren.

I sitatet fra Oliver kommer det fram at det ikke alltid har vært like lett å spørre medelever om hjelp ettersom de har ulike programfag. Programfag inndelingene førte til at de kunne ha andre elever fra andre klasser som de ikke kjente like godt. Dette kjente Emil seg igjen i. Han opplevde at man mistet kontakten med klassen sin man startet første skoleår på videregående skole. For å spørre hverandre om hjelp var det nødvendig å bygge et forhold til hverandre som skapte et trygt læringsmiljø.

Elevene var tydelig på at de hadde et godt forhold til sine medelever. De samarbeidet med hverandre før og etter vurderingssituasjoner. Fagstoff elevene mestret godt selv lærte de videre til hverandre. Dette kan forstås som sosial støtte og at de opplever tilhørighet til klassemiljø som skaper trygge rammer for å prøve og feile, men at de prøver å jobbe for videre utvikling i fag.

4.2 Skolearbeid

Elevene forholder seg til skolens og lærerens praksis om det planer og forskrifter formidler om hva målet med skolearbeidet er. Dette delkapitlet undersøker hvilken funksjon skolearbeid har for elevene.

4.2.1 Egeninnsats

Når det vi snakket om mengden med hjemmelekser var grei å forholde seg til var flere av informantene enige med hverandre. Jakob, Oliver og Noah forklarte at lekser var en måte å forberede seg til timer eller se på leksene som en repetisjon av fagstoffet. Det at de jobbet med fagstoffet førte til at opplevde å være mer forberedte til prøver. Det var opp til den enkelte elev hvordan de brukte sin tid i undervisningen, om de fulgte med. Hvis de fulgte med i undervisningen trengte de ikke å forholde seg til nytt læringsstoff i forkant av prøver. Jakob fortalte at han pleide å organisere dagene og spesifikt jobbe med oppgaver med i det faget han ikke fullt hadde forstått i timen. Noah la til at flere av hans lærere la opp til at elevene forberedte seg ved å lese i lekse det som skulle bli gjennomgått i undervisningen

Emil virket enig i det de andre elevene mente om leksenes funksjon:

Lærere legger ikke så mye vekt på leksene. Det vi gjør i timene er det som kommer på prøvene. Vi får øvingsark en uke før prøver, og jobber med å forberede oss til prøver. De gir oss ikke like mye å gjøre hjemme, men det er litt mer opp til oss hva vi jobber med eller sliter med.

Emil organiserte dagene ut ifra om han hadde motivasjon til skolearbeidet. Som det ble nevnt tidligere brukte lærerne øvingsark de delte ut en uke i forveien før prøver. Dette gjorde at Emil følte seg mer forberedt når han viste konkret hva som ble forventet av han til vurderinger: «Det kommer an på om jeg har motivasjon til det. Vanligvis så øver jeg til prøver

noen dager før en prøve siden jeg husker det bedre da, enn å øve en uke eller to uker før. Hvis jeg må levere noe så jobber jeg med det flere dager før, ikke kun dagen før».

Elevene var enige i at lekser var en måte å forberedelser til vurderingssituasjoner. De opplevde ikke forventninger eller krav fra lærere om å gjøre lekser, men at det var et individuelt valg. For Jakob var det viktig å organisere dagene slik at han jobbet etter skoletid i det faget han ikke fullstendig hadde forstått i undervisningen. Det var kun Noah som opplevde tydelige forventninger av noen faglærere om å forberede til undervisningstimer. Hvordan elevene snakket om leksernes funksjon viste til typiske trekk for ytre motivasjon. Årsaken de gjorde lekser var for å nå fremtidige mål og belønninger. I slik situasjon ble belønning at de repeterte læringsstoffet som førte til at de var mer forberedte til vurderingssituasjoner.

4.2.2 Vurderinger

Hvilken hensikt elevene har med skolearbeidet legger føringer for hva slags målorienteringen eleven har. Forskning viser at det er sammenheng med mengde skolearbeid og prestasjon skaper stress for ungdommer spesielt på videregående skole (Bakken 2021, Skaalvik & Federici, 2015).

Påkjenning av stress hadde alle elevene opplevd i forhold til vurderinger. De fortalte at mengden med vurderinger, forberedelser til prøver og avgangs fagene var noen av situasjonene de hadde kjent på stress. Jakob kunne oppleve stress når han skulle forberede seg til vurderinger:

Det er et slags tidspress når man ser at man ikke har øvd noe, og er det tre dager til eksamen eller prøve. Både stresset og presset er der, og det er bare å skylde på seg selv. Det handler om hvordan man håndterer presset, enten så øver man de tre dagene eller så gjør man ikke noe. Jeg velger heller å øve på de tre dagene og ikke tenke så mye på det presset.

Det Jakob fortalte var at når det ble et større gap mellom det han ønsket å oppnå og det han faktisk kunne oppnå, førte til at han opplevde negativ stress. Hvordan han valgte å håndtere

det på, ved å bruke tiden han har på å lære, førte til han valgte å bruke stresset på en positiv måte. Presset han snakket om var i forhold til summative vurderinger, som samlet vurderingsform med karakter. Oliver hadde likhetstrekk i det han fortalte om egne erfaringer med skolearbeidet sitt.

Oliver kunne oppleve at skolearbeid som innleveringer og prøver kunne bli mye til tider. Flere innleveringsfrister og prøver over kortere perioder skapte ubehagelige situasjoner. Dette førte til at Oliver ikke klarte å forberede seg like godt.

Når det kommer uker med flere vurderinger så pleier jeg å holde meg for meg selv. Jeg er trener i tillegg så da må jeg bytte bort timene mine. Noen fag jeg er sterkere i og de fagene stresser jeg ikke like mye med. Det å få gjort ferdig innleveringer tidlig er målet mitt for å ikke ha det over meg. Det blir stress å måtte tenke på innleveringene og jeg får fokusert på prøvene bedre når jeg gjør de ferdig. Jeg prøver å lage en plan for dagene for hva jeg må gjøre og prioritere.

Det Oliver forklarte kan forstås som prestasjonsmål. Fagene han var klar over at han mestret uttrykket han at det ikke uroet han. Han følte seg trygg på at de klarte han seg bra på prøver. Å ha nok tid til alt skolearbeidet kunne bli problematisk. Dette var Jakob også inne på, og Noah hadde lignende erfaringer. Det å få gjennomført flere innleveringer samtidig som å forberede seg til prøver over en kortere periode førte til at Oliver kjente på stress. Løsningen var å få oversikt over hva som skulle prioriteres, få gjort ferdig innleveringer og deretter øve på prøver. Ved å strukturere dagene førte til at stresset ble senket.

Noah var tydelig på mengden med vurderinger som kunne bli mye i perioder:

Noen ganger blir det lagt opp til mange vurderinger samme uke. Forrige uke hadde jeg fem vurderinger på en uke og det var umulig. De pleier å spre det jevnt, men iblant så kommer det sånne uker hvor det er veldig mange vurderinger etter hverandre.

I de ukene hvor det var flere vurderinger han måtte forholde seg til kunne det virke overbelastende på Noah. Det var ikke vanlig at lærere satte opp flere vurderinger tett etter hverandre, men dette kunne skje noen gang. Han la til at: «Hvis det blir flere vurderinger på

en uke så stresser det meg. Det er vanskelig å holde roen når du vet at du må øve på neste prøve med engang du er ferdig med ene». Han opplevde stress når det ble mange vurderinger over en kort periode, mens Emil ga uttrykk for at han opplevde stress gjennomgående siste året på videregående: «(...) Dette året er mer stressende fordi alt fag teller. I fjor og før det var det kun noen avgangs fag. Nå er alle avgangs fag og du må gi alt. Det henger over». For Emil var det konstant følelse av stress ettersom alle fag var avgangs fag. Dette gjorde at han ikke klarte å ta seg pause fordi han kunne føle press på å gjøre sitt beste i alle fag. Han ga uttrykk for at det var hans siste sjanse for å oppnå ønsket resultat.

Det som gikk igjen hos elevene var at mengden av vurderinger og tid hang sammen. Når det ble flere vurderinger over kortere periode førte til at de ikke hadde like mye tid til å forberede nok til hver vurderingssituasjon. Dette gjorde at elevene kjente på stress. Oliver følte han klarte å kontrollere stresset når han strukturerte dagene sine. Emil snakket mer om hans erfaring med stress som gjennomgående det siste året ettersom alle fag var avgangs fag. Alle guttene snakket om stress de opplevde knyttet opp til summative vurderinger. De ga inntrykk for at de hadde et prestasjonsmål hvor de la vekt på å gjøre det bra karaktermessig i vurderingene. Det var ikke den faglige utvikling som ble vektlagt, men at de skulle gjennomføre innleveringer og prøver. Fokuset til elevene var å oppnå ønsket resultat i fagene.

4.2.3 Tilbakemelding for faglig utvikling

Etter å ha sett på hvilken funksjon lekser har for elevene og hvordan de jobber mot vurderinger skal vi videre se på hvordan tilbakemelding elevene får fra sine lærere påvirker deres faglige utvikling, og hvilke tilbakemeldingsformer elevene mener de har mest nytte av.

Jakob var tydelig på at tilbakemelding var viktig for å nå ønsket prestasjon:

(...) personlig bygger det meg opp til å få en bedre karakter. Hvis det er negative ting, eller at jeg gjør noe dårlig så får jeg konstruktiv tilbakemelding. Det hjelper meg å bygge meg frem til en bedre karakter.

Konstruktiv tilbakemelding var det Jakob opplevde som hjelpsom for å oppnå ønsket prestasjon og forbedre karakterene. Også Emil foretrakk konstruktiv tilbakemelding, men han

var tydeligere på at når tilbakemeldingen ble gitt muntlig hjalp det han mer. Emil fortalte om en tidligere hendelse hvor læreren hadde gitt konstruktiv tilbakemelding:

(...) Vi hadde en tekstinlevering og læreren snakket med alle oss om tekstene våre. Han forklarte hva som var feil og hvordan det kunne endres. Det lærte meg mer. Når han bruker en time til å gå til hver elev og snakke om tekstene våre så hjalp det oss, meg i hvert fall. For å klare å gjøre det bedre neste gang.

Det Emil forklarte her var godt lærer-elev relasjon hvor han opplevde å bli sett, anerkjent og fikk konstruktiv tilbakemelding. Læreren la til rette for å veilede og vise tydelig hvordan eleven skulle løse oppgaven. Metoden læreren brukte på å gi tilbakemelding la til rette for hans læringsutbytte og utvikling i faget. «(...) å bare få det på Onenote eller der du leverte også står det bare enkelt hva som kunne gjort annerledes. Ofte hender det at jeg ikke ser på det eller at jeg ikke forstår det som står der og bare lar det ligge». Ved skriftlig tilbakemelding kunne Emil velge å ikke se på tilbakemeldingen, men når læreren tok initiativ til å snakke om det kunne han ikke velge det bort.

Noah hadde noe lignende erfaring som Emil med tilbakemeldinger:

Jeg får generelle tilbakemeldinger på prøver. Som «bruk mer fagbegreper». De er veldig generelle, og de hjelper ikke noe særlig. Noen ganger får jeg direkte tilbakemelding hvor læreren viser meg etter en presentasjon. Hvis jeg for eksempel har dårlig innhold og hun viser meg hvordan jeg kan gjøre det neste gang. Det er det jeg savner. Jeg tar det med meg når jeg får eksempler, og gjør det bedre neste gang. Det er forskjellig fra lærere.

Sitatet viser til at Noah hadde størst utbytte når han fikk muntlig konstruktiv tilbakemelding fra lærere. Generelle tilbakemelding var ikke utfyllende nok for eleven. Noah uttrykte at når læreren kommuniserte og viste han det han måtte jobbe med førte til bedre resultat på neste vurdering. Han fortalte om en situasjon hvor han opplevde konstruktiv tilbakemelding gjorde en forskjell på karakteren: «(...) I starten av året fikk jeg 3 i norsk, men en lærer ga meg viste meg konkret hva jeg måtte gjøre. Nå er jeg på 4 i norsk, så det hjalp på karakteren også».

Oliver fortalte om ganske lignende situasjon som Noah opplevde:

Tilbakemeldinger som forklarer kanskje hvordan man skal formulere svar. Muntlig tilbakemelding og når lærere forklarer konkret føler jeg er det beste. Da vet jeg og ser hva jeg må jobbe med. Få noen punkter, men også snakke om de. Når jeg får kun skriftlig tilbakemelding og de ikke skriver alt. Eller skriver fullt så er det vanskelig. Det er ikke alltid jeg ser på det.

Oliver foretrakk som resten av guttene å få konstruktiv tilbakemelding muntlig fra lærere. Denne måten ga eleven mulighet til å prate med lærer når han fikk tilbakemelding. Oliver fortalte at når skriftlig kommentar kunne føre til at han ikke så på tilbakemeldingen, lignende som Noah.

Hvilke type tilbakemelding som ble gitt og hvordan de brukte tilbakemeldingene var det noen ting som gikk igjen hos elevene. Konstruktiv tilbakemelding ble sett på som nyttig for deres læringsutbytte, men også hjelpende for deres individuelle prestasjon på vurderinger. Tilbakemeldinger som ble gitt i form av dialog og interaksjon opplevde flere elever at de jobbet med tilbakemeldingen de fikk.

4.3 Karakter og framtidsorientering

Videre skal vi se på hvordan karakterer kan påvirke elevene fremtidsutsikter. Elevene trakk frem at hovedmotivasjonen for å gjøre det bra på skolen og hvilke programfag de hadde valgt var videreutdanning. Karakterene de fikk beskrev de som avgjørende for fremtiden. Alle fire informanter hadde en tanke om hva de kunne skulle gjøre etter endt videregående skole. Jakob var en av de som hadde en klar plan for seg selv:

Jeg skal studere finans. Jeg har valgt valgfag på vgs. grundig fordi jeg har tenkt et steg fremover. Jeg har knyttet de fagene jeg har tatt nå til det jeg skal studere videre. Det hadde ikke vært lurt av meg å ta realfag nå hvis jeg skal studere økonomi videre. Jeg har planlagt i god tid hvordan prosessen skal gå så jeg ikke er usikker når jeg er ferdig

på videregående og hva er det jeg skal studere nå. Jeg har tenkt siden første klasse på videregående hva skal studere videre. Jeg liker ikke å stresse eller ta valg når jeg stresser.

Han hadde tatt strategiske valg når han valgt programfag. Jakob hadde planlagt tidlig av hva han ville studere når han var ferdig på videregående skole. For han var det viktig at han fortsatte å studere, men også ha oversikt så han ikke tok et valg under stress. Han viste interesse for finans og ga uttrykk for at dette skulle han starte på. Han var klar over at karakterene han fikk på videregående var viktig for videre utdanning, men at det ikke skulle påvirke det han lærte i fagene. Jakob var opptatt at han fikk bra karakter, men samtidig la opp til å lære for å lære fagstoffet. I likhet som Jakob hadde Emil valgt programfag ut ifra hva han kunne tenkt seg å studere videre:

Jeg har ikke funnet helt hva da, men det er nok rettet mot markedsføring. Det er noe det jeg kan klare å jobbe med senere. Kjemi og sånt er ikke noe for meg. Jeg foretrekker fag som økonomi og markedsføring.

Programfagene Emil hadde valgt var ut ifra hans interesser. Bakgrunnen for hvorfor han hadde valgt akkurat de fagene var fordi de tilhørte feltene han så for seg fortsette utdanningen sin innenfor: «Jeg har tatt markedsføring og rettslære fordi det er noen fag som jeg kan bruke sammen og det er greit å kunne. Jeg har også entreprenørskap fra andre klasse så de fagene har jeg valgt ut ifra at jeg føler de går med hverandre». Valgene han hadde tatt var også bevisst ettersom han så sammenhengen i kombinasjonen av programfagene for senere tid. Sammen med hva han hadde tenkt til å studere videre var karakterene avgjørende:

Karakterer er viktig for meg så jeg har flere muligheter for hvilke skoler jeg kan komme inn på til neste år. Sånn at jeg kan bestemme eller være litt fri til å bestemme hvor jeg skal gå eller hva jeg vil studere. I stedet for at jeg skal stresse med karakterer hvor jeg får to eller tre så vil jeg sikte litt høyere og prøve å få noe jeg er fornøyd med. Jeg vil ikke angre senere eller at det skal ødelegge for å komme inn på noe jeg vil studere.

For Emil var det avgjørende å få karakterer han var fornøyd med og som var tilfredsstillende til kravene for videre studie. Det var en tydelig kobling mellom hvilken karakter han fikk kunne påvirke for hvilken studie han kom inn på. Ettersom han ikke var helt sikker på hva han skulle studere neste år, var det derfor viktig at karakterene han fikk åpnet opp for flere mulige studier. Han var tydelig på at karakterer var en kilde til stress ettersom det kan påvirke for fremtidig videreutdanning hvor han ikke kommer inn på ønsket studie. Noah fortalte om lignende tanker som Emil:

Det er viktig for meg å få det beste jeg klarer å få av karakterer, så jeg kommer inn der jeg vil. Hvis jeg ikke trives i studiet jeg har valg, så kan jeg bytte uten å måtte ta opp fag. Jeg ønsker å studere innenfor økonomi og jeg vet ikke helt hvordan det faktisk er å studere det, og derfor må jeg prøve det først. Kanskje jeg ikke liker det likevel. Jeg vil ikke miste flere år på å ta opp fag jeg har hatt før.

For Noah var det avgjørende om han fikk karakterer som ville tilfredsstillende krav for videre utdanning. Karakterene var ikke kun viktig for å komme inn på det han først ønsket å studere, men at han har mulighet til å bytte studiet hvis han ikke trivdes med første valget. Han ville ha åpne muligheter hvis han angret senere. Dette førte til at karakterene hadde stor betydning for mulighetene hans. Grunnen til at han var opptatt av å kunne bytte studiet var på grunn av usikkerheten om han ville trives med å studere noe innenfor økonomi. Dette hadde han kommet fram til siden han likte faget matematikk og jobbe med tall, men programfagene på skolen han gikk på tilbød ikke fag han ønsket å ta:

Matte er noe jeg liker så tall syns jeg er gøy, og jobbe konstant mot et nyere mål. Skolen jeg går på har veldig dårlig utvalg av programfag. Jeg ville gå samfunnsøkonomi og markedsføring, men de har ikke de fagene på skolen.

Det at skolen ikke hadde programfagene Noah ville valgt førte til at han vektla å oppnå karakterer han var fornøyd med og som kunne gi han muligheten til å bytte studie senere hvis valg av studiet ikke var noe for han.

Oliver viste til mer usikkerhet enn de andre elevene når det kom til fremtidsplanene:

Jeg er veldig usikker, men jeg har valgt studiespesialisering for å ha veien åpen. Jeg har valgt matematikk R1 og R2, fysikk 1, kjemi 1 og 2, biologi 1 for å ha muligheter. Jeg har tenkt på lege utdanning, juss, og noe innenfor data kanskje. Jeg er veldig usikker så jeg tenkte at å ha de fleste programfag som kan kreves var enklere.

Han var den eneste som ikke uttrykket konkret hva han skulle studere etter videregående skole var over, men han hadde planer om å studere videre. De ulike utdanningene han nevnte var veldig ulike fra hverandre, men hadde et fellestrekk: opptakskrav. Studiene han kunne tenke seg å studere hadde krav for å komme inn, og dette gjorde at han hadde valgt de ulike programfagene som dekket opptakskravene. Det at Oliver fortsatt ikke hadde tenkt så mye på fremtidsplanene skapte en usikkerhet, men fagene han tok mente han åpnet mulighetene hans:

Det er viktig fordi det er avgjørende for å komme inn på studiet jeg ønsker neste år. Det er noe jeg tenker på. Jeg vil gjøre mitt beste nå sånn at jeg kan søke på det jeg vil, og ha muligheter for å kunne være fri til å velge hva jeg vil studere videre. Derfor valgte å ha R matte, kjemi og fysikk fordi jeg har lest om at det er studier som har de fagene som mål, at man må ha de fagene for å kunne søke der.

Han var tydelig på at det ikke var fag han hadde tatt for å kun bestå i, men gjøre det bra på. Det var tydelig kobling mellom karakterene han fikk og fag kombinasjonene, og hvordan fremtiden skulle se ut. Han hadde innsett at karakterene var en sentral del av fremtidig videreutdanning.

Felles for elevene var at de så sammenhengen mellom programfagene de hadde valgt på videregående, karakterer og fremtidig videreutdanning. Det var en klar sammenheng mellom deres prestasjoner i skolen var viktig for å lykkes i fremtiden. Emil og Noah var tydelige på fag og videre studier var knyttet til deres personlig interesser, men Jakob og Oliver uttrykket i større grad fag som var relevant.. Alle viste interesse for videreutdanning, og ingen av de nevnte at de ønsket å ta friår. De hadde en plan til en viss grad om hva de skulle videre. I tillegg la jeg merke til det kun var noen få felt som ble nevnt, men som gikk igjen hos elevene selv om de gikk på ulike skoler. Det har en del å gjøre med at de alle gikk

studiespesialiserende, men studiene de nevnte for videreutdanning er mannsdominerende yrker.

5 Drøfting

I forrige kapittel ble det empiriske materialet av intervjuene presentert og analysert. I analysen av intervjuene er det gjennomgående at elevenes skoleprestasjoner har blitt påvirket av deres relasjon til lærere, både positivt og negativt. I tillegg beskrev de klar sammenheng mellom deres skoleprestasjoner og framtid. Hovedspørsmålet for drøftingskapitlet er hvordan en gruppe gutter blir påvirket av lærer-elev relasjon, og hvordan det påvirker deres skoleprestasjoner og faglig utvikling. Drøftingen er delvis strukturert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som skal belyse problemstillingen:

1. Påvirkes elevenes skoleprestasjoner av relasjonen til læreren, og hvis de gjør det: hvordan?
2. Hvordan påvirkes elevenes fremtidsutsikter av skoleprestasjonene?

5.1 Lærer-elev relasjon påvirker skoleprestasjon

Med tanke på elevens relasjon til lærere viser undersøkelsen jeg har gjort at elevene har behov for å bli sett av lærere. Dette uttrykkes av elevene på ulike måter. Bergkastet, Duesund og Westvig (2019) brukte begrepet omsorgsfull kontroll om lærerens evne til å skape positive forventinger, strukturer og rutiner for elevene til å mestre skolehverdagen. Jakob sin forklaring på hvordan lærere hjalp han strukturere tiden sin bedre og skape rutiner for å mestre skolehverdagen kan være et eksempel på en læreres god praksis av omsorgsfull kontroll. I en periode hvor han opplevde at skolearbeid og aktiviteter ble for mye for han førte dette til stress for Jakob. Når eleven ble sett av lærere og fikk hjelp til å lage rutiner og struktur på skolehverdagen ble stresset eleven kjente på senket. Gjennom lærerens praksis hvor Jakob opplevde medførte det at motivasjonen hans ikke sank. Ulempen med å kjenne på stresset over tid kunne gått utover hans faglige prestasjoner.

Forskningen til Federici og Skaalvik (2013) viser at elevenes relasjon lærerne er viktig for hvordan de trives og presterer på skolen. De vektlegger at både den emosjonelle og instrumentelle støtten fra lærere er viktig for elevenes motivasjon for skolearbeidet, strategibruk og at støtten har påvirkning på elevenes læringsresultater. Emosjonell og instrumentell støtte fra lærerne motiverer elevene, og er avhengig av at elevene opplever mestring. Videre i

forskningen vektlegges motivasjon sammen med sosial støtte og at elevene føler tilhørighet i skolen gjennom lærerens praksis. Dette viser til en positiv sammenheng mellom læringsorientert struktur og at elevene opplever støtte og tilhørighet.

Det kom tydelig fram hvordan læreren hjalp Jakob å håndtere stresset ved å tenke konstruktiv om situasjonen. Lærerens praksis hang sammen med Thoits (2011; gjengitt i Bru, 2019, s. 39) forklaring på emosjonell støtte som oppnås når lærere hjelper elever å håndtere utfordringer samt hjelpe elever tenke konstruktiv om stressende hendelser. Den gode lærer-elev relasjonen viste seg å virke positivt på både motivasjonen for skolearbeidet og strategibruken til hvordan løse problemet Jakob var borti. Det henger sammen med Federici og Skaalviks (2013) forskning på hvordan emosjonelle støtten fra læreren motiverte eleven til skolearbeid og strategier. Selv om det i denne sammenheng var kun forholdet til emosjonelle støtten fra lærere skal vi videre se på instrumentelle støtte som Federici og Skaalvik (2013, s. 39) forklarte som veiledning og råd fra lærere i forhold til undervisning.

Tre av informantene uttrykket gode opplevelser med lærer-elev relasjoner, og hvordan lærere gjennom støtte kunne hjelpe dem med deres faglige utvikling. Flere av elevene fortalte om hvordan læreren tilpasset oppgaver til deres individuelle behov, var til hjelp for deres faglige utvikling. En elev som skilte seg ut, var Emil. Han hadde vært borti situasjoner hvor han hadde opplevd mangel på instrumentell støtte fra lærere. Situasjonen han beskrev var å ikke få veiledning og tilpasset oppgaver i faget ut ifra det han hadde behov for. Ettersom det kan forstås som mangel på kommunikasjon og veiledende hjelp i oppgaver, fortalte Emil at han ikke kom noe vei uten bekreftelse på at det han gjorde enten var riktig eller feil. Situasjonen viste seg å påvirke undervisningen. Hvordan lærere møtte opp til timer påvirket selve undervisningsøkten for Emil: «De kommer ikke med et smil til klassen, eller så er de ikke glade når de kommer inn i klasserommet. Det påvirker meg også, og du får ikke motivasjon til å jobbe». Dette ble spesielt Emil påvirket av og forklarte at han kunne oppleve at han ble oversett, eller forsvant i mengden. Bergkastet, Duesund og Westvig (2019, s. 40) brukte begrepet anerkjennelse som forklaring på elevenes behov for å bli hørt, vist forståelse og få bekreftelse. Situasjonene med Emil førte til mangel på elementene som å bli hørt, vist forståelse og få bekreftelse av lærere når han følte seg oversett. For Emils motivasjon og læring var anerkjennelse fra læreren viktig i denne sammenheng. Mangel på instrumentell støtte og anerkjennelse fra lærere påvirket det Emils mestringsfølelse og motivasjon. Det var ikke kun ved hvordan han opplevde mangel på faglig

hjelp, men hvordan læreren uttrykket seg gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk som ble observert av Emil.

Samtidig kan man tenke seg at måten læreren veiledet Emil med oppgaven ved å ikke gi svaret, men få han til å løse oppgaven selvstendig var lærerens måte å utfordre eleven på. Dette kan ha fungert med andre elever hvor elever kan ha kommet fram til svaret på egenhånd. For Emil virket det som om han ikke fikk hjelpen fra det Vygotsky (Danielsen, 2020) kalte for den kompetente andre, eller tilpasset oppgaver godt nok. Motivasjonene og skolearbeidet ble påvirket når eleven opplevde å sitte fast med oppgaver han ikke mestret på egenhånd. Elevenes læringsresultat ble dermed påvirket av relasjonene til læreren. I en slik situasjon ville det vært nødvendig med bedre kommunikasjon hvor læreren kunne ha sikret at eleven hadde alle verktøy til videre arbeid med oppgavene på egenhånd. Uten hjelp førte dette til at eleven brukte lenger tid på en oppgave og den faglige utviklingen ble påvirket. Skaalvik og Federici (2013) sine funn om at emosjonell og instrumentell støtte er nødvendig for elevenes motivasjon til skolearbeid, strategibruk og læringsresultater stemte overens med situasjonene med Emil. Emil opplevde mangel på instrumentell støtte, hvor det han opplevde å ikke få god nok på veiledning og tilpasset oppgaver som han hadde behov for. I tillegg førte mangelen til at han opplevde å bli oversett. Situasjonen som oppstod med Emil, viste til hvordan både motivasjonen og faglige prestasjonen til Emil ble påvirket.

I skolen oppretter elever relasjoner til både sine lærere og medelever, som har betydning for deres sosiale utvikling. Dette viser seg å ha betydning for elevenes læringsmiljø. Elevene ga inntrykk for gode relasjoner med sine medelever, og at relasjonen de fikk hadde betydning for deres faglige utvikling. De fortalte om hvordan de pleide å samarbeide med hverandre før og etter vurderinger ved å enten dele fagstoff de har jobbet med eller gi veiledende og støttende råd til hverandre.

Elevene utvikler kunnskaper i sosiale kontekster hvor det ikke kun er lærere som tar del, men også andre medelever. Kunnskaper, ideer og holdninger blir i mellommenneskelige relasjoner utviklet. Selv om elevene opplevde vanskeligheter med å spørre andre medelever om hjelp eller kommunisere, fortalte de om endring i relasjoner etter å ha blitt bedre kjent med hverandre. På ulike måter fortalte elevene om hvordan de for eksempel før prøver kunne hjelpe eller spørre hverandre med oppgaver de slet med. De viste til praksis som kan forstås som sosial mediering,

som Gamlem (2015) kaller det. Læring oppstod med andre ord i samhandling med andre medelever når de spurte om hjelp eller hjalp hverandre. I tillegg kan samhandlingen mellom elevene forstås som det Vygotsky (Tharp & Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978; gjengitt i Gamlem, 2015) kalte for den nærmeste utviklingssone. Der elevene ikke klarte oppgaver eller lære fagstoff på egenhånd hjalp medelever hverandre. Samhandlingen viste seg å være støttende for elevenes læringsprosess.

5.1.1 Forventninger

En annen faktor som spilte inn på elevenes relasjon til deres lærere var tydelige forventninger som de fleste elevene var enige i at de hadde behov for i undervisningen. Hashi (2020) kom fram til i sin studie at elevene opplevde at tydelige forventninger økte deres motivasjon når forventningene samstemte med deres forutsetninger.

Oliver og Noah fortalte at det var spesielt viktig for dem å få vite tydelig hva lærere forventet av dem spesielt på forkant av vurderinger. For å forstå forventningene ga elevene uttrykk for at kommunikasjon var viktig for mottagelsen av hva som ble krevet av elevene. Kommunikasjon viste seg å være et aspekt for deres skoleprestasjoner. Elevene foretrakk når lærere kommuniserte med elevene og tydeliggjorde forventningene for måloppnåelser til deres forutsetning. De uttrykket at for deres læring var det nyttig at lærere var flinke på å kommunisere med elevene, strukturere undervisningen og satt tydelige rammer for læringsmålene til fagstoffet. Med andre ord forklarte elevene behovet for omsorgsfull kontroll som ble redegjort tidligere av Bergkastet et al. (2019) forklaring. I tillegg samsvarer med Hashi (2020) sitt funn om at tydelige forventninger økte elevenes motivasjon når forventningene samstemte med deres forutsetning.

Når Oliver ikke visste hva som ble forventet av han til vurderingssituasjoner førte situasjonen til at han kjente på stress. Gjennom kommunikasjon kom forventningene tydelig fram for elevene, og det senket elevenes opplevelse med stress. Når det var god kommunikasjon hvor elevene opplevde både emosjonell og instrumentell støtte fra lærere viste det seg at det hjalp elevene å håndtere utfordringer og de var klare over det som ble forventet av dem. Det hadde hadde betydning for deres læringsutbytte og for læringsresultatene de kunne oppnå.

Piantra og Hamre (2009; gjengitt i Drugli, 2012, s. 36) introduserte tre dimensjoner som oppfyller hverandre gjennom lærer-elev relasjon og kommunikasjon. Dimensjonene tok for seg

interaksjonene i klasserommet og undervisningen som lærere gjennom emosjonell støtte, arbeide for elevenes produktivitet samt gi støttende hjelp til elevene. I denne sammenhengen gikk det ut på å tydeliggjøre forventninger om hva elevene skal lære. Når elevene ikke opplevde at lærere kommuniserte tydelig hva som ble forventet gikk det utover deres motivasjon og faglige prestasjon. Organisering som den andre del av dimensjonen hvor i situasjonene til Emil handlet om produktivitet og læringsstrategier om hvordan komme videre i oppgavene. Når han satt fast og ikke fikk støttende instruksjon (tredje del av dimensjonen) i problemløsning og tilbakemelding førte dette til at han mistet motivasjon. I slike situasjoner er det nødvendig å kommunisere og korrigere elevens måte å løse oppgaven på. For å kunne hjelpe eleven må lærere vite hvor eleven står, som må bli observert underveis.

Elevene hadde behov for å bli sett av lærere og at lærere har en anerkjent holdning til elevene. De la vekt på at forventninger kom tydeligere fram fra lærere når de kommuniserte. Gjennom lærerens praksis av omsorgsfull kontroll blir forventningene tydeligere for elevene, og de tilegner seg verktøy som gjør de mer selvstendige. For hvordan lærere-elev relasjon er med på elevenes faglige utvikling viste Emil til eksempelet hvordan lærere kan føre til å påvirke elevens motivasjon til skolearbeidet på en negativ måte. Det er viktig at elevene opplever å bli sett og får veiledende hjelp når de sitter fast siden dette fører til at deres satte mål for læring blir svekket. Læreren skal dermed gi elevene hjelpen de trenger for at de skal bli mer selvstendige.

5.2 Vurderinger

Andre funn fra Hashi (2020) var at mengden med vurderingssituasjoner og mangel på formativ vurdering hang sammen. Flere studier tar for seg lignende funn som presenteres videre her. Skaalvik & Federici (2015) sin studie er inkludert i Hashi (2020) sin studie. Skaalvik og Federici (2015) kommer frem til at en årsak som kan forårsake økt prestasjonspresser at oppmerksomheten i skolen har rettet seg i større grad mot elevenes prestasjoner ved å hyppigere ta i bruk tester (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 49). Studie som var gjort av læringsmiljøseneteret ved Universitetet i Stavanger (gjengitt i Bru, 2021, s. 21-22) fant at årsak til stress hang sammen med å grue seg til prøver og presentasjoner, elevene stilte for store krav til seg selv og karakterpress. I ungdomsundersøkelsen (Bakken, 2021, s. 34) rapporterte elevene at prestasjonspress opplevde de i hovedsak fra skolen og lærerne. Det var elever som gikk siste

året på VGS opplevde i høyere grad stress og prestasjonspress enn elever som gikk første og andre året på VGS.

Elevene ga inntrykk for at mengden vurderinger de hadde i skolen og tid var faktorer som påvirket opplevelsen av stress. Å forberede seg til prøver og mengden med vurderinger førte til å måtte forholde seg mange ting samtidig. Det var i forhold til summative vurderinger kjennelsen på stress dukket opp. Fokuset deres var å oppnå ønsket resultater i fagene, ved å få karakterer de var fornøyd med.

Det Jakob ga inntrykk på var at han opplevde negativ stress når det var et større gap mellom målene han ønsket å nå, og målene han faktisk oppnådde. Dette samsvarer med Bakkens (2020, s. 24) forklaring på negativ stress som et gap mellom mål eleven ønsker å oppnå og hva eleven faktisk klarer å nå, og hans høye krav til seg selv. Tidligere fikk han hjelp fra lærere i å strukturere hverdagen og skape rutiner. Den positive innstillingen han har til hvordan håndtere stresset og hvordan bruke tiden kan komme fra veiledningen han fikk fra sine lærere. Bru (2019, s. 34) tar for seg hvordan emosjonell kompetanse kan hjelpe eleven å håndtere og påvirke stresset positivt når eleven klarer å vurdere hva årsaken for stresset skyldes. Når Jakob forstod hva stresset skyldes førte det til at han fant løsninger for å senke det. «(...) Det handler om hvordan man håndterer presset, enten så øver man de tre dagene eller så gjør man ikke noe». Innstillingen han hadde var at det var opp til hvordan han håndterte, og ettersom han fant ut av hvordan han kunne løse det med å organisere skolehverdagen førte det til at han i mindre grad kjente på stress. Oliver og Noah ga lignende inntrykk som Jakob i hvordan de håndterte stresset. Det handlet om hvordan de strukturerte de dagene eller ukene der det var flere vurderinger de måtte forholde seg til.

En annen faktor som påvirket elevene, var i forhold til at alle fag var avgangs fag. Emil fortalte om gjennomgående stress han opplevde siden til alle fagene siden de var avgangs fag. Faktoren for at alle fag er avgangs fag og de summative vurderingene har betydning for elevene. Det kan være en forklarende årsak til høyere press blant 3.VGS gutter, enn lavere trinn, som ble rapportert i ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2021, s. 34). Når han snakket om stress snakket han om det i forhold til at det var hans siste sjans å oppnå ønsket karakterer som kunne påvirke fremtiden hans. Stresset forklarte han som noe han ikke ble kvitt før han var ferdig, og han

forklarte at det hang over han at alle fagene er viktig å gjøre det bra på. Elevene snakket om vurderinger som avgjørende for videre skolegang.

Som jeg nevnte i teori delen så påvirker vurderingsformene læringsmiljøet og selve innholdet i undervisningen. Vurderinger viser den enkelte elevs prestasjoner. Den mest brukte vurderingsformen i skolen er summative vurdering, som kommer til uttrykk hos elevene. Når vi snakket om vurderinger opplevde de stress i forhold til når deres prestasjoner ble vurdert i flere fag samtidig. Lauvås (2018, s. 26) forklarer formålet med vurderinger som en dokumentasjon for elevenes læringsutbytte ved å sette karakterer som blir brukt som et motiveringsmiddel. I deres situasjoner kan det forstås som at å oppnå karakterer de var fornøyde med ble brukt som motiveringsmiddel, men karakterene førte ikke kun til motivasjon for elevene. Vurderingene ble endret til å ha en negativ effekt på elevene, ved å påføre stress og press om å gjøre det bra selv ved mange vurderinger på kort tid. Det viste seg at stress hang sammen med elevene krav til seg selv å gjøre det bra på vurderingene som studie gjort av læringsmiljøsenderet ved Universitet i Stavanger (gjengitt i Bru, 2021, s. 21-22) fant.

Elevene snakket om å gjøre det bra på vurderinger for å oppnå ønsket karakter. Elevene forholdt seg til det Diseth (2020) forklarte som et prestasjonsmål når det kom til å prestere best mulig selv i situasjoner hvor det var en del vurderinger å forholde seg til. Det å oppnå karakterer de var fornøyde med var det som var viktig, og de ga ikke uttrykk for at det var selve læringsutbytte som gjaldt, altså hvor mye de faktisk hadde lært. Gjennom skolens praksis formidles det til elevene gjennom deres lærere om hva målet med skolearbeidet er. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 220) forklarte at lærere formidler gjennom sin praksis det planene og forskriftene uttrykker for hva målet er. Ettersom elevene forteller at lærere vektlegger at de skal gjøre det bra på prøver og er tydelig på at karakterer er viktig, videreformidler lærerne en prestasjonsorientert målstruktur til elevene. I disse tilfellene kan det virke som at skolens målstruktur kan påvirke noen av elevene ved at de selv utvikler prestasjonsmål hvor det viktigste med skolearbeidet er å få gode karakterer. Prestasjonspresset de opplever kan forstås som en ytre motivasjon. I teorikapitlet redegjorde jeg for Danielsen (2021) kjennetegn på hvordan i ytre motivasjon er det selvet målet og belønningen som motiverer, og aktiviteten i seg selv har ikke betydning. Det kommer tydelig fram i uttalelsene at årsaken til selve skolearbeidet, og forberede seg til prøver handlet i hovedsak for å oppnå gode karakterer. Når lærere la opp til flere vurderinger over en

kortere periode førte det til at de ønsket å gjennomføre prøvene og innleveringene, og gjøre det beste de kan.

Elevene viser til at gjennom lærernes praksis som i dette tilfellet gjelder flere vurderinger over kortere periode som elevene føler det er vanskelig å holde styr på. Dette påvirket hensikten elevene hadde med skolearbeidet. I stedet for å rette mot et mestringsmål til skolearbeidet hvor elevene heller vektlegger å utvikle sin kunnskap ved å stadig lære mer, var målet med å lære for karakterens skyld. Mestringsorientert læringsmiljø inkluderer lærer-elev relasjon for elevenes trivsel. For elevenes fremgang, mestring, lykkes faglig samt utfordre elevene faglig foregår gjennom kommunikasjon mellom lærere og elever. Når summative vurderinger får så stor plass som det var for elevene ble det et større skille mellom lærere elevene ved at mengden med vurderinger førte til stress opplevelse fikk større plass. Deres motivasjon og mestring ble påvirket av vurderingssituasjonene, og læreren vektlegges på summative vurderinger. Tvedt og Bru (2019, s. 56) bruker begrepet trusselvurdering når omgivelsene vektlegger prestasjoner og elevenes ambisjoner er høy, og prestasjonspress forstås som ytre motivert. Trusselvurderinger blir dempet hvis det er den enkelte elevs fremgang som står i fokus og læringsprosessene som omhandler enkeltes forutsetning. Med formativ vurdering legger det til rette for at elevene gjennomgående i undervisningen for å vite hvor de står i læringsprosessen, som læreren observerer gjennom sin praksis.

5.2.1 Tilbakemelding

I det kommende rettes fokuset mot type tilbakemeldinger elevene foretrekker å motta og hvordan de hjelper elevenes faglige utvikling. Under intervjuene kom det fram at elevene var enige med hverandre om hvordan de foretrakk å motta tilbakemelding og hvilken type som hjalp dem videre. Alle ga uttrykk for at muntlig konstruktiv tilbakemelding var det de foretrakk fra lærere. Det var ikke kun tilbakemeldingen elevene selv mente hjalp dem som var praksisen. Derfor vil jeg i denne delen ta for meg hvilken betydning tilbakemelding har for elevene og relasjon deres til lærere.

I teoridelen om tilbakemelding har jeg redegjort for Spurkeland (2011, s. 80-81) forklaring på tilbakemeldingens funksjon. Intensjonene med tilbakemelding forklarer Spurkeland (2011) som hjelp for elevene faglig utvikling. Hvordan tilbakemelding gis og mottas kan påvirke elevenes læringslyst og motivasjon for dere faglige utvikling. Gamlem og Smith (2013, s. 161-162) delte

inn tilbakemelding i fire typer: karakter og poeng, kontroll, rapportering og dialog og interaksjon.

Elevene var tydelig på at hvordan og når tilbakemelding ble gitt påvirket for hvordan tilbakemeldingen det ble mottatt. Elevene mente at når læreren gikk gjennom det de trengte å jobbe med muntlig, var det større sjanse for at de tok med seg tilbakemeldingen til videre arbeid. Det åpnet muligheten for å de kunne ha en dialog med læreren og stille spørsmål til tilbakemeldingen. Når de var i en interaksjon med sine lærere hvor læreren gikk gjennom punktvis hva de kunne gjøre ting annerledes, var noe elevene mente var det som førte til at de kunne gjøre det bedre på neste vurdering. Flere mente at når lærere viste elevene eksempelvis hvordan de kunne for eksempel skrive en tekst ble også forventningene om hva som kreves av elevene tydeligere. Tilbakemelding som inneholdt meningsfull informasjon som motiverte elevene og førte til læringslyst når tilbakemelding ble gitt på denne måten. Det elevene forklarte som de mente hjalp deres faglige utvikling var når læreren praktiserte tilbakemelding som Gamlem og Smith (2013, s. 161-162) kalte for dialog og interaksjon. Elevene kunne da stille spørsmål ved tilbakemeldingen og få eksempler eller veiledning på hvordan de kunne gjøre det videre. Væremåtene som kjennetegner anerkjennelse, er viktig når det blir gitt konstruktiv tilbakemelding til elevene. Når tilbakemelding blir gitt muntlig til individuelle kan det føre til at elevene i større grad føler seg sett, og at elevenes framgang blir fulgt opp av lærere. Elevene viste til at i situasjoner hvor tilbakemelding blir gitt gjennom lærer-elev interaksjon var det større sjanse for at de tok med tilbakemeldingen videre.

I intervjudataene kom det frem at det som kjennetegner formativ vurdering hvor elevenes utvikling vektlegges underveis i undervisning var det elevene foretrakk. Formative vurderinger forklarer Lauvås (2018) som prosess som ikke tar slutt som summativ vurdering, og formålet er å fremme elevenes læring, motivasjon og mestringfølelse. Dette kom fram i form av ønsket tilbakemeldingsform og at de skulle forstå hvordan de kan bruke tilbakemeldingen for deres utvikling i skolefag. Gjennom karakter og poeng får ikke elevene i like stor grad nok tilbakemelding som kan være til hjelp for utviklingen av læringsutbytte. Når flere summative vurderinger kommer tett på hverandre påvirker det lærerens tid til oppfølging. Ved formativ med utfyllende tilbakemeldinger som elevene jobber med jevn som er en del av undervisningen.

5.2.2 Egeninnsats

I NOU 19:3 (s. 157) rapporten påpeker de flere faktorer som kan hjelpe å forklare elevenes prestasjoner. De vektlegger at læreren har en viktig rolle ved å ha gode egenskaper i å strukturere undervisning og inkludere godt pedagogisk innhold. Ifølge rapporten bruker generelt gutter mindre tid på skolearbeid utenom skoletid, enn jenter.

Elevene var enige med hverandre om at leksene var for å forberede til vurderinger. Det var opp til den enkelte elev hvor mye tid de la i å jobbe med fagstoff etter skoletid. Flere av elevene fortalte at deres lærere ikke vektla hjemmelekser, eller fulgte opp om leksene ble gjort. Det var opp til den enkelte å gjøre lekser for å jobbe, forstå og lære stoffet til vurderingssituasjoner. Emil fortalte hvordan lærerne hans delte ut øvingsark en uke i forveien før en prøve. Han oppfattet hva han måtte lære, og hva som ble forventet av han til vurderinger som tydelige.

Når elevene venner seg med for eksempel øvingsark før prøver, forventer de dette før hver prøve. I tillegg kan dette føre til elevene ikke jobber med fagstoffet jevnt, men heller velger å få øvingsark utdelt for å deretter jobbe med fagstoffet. Dette fører til at elevene kan velge å jobbe eller starte å lese på fagstoffet kort tid før vurderingen tar sted, og ikke trenger å følge med i undervisningen i like stor grad. Noah var den eneste som klart uttrykket at det var noen fag han måtte lese seg opp på forhånd av undervisningstimen fordi lærere ga beskjed om det. En av årsakene for at Noah mente det var viktig å gjøre hjemmeleksene var fordi hvis han ikke gjorde det så gikk det ut over undervisningstimen. Hvis eleven ikke gjorde leksene, opplevde han å ikke henge med i timen. For eleven var ikke arbeidet med hjemmelekser bortkastet ettersom han også så det som forberedelser til vurderinger. Det Noah ga inntrykk av var at lærere var tydeligere med forventingene om hva elevene skulle jobbe med og lære. Det at de forberedte seg på forhånd av timene gjorde at elevene visste hva vurderingene kom til å innholdet. Her skilte spesielt Emil og Noah seg. Det Emil ga inntrykk for var forventingene fra lærere om hva de skulle bli vurdert i, altså hva de skal kunne ved slutten av undervisningsperioden, kom forholdsvis en uke før vurderingen tok sted. For Noah ble forventingene tydeliggjort mye tidligere når de visste hva de skulle jobbe med i undervisningen.

Arbeidet med skolearbeid etter skoletid fortalte elevene, uten Emil, at det var opp til den enkelte elev hvor mye de hadde behov for å jobbe med. Skolearbeidet forstod de som å forberede seg til vurderingssituasjoner. De opplevde ikke at lærere ga uttrykk for at lekser var nødvendig.

Ettersom NOU 19:3 (s.157) viser til at gutter gjør mindre lekser enn jenter vil i denne sammenhengen ikke bevises, men hvis man ser på elevene forståelse av hvor mye vekt elevene legger i arbeidet etter skoletid kan vi se et tegn til at det ikke jobbes mye utenom når de må. Spesielt to av elevene i denne undersøkelsen var tydelige på at de jobbet med fag kun når det var i forhold til vurderingssituasjoner. Jakob ga uttrykk for å arbeide med skolearbeid når han ikke hadde oppnådd ønsket kunnskap i et tema, som var mer hans valg for å forberede seg til vurderinger på forhånd. Det viste det seg at elevene var i større grad utviklet til å være mer selvstendige på videregående skole Det betyr også at skolearbeid i større grad blir elevenes vurdering hvor mye de jobber med det. Elevene forstod hjemmelekser som forarbeid og forberedelser til vurderinger, og ikke nødvendigvis som belastning. I denne sammenhengen ser vi hvordan noen av elevene viser til at de selv må avgjøre hvor mye de selv må jobbe med fagstoff etter skoletid ettersom lærere ikke forventer i like stor grad at de må gjøre lekser.

5.3 Videreutdanning

Undersøkelsen jeg har gjort at elevene viser at elevene ser klar sammenheng mellom programfagene, karakterene de får og videreutdanning. Elevenes hovedmotivasjon for å gjøre det bra på skolen hadde sammenheng med videreutdanning. De var veldig tydelige på at hvilke karakterer de får på VGS har betydning for om de kommer inn på videreutdanning de ønsker eller ikke. Flere av elevene hadde valgt programfagene strategisk ut ifra det de likte, var flinke i og det de mente var relevant for høyere utdanning ut ifra det de ville studere i fremtiden. Tre av fire elever hadde en forholdvisplan for hva de skulle studere videre.

Tidligere forskning som Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon (gjengitt i Hovdenak & Stray, 2015) viste til at ungdom som hadde forstått at de lever i et kunnskapssamfunn. Skole og utdanning var noe ungdommen så på som nødvendig for å oppnå ønsket yrke og leve et godt liv.

Dette fant jeg likhetstrekk til blant guttene som deltok i min studie. De hadde klare planer for hva de skulle rett etter VGS, og alle var tydelige på at utdanning var det første de prioriterte. Elevene ga inntrykk av at de kom til å fullføre videregående skole ettersom de hadde planer om å studere videre. I NOU (19:3) rapportens sammenligning av funn som at flere gutter ikke

fullfører VGS passet ikke med deltakerne av min studie, om guttene får i gjennomsnitt lavere skolekarakter enn jentene kan ikke bekreftes eller avkrefter i denne studien.

Elevenes forståelse på hvor viktig utdanning var spilte rolle for hvilke programfag de hadde valgt tidlig av. De hadde valgt programfagene ut ifra hva de hadde planer om å studere eller jobbe med senere. Øia og Fauske (2010) fortalte om hvordan ungdommer i tenårene var preget av skolegang og allmenndannende kompetanseutvikling, men etter videregående skole får ungdommen en mer målrettet utdanning som er relevant for arbeidsmarkedet. Elevene viste til en målrettet forståelse til videre utdanning som de hadde formet gjennom programfagene. Programfagene hadde de valgt ut ifra egne interesser og det de så på som relevant for arbeidsmarkedet.

I teorikapitlet under framtidsorientering ble redegjort viste Hovdenak & Stray (2015) til en sammenheng mellom elevenes identitet konstruering og kunnskapsinnholdet. Ene faktoren kan forklares med at elevenes identiteter ble konstruert av skolens kunnskapsinnhold gjennom at det er formidling av hvor viktig skolen er for framtid. Elevenes læringsidentitet blir utviklet gjennom kunnskapsformidlingen til lærere i skolen. Lærerens arbeid gjennom inndeling som Hovdenak og Stray (2015, s. 147) forholdt seg viser elevene at kunnskapsoppnåelse som blir bekreftet gjennom karakterer var viktig. Elevene tydeliggjorde at det de lærte på skolen var viktig for å gode karakterer, men også for å tilegne seg forkunnskaper som kan være nyttig i senere utdanning. Hvis vi tenker oss lærerens formidling og vektleggelse av kunnskap som nødvendig kan dette ha vært en årsak til at de var opptatte av å få gode karakterer som beviser at de har oppnådd god kunnskap i fagene. Karakterene formidlet elevene som avgjørende for om de kommer inn på studiet de ville studere. Samtidig snakket elevene om karakterer i større grad enn å faktisk lære for å lære. Det bekrefter Bru (2019) sitt funn om at gutter vektlegger å gå gode karakterer mer enn å utforske læringsstoffet. Elevene fra min undersøkelse viste til målet med læring som å oppnå gode nok karakterer, som kan forstås som Danielsen (2017) forklaring på prestasjonsmål. Det viste seg at elevene hadde internalisert holdningen om at karakterer er avgjørende.

En annen faktor elevene påpeker er en konkurransepreget utdanning. Dette kom fram gjennom måten de hadde forståelse på at karakterene var avgjørende for hvordan deres framtid ville se ut. Elevenes forståelse på at de må få gode karakterer på VGS med bakgrunnen for at videre

studier vil være preget av disse resultatene fordi inntakskrav ville være preget av konkurranse hvor høyest karakter avgjør. Samtidig oppfattes det elevene opplever som at videregående er i stor grad preget av det Skaalvik og Skaalvik (2015) refererer til prestasjonsorientert målstruktur som blir videreført til videre utdanning.

Ulempen med prestasjonsorientert målstruktur er at prestasjoner blir i større grad vektlagt gjennom lærerens praksis om hva målet med skolearbeid og kunnskapsinnholdet er. Dette overføres til elevene hvor skolearbeidet blir oppfattet til å hovedsakelig forholde seg til å oppnå karakterer som avgjøre framtiden til elevene. Sammen med forskningsbidragene til Bakken (2020) og Skaalvik og Federici (2015) kan forklaringen på at elevene rapporterer om prestasjonspress når karakterene bli vektlagt i skolen i den grad de gjør.

6 Konklusjon

Denne avhandlingen har hatt som formål å besvare følgende problemstilling:

Hvordan påvirker lærerens relasjoner til elevene deres læringsmiljø og faglige prestasjoner?

Oppgavens empiriske materiale bygger på fire semistrukturerte intervjuer med gutter som går siste året på videregående skole. Denne undersøkelsen tok for seg elevenes opplevelser med sine lærere som har hatt betydning for lærer-elev relasjonene samt elevenes læringsutbytte og faglig utvikling, og elevenes meninger om hva de har behov for å oppnå mest mulig læringsutbytte. I kapittel fire ble det empiriske materialet presenter og analysert. Videre i kapittel fem ble de viktigste funnene drøftet i forhold til relevant teori og tidligere forskning. Videre i dette kapittelet sammenfattes funnene som er gjort i denne masteravhandlingen.

For å svare på problemstillingen redegjorde jeg for to forskningsspørsmål, og det første lyder som følgende: Påvirkes elevenes skoleprestasjoner av relasjonen til læreren og elever, og hvis de gjør det: hvordan?

Funnene fra det empiriske materialet forteller at elevene blir påvirket av lærer-elev relasjon og at det har betydning for deres skoleprestasjoner. Det var flere elementer som ble beskrevet av elevene for påvirkning. Tre av fire elever beskrev at de hadde gode lærer-elev relasjoner, og at støtte fra lærere var en viktig del for deres læringsutbytte. Det kom fram at elevene hadde behov for å bli sett av lærere. For elevenes motivasjon til skolearbeid og for deres innsats var det viktig at lærer observerte og kom med mulige løsninger for elevene både med skolehverdagen og skolearbeidet. Løsninger var i form av hvordan elevene kunne organisere skolehverdagen eller få tilpasset oppgaver og undervisning var noe som førte til gode lærer-elev relasjoner for elevene. Gjennom praksis av omsorgsfull kontroll førte det til å skape gode rutiner og organisere skolehverdagen som senket opplevelsen av stress og førte til at elevene klarte å gjennomføre skolearbeidet. En elev uttrykket mangel på anerkjennelse fra lærer som førte til at han opplevde å bli oversett. Eleven følte å ikke bli hørt, vist forståelse eller få bekreftelse når han spurte om hjelp. Dette påvirket både forholdet hans til læreren og den faglige utviklingen. I undersøkelsen fortalte og beskrev elevene hendelser hvor emosjonell og instrumentell støtte viste seg å være viktig for deres motivasjon for skolearbeidet og skoleprestasjoner, og tilfeller det var mangel på støtte førte det til at deres prestasjoner ble påvirket.

Tydelige forventinger og kommunikasjon fra lærere var viktig for deres skoleprestasjoner og læringsutbytte. Elevene var enige med forståelsen om at skolearbeid var et individuelt valg som de selv hadde ansvar for. Elevene var ansvarlige for å gjøre det de skal, men at lærere trenger å tydeliggjøre hva elevene skal lære og hva som skal vektlegges til vurderinger. Forventingene som ikke var tydelige førte til at elevene kunne kjenne på stress. Det viste seg at forventningene ble forstått når lærere tydelig kommuniserte med elevene. Kommunikasjon og dialog ble sett på som to viktige elementer når tilbakemelding ble gitt. Det var viktig at de fikk nytte av tilbakemeldingene og at de ble mottatt, som de ga uttrykk for at det var i større grad når de ble gitt muntlig individuelt at tilbakemeldingen var til hjelp. Etersom den summative vurderingsformen viste seg å være mest brukt fører det til at elevene i mindre grad får tilbakemelding de mottar eller som hjelper med deres faglige utvikling. Selv om elevene i større grad blir mer selvstendige, kan det være vanskelig å forstå hva eleven må jobbe med karakterer eller tilbakemeldinger de får nytte av. Underforstått beskrev elevene et såkalt ønske om formativ vurdering som metode som de så nytte for å forbedre deres skoleprestasjoner.

Andre forskningsspørsmål i denne studien var: Hvordan påvirkes elevenes fremtidsutsikter av skoleprestasjonene?

I denne undersøkelsen kom det fram at elevene så en klart sammenheng mellom karakterene de fikk på VGS, programfagene de valgte og hva de skulle studere etter VGS. Alle elevene var tydelige på at de skulle studere etter VGS. Deres skoleprestasjoner som karakterene de fikk på videregående skole, var avgjørende for om de kom inn på studier de hadde planer om å søke seg inn på. At elevene forholder seg til en prestasjonsmåls holdning kommer fra det som blir videreformidlet av skolen og lærere. Ulempen er stress og press elevene opplever når karakterer og skoleprestasjonene har stor innvirkning på hvordan deres fremtid vil se ut. Samtidig blir det prestasjonsorienterte strukturen med videre i videreutdanning hvor ulike utdanninger har karakterkrav for å bygge på utdanning. Dette kan en tenke seg at elevene i større grad er forberedt på, men at følelsen av stress og press ikke forsvinner.

Det denne studien ikke har inkludert er lærernes stemme i dette temaet, som kunne vært interessant å inkludere for å sammenligne. I en større studie enn det jeg har foretatt meg vil både lærernes og elevenes bidrag gitt en bedre forståelse for hvordan arbeide med de ulike utfordringene som foregår i debatten om gutter i skolen. Studiet er gjennomført i forhold til fire

intervjuer av elever. Jeg er derfor klar over at mine funn ikke kan fremstå som generaliserende, men heller som en innfallsvinkel i videre forskning.

7 Litteratur

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm
- Bakken, A. (2021). Ungdata 2021. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/21. Oslo: NOVA, OsloMet
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*(3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. (2019). *Trygt og godt skolemiljø. Inkludering og faglig sosialt*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-46). Fagbokforlaget: Bergen.
- Byrkjedal-Sørby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97-124). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bærenholdt, J. & Christensen, V. (2018). *Tilbakemelding*. Oslo: Gyldendal.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø. Medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Psykologisk. <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Elstad, E. (2006). Kontekst innvirkning på elevers selvregulering og strategibruk. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*, (s. 163-177). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. (2021). *Pedagogikk for kommende lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, K. S. (2021). Vurdering som pedagogisk redskap. I J. Heldal & L. Wittek (Red.). *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 240-253). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker. NOVA Rapport 14/15. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* 2013(1), 58-63. Hentet fra: https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. T. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gamlem, S. T. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20:2, 150-169, DOI:10.1080/0969594X.2012.749212
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Hashi, S. A. (2020). Prestasjonspress i skolen: En kvalitativ studie av elevers forhold til prestasjonspresset. [Masteravhandling: MF Vitenskapelig høyskole]. Hentet fra:

<https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2677258/5516%20Hashi%2c%20Sahal%20Abdi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring – det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 125-146). Bergen: Fagbokforlaget

Hovdenak, S. S. & Bø, A. K. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnæringer relatert til elev-lærerperspektiv. I Hovdenak, S. S. & Erstad, O. (Red.). *Kunnskap i skolen*, (s. 17-39. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1900-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Lervåg, M. L. (2022, 31.mars). *Dette er de mest populære studiene i Norge*. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/student-er-i-universitets-og-hogskoleutdanning/artikler/her-er-de-mest-populaere-studiene-i-norge>

Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen akademisk

Ness, I.J. & Danielsen, A.G. (2020). Sosiokulturell teori – Vygotsky, Lave og Wenger. I: A.G. Danielsen (red.). *Til elevens beste – pedagogiske perspektiver*. (s. 98-124). Oslo: Gyldendal

- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sandvik, L. V. (2016). Hvordan utvikle vurderingskulturer. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen: Praksis, læring og utvikling* (s. 270-294). Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*. Tidsskrift for lærere og skoleledere, 3, 11-15. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*, (s. 45-69). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tvedt, M. S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 47-72). Bergen: Fagbokforlaget

Lilleslått, M. (2019, 1. februar). Kjønnforskjeller i skolen: Er gutter tapere og jenter vinnere? [Podcast]. I Kjønnsavdelingen. Hentet fra: <https://kjonnsforskning.no/nb/2019/01/kjonnsavdelingen-19>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/#>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer?TilknyttedeKompetansemaal=true>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag#>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag

8 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Introduksjon

1. Kan du si noe om deg selv?
2. Har du et favorittfag på skolen? Hvorfor?
3. Er det noen fag du ikke liker like godt? Hvorfor?
4. Hva liker du å gjøre når du ikke er på skolen?

Skole

5. Bruker du mye tid på skolearbeid etter skoletid? (lekser, øve til prøver osv.)
6. Hvordan opplever du mengden med skolearbeid?
 - a. Føler du at du klarer å være forberedt?
7. Hva vektlegger du av skolearbeid?
8. Hvordan organiserer du skolehverdagen?
9. Hender det at du føler deg stresset for vurderingssituasjoner?
 - b. Hvis ja: Hva kan lærere gjøre for å minske stresset for deg?

Karakterer

18. Er karakterer viktig for deg? Hvorfor/hvorfor ikke?
19. Opplever du å få en karakter på en prøve du ikke forventet? (bedre/dårligere)
 - c. Hvordan hjelper tilbakemeldinger deg?
20. Hvordan snakker dere om resultater og tilbakemeldinger med hverandre? (medelever)
21. Hvordan snakker lærere om karakterer og prøver?

Etter videregående skole

22. Hva tenker du å gjøre etter VGS?
 - d. Hvis videreutdanning: hvilken betydning har karakterene fra videregående skole?

Avslutning

23. Er det noe du lurer på som du ikke fikk sagt?
24. Kan jeg kontakte en senere anledning hvis jeg lurer på noe?

8.2 Godkjenning av NSD

Melding

23.11.2021 14:27

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 23.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Prestasjonspress i skolen ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevenes forhold til prestasjonspress i skolen. I dette skriver gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Oppgaven undersøker elevenes forhold til prestasjonspress i skolen. Jeg ønsker å få innblikk i utryddelens egne erfaringer med kravene i skolen, og hvordan de påvirker dem – både positivt og negativt. Min problemstilling er «Hvordan forholdet uttaler gutter på videregående skole ser til prestasjonspress, og hvilke påvirkninger har prestasjonspress som fenomen for deres skoleprestasjon?». Prosjektet er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapselig høyskole er ansvarlig for prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har utvalgt å begrepe meg til gutter som går sisteåret på videregående fordi de har lengre erfaring med karakterer. Jeg kommer til å intervjue 5 gutter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det innebærer å stille opp til et individuelt intervju som varer i ca. 45 minutter. Data registreres ved bruk av lydopptak. Du deltakelse i denne forskningen kan være en fin anledning til å snakke om dine opplevelser og erfaringer med karakterer og vurderinger, og hvordan dette har påvirket deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernetregelverket. Det er kun veileder og meg som har tilgang til informasjonen. All informasjon om deg som intervjuerson vil bli behandlet konfidensielt, og du vil ikke kunne gjenkjennes når oppgaven er ferdig. Lagring av data vil være passord beskyttet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25 mai 2022. Når oppgaven er godkjent, skal lydopptaket slettes.

Dine rettigheter

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
 - å få rettet personopplysninger om deg,

- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datainsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF Vitenskapselig høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernetregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Vitenskapselig høyskole ved:

- Studert: X, e-post: X
- Veileder: X, e-post: X

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Evertvært studenten

(Forsker/veileder)

Samtykkekløring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Prestasjonspress i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis akthet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 25.05.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Informasjonsskriv