



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

MGL420M
Masteroppgave i norskdidaktikk,
grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Vårsemesteret, 2022

Forfattere: Kristine Friestad & Klara Sofie Katla

Veileder: Margrethe Sønneland

Tittel på masteroppgaven: “Jeg vil jo bli flinkere og ikke dårligere”: En kvalitativ studie av tre ungdomsskoleelever i norskfaget.

Engelsk tittel: “Of course I want to get better and not worse”: A qualitative study on three junior high school students in the subject of Norwegian.

Emneord:

Norskdidaktikk, høytpresterende elever, tilpasset opplæring, differensiering, motivasjon

Antall ord: 34034

Antall vedlegg/annet: 7 vedlegg

Stavanger, 03.06/2022
dato/år

Forord

I nesten et år har vi fått den givende, og utfordrende, muligheten til å bli bedre kjent med en elevgruppe og en politisk problematikk som både har interessert og forundret oss fra vår egen tid som elever i grunnskolen til vi ble lærerstudenter på universitetet. Gjennom lærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger har vi blitt introdusert for de høytpresterende elevene fra et lærerperspektiv, men vi opplevde likevel at denne elevgruppen fikk relativt liten plass i utdanningsløpet. I tillegg sier egen erfaring at skolen som organisasjon i liten grad er utformet og strukturert for å motivere, utfordre og differensiere undervisningen for denne elevgruppen. Som kommende lærere er dette elever vi garantert kommer til å møte. Derfor savnet og ønsket vi oss en bredere og dypere forståelse for elevgruppen, og vi valgte å benytte denne muligheten til å forske på disse elevene. Vi ville finne ut hva som motiverer disse elevene, og hva de selv ønsket i norskundervisningen. Gjennom denne masteroppgaven håper vi å kunne bidra til diskusjonen om, og å sette lys på, de høytpresterende elevene i norskfaget.

Det har vært et tidskrevende og altoppslukende siste semester av utdanningen, og oppgaven hadde ikke stått ferdig om det ikke hadde vært for alle dere nære og kjære i livene våre som har holdt kontroll på hverdagen mens vi har jobbet med oppgaven. Vi vil takke alle hjemme som har deltatt i diskusjoner og bidratt med tanker til en oppgave og et forskningsfelt som ikke egentlig er innenfor deres interesseområder. Det har vært berikende for oppgaven og våre refleksjoner, og vi setter stor pris på det.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten respondentene våre; Amalie, Berit, Camilla og Tone. Takk for at dere slapp oss inn til deres personligheter og lot oss røre rundt i tankene deres. Vi verdsetter deres åpenhet og ærlighet rundt temaer som kan være nære og følsomme, og ikke minst for at dere tok dere tid til å gjennomføre intervjuene i en ellers travel siste innspurt av ungdomsskolen.

En spesiell takk går til veileder Margrethe Sønneland som har ført oss tilbake på rett spor når vi har sporet av, og for alle faglige innspill gjennom hele prosessen. Du har bidratt til gode og nyttige refleksjoner og ideer.

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker hva som motiverer de høytpresterende elevene i norskfaget. Med begrepet høytpresterende elever menes de elevene som oppnår toppkarakterer i norskfaget. Det empiriske utvalget består av kvalitative dybdeintervju av tre ungdomsskoleelever, samt feltsamtale med norsklæreren deres. Studien ser norskundervisningen fra elevenes perspektiv, med innslag av feltsamtalen med norsklæreren og relevant teori. Gjennom tidligere forskning, relevant teori og egne erfaringer forsøker vi å belyse disse elevenes tanker og refleksjoner, og kommer avslutningsvis med konkrete tips til hvordan læreren kan tilpasse undervisningen for elevene.

For å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål har vi gjennom tematiske analyser av intervjuene drøftet studiens funn sett i lys av teori og tidligere forskning. I analysene kommer det frem at elevene har noen felles synspunkt, men heterogeniteten i denne elevgruppen viser tydelig da alle tre trekker frem ulike motivasjonsfaktorer. Gjengangeren for alle respondentene, som samsvarer med det teoretiske rammeverket, er at kontroll- og repetisjonsoppgaver ikke motiverer dem, og at de ønsker oppgaver som de selv opplever som aktuelle og relevante. Her har norskfaget, som et fag som utover det faglige utfordrer elevene både på individ- og samfunnsnivå, store muligheter for å tilrettelegge og differensiere undervisningen for å møte elevene på deres nivå. Det kommer også frem at de alle tre har et indre driv og motivasjon som kan sees i sammenheng med ytre faktorer som karakterer eller videre skolegang. Alt i alt oppfatter vi vårt utvalg som elever som har behov for at skolen utfordrer og møter dem på deres premisser.

Summary

This thesis goes through what motivates the high-performing students in the school subject of Norwegian. By the term "high-performing", it includes the students who consistently get top grades in the subject. The empirical selection consists of qualitative in-depth interviews of three junior high school students, in addition to field dialogue with their teacher of Norwegian. The thesis looks at the Norwegian curriculum from the student's perspective, with contributions from said discourse and relevant theories. Through former research, relevant theory and own

experiences we try to shine a light on these student's thoughts and reflections, closing with concrete tips for how the teacher can adapt their schooling for the students.

To answer this thesis' problem and research questions we have through thematic analysis of the interviews conducted discussed the thesis' finds seen in light of theories and former research. In these analyses it is seen that although the students share some viewpoints, the heterogeneity in this group of students clearly shows as all three students draw forth different motivational factors. The similarity in all the respondent's answers, corresponding to the theoretical framework, is that control questions and repetition do not motivate them, and that they rather want tasks they feel are relevant and topical. Regarding this the Norwegian subject has, as a field broader than the technical challenge the students both individually and collectively face, many opportunities to tailor and differentiate the schooling to meet all the students at their respective levels. It also comes forth that all three have an inner drive and motivation that can be seen in correlation to outer factors like grades and upcoming higher educational possibilities. All in all, we interpret our selection of students as students that have a need for the school to challenge them and meet them on their premises.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 1.0 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING | 1 |
| 1.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ ELEVENE MED TOPPKARAKTERER | 3 |
| 1.2.1 <i>Elever med toppkarakterer i norskfaget</i> | 4 |
| 1.2.2 <i>Evnerike og dobbelteksepsjonelle elever</i> | 6 |
| 1.2.3 <i>Høytpresterende elever</i> | 8 |
| 1.3 Å FORSTERKE TILPASSET OPPLÆRING GJENNOM BEGREPSFORSTÅELSE | 9 |
| 1.4 SKOLENS OVERORDNEDE PRINSIPP | 10 |
| 1.4.1 <i>Tilpasset opplæring</i> | 10 |
| 1.4.2 <i>Differensiert undervisning</i> | 12 |
| 1.5 NORSKFAGETS ROLLE I SKOLEN | 13 |
| 1.5.1 <i>Norskfagets fire dimensjoner</i> | 14 |
| 1.5.2 <i>Akselerasjon som pedagogisk verktøy i norskundervisningen</i> | 16 |
| 2.0 TEORETISK RAMMEVERK | 18 |
| 2.1 MOTIVASJON | 18 |
| 2.1.1 <i>Motivasjon som teoretisk begrep i skolen</i> | 18 |
| 2.2 MOTIVASJON SOM NOE KONSTRUERT UTENFRA | 21 |
| 2.2.1 <i>Tilbakemeldinger</i> | 22 |
| 2.3 MOTIVASJON SOM NOE KONSTRUERT INNENFRA | 24 |
| 2.3.1 <i>Læring er mediert</i> | 24 |
| 2.3.2 <i>Læring er selvbestemt og personlighetsavhengig</i> | 26 |
| 2.3.3 <i>Indre motivasjon og målorientering</i> | 28 |
| 2.4 LÆRERENS PÅVIRKNINGSKRAFT | 30 |
| 2.4.1 <i>Balansen mellom vanskelighetsgrad og elevens kunnskapsnivå</i> | 32 |
| 3.0 METODE | 34 |
| 3.1 METODOLOGISKE BETRAKTNINGER | 34 |
| 3.2 UTVALG | 35 |
| 3.3 DATAINNSAMLING | 36 |
| 3.3.1 <i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i> | 37 |
| 3.4 STUDIENS INTERVJU | 38 |
| 3.4.1 <i>Gjennomføring av intervju</i> | 40 |
| 3.4.2 <i>Transkribering</i> | 41 |
| 3.5 STUDIENS KVALITET | 41 |
| 3.5.1 <i>Reliabilitet</i> | 41 |
| 3.5.2 <i>Validitet</i> | 42 |
| 3.5.3 <i>Generaliser- og overførbarhet</i> | 43 |
| 3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER | 43 |
| 3.6.1 <i>Informert samtykke og frivillig deltakelse</i> | 44 |
| 3.6.2 <i>Konfidensialitet og anonymitet</i> | 45 |
| 3.7 TEMATISK ANALYSE | 46 |
| 4.0 TEMATISK ANALYSE AV INTERVJUENE | 49 |
| 4.1 AMALIE | 49 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2 BERIT | 53 |
| 4.3 CAMILLA | 57 |
| 4.4 LÆRER TONE | 62 |
| 5.0 DISKUSJON AV FUNN..... | 64 |
| 5.1 BEHOV FOR AKTUALITET, SELVBESTEMMELSE OG UTFORDRINGER..... | 64 |
| 5.2 MOTIVASJON; EN IBOENDE EGENSKAP? | 66 |
| 5.2.1 Karakter som en kunnskapsbekreftelse..... | 67 |
| 5.2.2 Sosiale faktorer og elev-elev respons..... | 68 |
| 5.3 LÆRERENS PÅVIRKNINGSROLLE | 71 |
| 6.0 AVSLUTNING | 76 |
| 6.1 HVORDAN KAN LÆRER STØTTE AMALIE, BERIT OG CAMILLA? | 78 |
| 6.2 VEIEN VIDERE | 80 |
| 7.0 LITTERATURLISTE..... | 82 |
| 7.1 FIGUR- OG TABELLOVERSIKT | 86 |

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjent søknad NSD

Vedlegg 3: Samtykkeskjema elev

Vedlegg 4: Samtykkeskjema lærer

Vedlegg 5: Transkribert intervju av Amalie

Vedlegg 6: Transkribert intervju av Berit

Vedlegg 7: Transkribert intervju av Camilla

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Når vi begynte prosessen med å finne hva vi ville forske på, ble vi gjennom diskusjoner frem og tilbake enige om at de elevene som «bare greier seg selv» på skolen er en elevgruppe vi, både gjennom praksis og lærerstudiet har fått lite kunnskap om. Vi har lært om de evnerike elevene, de elevene som strever, de med ulike diagnoser og de elevene som presterer midt på treet. Men de elevene som får toppkarakterer nærmest på eget ansvar kunne vi ikke fortelle mye om på stående fot. Dermed plantet ideen om å lære hvordan vi, som kommende norsklærere, kan motivere og tilrettelegge for disse elevene. Vi har fra flere steder hørt at å tilrettelegge for elevene som presterer høyt er uheldig elitisme. Denne balansen mellom det politiske og det å utøve vår profesjon er enda en grunn til hvorfor vi har valgt dette som forskningsområde. For å sikre at de høytpresterende elevene får det læringsutbytte de har evner og forutsetninger til, kreves det kunnskap fra lærer og skolen som organisasjon. I praksis ser man tendens til at elevenes utvikling bremses ettersom de “klarar seg selv” i skolen og lærerne av ulike grunner prioriterer de elevene som strever. At sistnevnte elever får høyere prioritering i skolen er nok en blanding av både tidspress; at det blir naturlig å støtte de elevene som henger etter når du som lærer må velge, men også lite forskning og kunnskap om de høytpresterende elevene og hvordan læreren kan tilrettelegge undervisningen for dem.

Egne erfaringer fra skolegang var også en grunn til at vi ville lære mer om denne elevgruppen. Vi har fra egen skolegang, som typisk skoleflinke elever, dannet oss et bilde av denne elevgruppens skolegang fra et elevperspektiv. Siden vi er ulike årskull, oppvokst ulike steder i Norge og dermed hatt ulike lærere og skoler, ble det enda tydeligere at våre opplevelser måtte være felles for flere elever. Gjennom grunnskolen har vi opplevd å bli avvist av lærer når vi har bedt om hjelp, fordi vi måtte vente på resten av klassen før vi fikk gå videre selv om oppgavene var fullført, eller at lærerne ikke egentlig visste hva de skulle gjøre med oss når vi var ferdige med oppgavene som hele klassen fikk tildelt. Det førte til at foreldrene måtte ta grep og gi oss aktiviteter vi kunne holde på med i timen mens vi ventet på at resten av klassen tok oss igjen. Vi vet hvordan det føles når du blir sett ned på av klassekameratene dine fordi du er “for smart”, og hvordan det oppleves når du gjør deg dummere fordi du kunne ønske at du hadde samme måloppnåing som medelevene fordi medelevene så mer på deg som en hjelpelærer enn som en elev. Samtidig har vi også opplevd lærere som møter oss og ønsker å utfordre og trigge vår

læring; lærere som gav oss oppgaver som utfordret oss og lot oss utvikle oss til tross for at det ikke gikk parallelt med resten av klassen. Disse store kontrastene førte til en svingende motivasjon, som igjen påvirket læringsutbyttet vårt i de ulike fagene med ulike lærere. Disse ulikhetene mellom lærerne har alltid forundret oss og når vi begynte som lærerstudenter ble det tydelig at mye av våre erfaringer faktisk var gjeldene for flere elever i dagens skole, og når vi skulle velge studieområde til masteroppgaven ble denne elevgruppen et nesten selvsagt fokusområde for oss.

Vi ønsker å finne ut hva som motiverer disse elevene til å prestere høyt, og dermed utvide egen kunnskap om hvordan vi som lærere kan møte de høytpresterende elevene i norskfaget. Gjennom relevant teori, forskning på området og egne erfaringer, vil vi se på elevenes opplevelse av undervisningen og hvilke faktorer som spiller inn på deres motivasjon. Siden tilpasset opplæring er noe alle elever lovfestet har rett på, er det essensielt å vite hva som motiverer disse elevene for å kunne tilpasse opplæringen i praksis. Dermed vil denne studien være med på å gjøre pedagoger kjent med en elevgruppe som kan være vanskelig å møte i skolen. For å få kjennskap til elevene sine tanker bygger vi vår studie på elevperspektiv, og baserer studien på problemstillingen:

Hva motiverer de høytpresterende elevene i denne studien i norskfaget?

For å svare på, og støtte opp problemstillingen, har vi gjennom forskningsprosessen også formulert følgende forskningsspørsmål;

- I hvilken grad ønsker elevene i denne studien tilpasset opplæring og får de tilstrekkelige utfordringer som er tilpasset deres nivå, ifølge dem selv?
- Påvirker lærerens undervisningsmetoder, sosiale faktorer og forventninger motivasjonen og prestasjonen til elevene i denne studien?

Disse forskningsspørsmålene belyser problemstillingen fra ulike perspektiv. For å finne ut hva som motiverer denne elevgruppen, må vi finne ut mer konkret hva som kjennetegner disse høytpresterende elevene med utgangspunkt i norskfaget. Ved å finne ut hvem de er og hvorfor de kategoriseres som høytpresterende, får vi muligheten til å se på hvordan undervisningen blir tilrettelagt for dem og hvordan motivasjonen påvirker deres prestasjoner. Etersom motivasjonen henger tett sammen med læringsutbytte, vil det være naturlig å se på hvordan undervisningen blir tilrettelagt, og om de får utfordringer som dekker deres behov og ønske om utvikling. Til slutt vil

vi også trekke inn lærerens undervisningsmetoder og rolle, da læreren har en vesentlig rolle i undervisningssammenheng. Ettersom vår studie baserer seg på elevenes perspektiv, vil også lærerens rolle her bli sett gjennom elevenes synspunkt. Oppgavens tittel er sitatutdrag fra en av elevene, og på grunn av lesbarheten er klammer før og etter fjernet fra tittelen (Vedlegg 5, s. 19).

1.2 Tidligere forskning på elevene med toppkarakterer

Det å skille mellom elever som er evnerike, høytpresterende, “flinke på skolen”, smarte eller har stort læringspotensial kan være utfordrende. Én av utfordringene er hvordan disse ulike begrepene blir brukt om hverandre og tolket på forskjellige måter, noe som gjør det utfordrende å vite hva ulike forskere, eller pedagoger, mener når de nevner en eller flere av disse begrepene. Uttrykket sier at kjært barn har mange navn, men i denne sammenhengen kan disse ulike navnene føre til utfordringer som går utover elevenes læring, motivasjon og generelt utbytte av skolegangen i form av at man ikke tilrettelegger tilstrekkelig for den enkelte elevgruppen, og dermed ikke møter elevene på deres premisser. Vår empiri bygger på datamateriale fra intervju av tre ungdomsskoleelever som vi, i samråd med faglærer, har kategorisert som *høytpresterende*. Videre i dette kapittelet vil vi gjøre rede for hva vi legger i dette begrepet. For å greie ut om begrepsbruken ser vi oss nødt til å komme innpå andre begrep som omhandler elevene som får toppkarakterer, slik at vi får forklart både hvorfor vi velger å bruke begrepet høytpresterende, men også hvorfor vi velger bort andre. I tillegg er det relevant å se både på Opplæringslova og Kunnskapsløftet, for å se hva elevene har krav på i undervisningssammenhenger. Dette er noe vi drar med oss videre i studien, for å se på hvilken måte vårt utvalg får oppfylt disse kravene.

Våre egne erfaringer og observasjoner fra skolen både i samtaler med lærere og i undervisningssammenhenger er at lærerne har fokus på hvordan de kan tilrettelegge for elevene som strever, slik det også kommer frem i Ingrid Hilmers (2017) masteroppgave, og at det er usikkerhet rundt de elevene med høy måloppnåelse. Vi oppfatter det også som utfordrende for flere lærere å skille mellom hvilken kategori elevene som får toppkarakter kan plasseres under, hva som skiller dem og hvordan man kan motivere og differensiere undervisningen for de ulike elevgruppene. Til tross for det vi oppfatter som manglende informasjon om flere elevgrupper, slik også Skogen og Idsøe (2016) presiserer, satte psykolog og pedagog Arnold Hofset allerede i 1968 fokus på de elevene man kategoriserer som evnerike. Hans forskning viser blant annet at

evnerike elever ikke var positivt innstilt til lesing i lesebok, stilskriving og hjemmelekser; selv om dette er noe elevene har forutsetning for å mestre (Hofset, 1968, s. 294). Dette er et interessant funn og kan forklares i forskning som tydelig viser at evnerike elever som ikke får tilstrekkelige utfordringer mister motivasjonen for skolearbeidet, og ser på skolearbeidet som meningsløst og demotiverende (Lie, 2014, s. 110; Skogen & Idsøe, 2016, s. 50-51; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 46-50). For denne elevgruppen er det ikke om å gjøre å bli fort ferdig med oppgavene, men heller å tenke kritisk, oppleve at de mestrer utfordringer og at de utfordrer samfunnets normer og (uskrevne) lover (Idsøe, 2014, s. 16-17).

Hofset la IQ-tester til grunn for å avgjøre hvem man kan kategorisere som evnerike, og kom gjennom disse testene frem til at kjønn hadde lite betydning, men at familie og sosioøkonomisk bakgrunn hadde en innflytelse på elevene (1968, s. 291). Det er absolutt diskuterbart om IQ-tester bør legge grunnlaget for å kategorisere elever som evnerike eller ikke, da det krever avgrensinger av variabler, og slike låste målinger kan føre til at elever som faktisk er evnerike ikke blir anerkjent som det og dermed ikke får tilretteleggingen de har krav på. Den konkrete målingen man får av IQ-tester viser tydelig eleven sitt intellektuelle potensial, samtidig som det er usikkerhet rundt hvor mye vekt man bør legge på slike tester fordi det er større sannsynlighet for at eleven vil underprestere, enn at eleven presterer optimalt (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 37). Hofset tar til en viss grad høyde for dette med å forklare at dersom det “sosiale handikap” har påvirket evneutviklingen eller testene til elevene, vil det ikke vise i hans forskning (2016, s. 164; s. 301). Forskning gjort etter Hofset viser tydelig at disse “sosiale handikapene” i stor grad påvirker elevene og siden det er faktorer man ikke kan måle i en IQ-test viser det begrensningene for slike tester (Lie, 2014, s. 92; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 37-38). Likevel er hans forskning viktig for de evnerike elevene og den har vært med å sette fokus på en elevgruppe som både før og etter hans forskning har blitt forsømt i skolen.

1.2.1 Elever med toppkarakterer i norskfaget

De siste 50 årene har det med andre ord blitt satt fokus på disse elevene, men vi svømmer ikke i forskning når det kommer til norskfaglig forskning på disse elevene som går høyere enn masteroppgave-nivå. Idsøe (2014, s. 89-110) har skrevet et kapittel om hvordan man som lærer kan gjenkjenne og differensiere undervisningen for de evnerike elevene innen skriving og lesing, samt har man Jøsendalsutvalget som fikk i oppgave av regjeringen å “[...] vurdere og komme med anbefalinger om hvordan et variert og tilpasset undervisningstilbud for høyt presterende

elever kan gis innenfor den ordinære opplæringen, men også vurdere særskilte pedagogiske tiltak spesielt tilrettelagt for gruppen eller enkeltelever” (NOU 2016: 14, s. 7). Jøsendalsutvalget beskriver hvordan skolen kan tilrettelegge og differensiere undervisningen for elever som har høy måloppnåelse generelt i skolen, men drar også frem matematikk spesifikt. De forklarer hvordan elevene som presterer høyt i matematikk bruker andre tenkestrategier og måter å løse oppgaver på enn medelevene med middels til lav måloppnåelse (NOU 2016: 14, s. 35).

Norskfaget bli ikke nevnt i denne NOUen. På masternivå fremstår det også som de høytpresterende og evnerike elevene har fått større fokus i matematikk enn i norsk.

Likevel er det heldigvis forsket noe på disse elevene i norskfaget og, og i 2012 skrev Maren Kaarby (2012) og Lisa Stien Strand (2012) to masteroppgaver om henholdsvis sterke skrivere og litteraturundervisning tilpasset den faglig sterke eleven. I Kaarby (2012) sin studie kom det frem at de sterke skriverne i hennes utvalg hadde høy metakognisjon, evnet til ulike grader å revidere egne tekster for å presisere meningene og utsagnene sine, og at de kom forberedt til skriveøkten. Forarbeid, å ha en plan på hvordan de skulle løse skriveoppgaven, samt revidering av tekst var noe elevene behersket. Strand (2012) viste i sin studie hvordan norsklærerne ønsket å tilrettelegge undervisningen i skjønnlitteratur for de høytpresterende elevene, men at det på grunn av rammefaktorer som klassestørrelser og store sprik i elevenes måloppnåing ble vanskelig å gjennomføre i praksis. I tillegg ønsket lærerne i hennes studie å se litteraturens flere ansikter sammen med elevene, men også der kom rammefaktorene inn som en utfordring, som tidsproblematikk med hvor mye tid det er til rådighet for gjennomgang av én skjønnlitterær tekst. Det Kaarby (2012) og Strand (2012) fant i sine studier samsvarer med Jøsendalsutvalgets funn og anbefalinger, som sier at også elevene med høy måloppnåelse har behov for tilrettelegging, utfordringer og å kjenne mestring fremfor gjengående kontroll- og repetisjonsoppgaver (NOU 2016: 14).

For fire år siden skrev Aleksander Larsen (2018) en norskdidaktisk masteroppgave med fokus på hvordan norsklærere differensierer og tilpasser undervisningen til de høytpresterende elevene, og hvilke holdninger lærere har mot elevene. Også i hans studie kommer det frem at lærerne opplever at de har for liten tid og ressurser til å differensiere for elevene, og at de skulle ønske at de gjorde mer for dem. Det var ulikt hvordan lærerne differensierte undervisningen, og om de i det hele tatt gjorde det, og hva de mente var differensiert undervisning. Pedagogisk

differensiering, beriking, modelltekster og klare retningslinjer for hva som ble forventet av eleven var noe av det som gikk igjen. Det fremstår i Larsens studie som at de fleste lærerne ønsket å hjelpe elevene på vei, og brukte ulike metoder for å gjøre det, men slet for å få kabalen til å gå opp på grunn av tid- og ressursmangel samt relativt lite kunnskap om elevene. Dersom elevene ikke opplever å bli utfordret og får oppgaver på deres nivå, vil det føre til utvikling av dårlige arbeidsvaner og slurvete gjennomføring av oppgaver (Idsøe, 2014, s. 109), og lærerens kunnskap er derfor essensiell for elevenes skolegang. Mellom Strands (2012) og Larsens (2018) forskning ser det dermed ikke ut som det i praksis har skjedd store forskjeller på feltet. Aslaug Fodstad Gourvenec (2017) finner i sin doktorgradsavhandling at elevene selv problematiserer hvordan undervisningsrammene fører til en konflikt mellom meningsskaping og karakterer i litteraturundervisningen på videregående skole. Selv om Gourvenec, Strand, og Larsen ikke har forsket på samme undervisningstrinn, ser man likevel tendenser der både lærere og elever er skeptiske til og problematiserer undervisningsmetodene tilknyttet denne elevgruppen.

Ingrid Hilmer (2017) bidro med å sette fokus på de høytpresterende skriverne i sin masteroppgave og konkluderte, slik samtlige forskere i dette delkapittelet har gjort, med at det er behov for mer forskning på dette feltet. Hun kommenterer også at det viktigste for elevene ikke er forskning, men handling i skolen og “[...] politisk vilje til å prioritere de sterkeste elevene” (Hilmer, 2017, s. 77). Dette kommer også frem i Strands (2012) og Larsens (2018) forskningsprosjekt; det handler ikke bare om lærerne, men også om politikk og organisering av skolen som institusjon. Det faktum at det er lite forskning på denne elevgruppen i norskfaget har altså flere aspekter og utfordringer, som i bunn og grunn kun går utover elevene; deres læring, motivasjon og trivsel. Og det er nettopp derfor det er viktig med mer forskning på området, og kunnskap til elevgruppen. Det er umulig å gjøre politiske endringer uten kunnskap, og kunnskap får man gjennom forskning. Siden norskfaget er viktig utover det faglige innholdet (se kapittel 1.5), samt elevenes rett til tilpasset opplæring (jf. Opplæringslova, 1998, § 1-3), er det på tide og alt for forsinket at disse elevene blir satt i fokus. Både i skolen generelt, og i norskfaget.

1.2.2 Evnerike og dobbelteksepsjonelle elever

Mange opplever det som paradoksalt at evnerike elever ikke også konsekvent er høytpresterende (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 17), og en begrepsforklaring er derfor essensielt da ulik forskning omtaler evnerike elever som eksepsjonelle, begavede, høyt presterende, talentfulle og/eller som elever med stort akademisk potensiale. Dette er en elevgruppe som har ulike

forskningstradisjoner og grunnlaget for forskningen bunner fra ulike standpunkt. I Norge anvender vi en definisjon som “[...] betrakter det å være evnerik som høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon” (Skogen & Idsøe, 2016, s. 87). Skogen og Idsøe forklarer videre at formålet med å bruke en slik vid definisjon er at den har som hensikt å omfavne de elevene med høy intelligens, gode lederegenskaper, høye kunstneriske og/eller kreative områder eller som gjør det eksepsjonelt bra innenfor konkrete fagområder. Disse elevene er ofte introverte, trekkes mot læreren og ikke medelevene, og er i opposisjon mot skolen/oppgaver, men de er også “[...] begavede på hver sin måte” (Lie, 2014, s. 41), som fører til at det i praksis kan være vanskelig å identifisere dem. Det som er felles for disse elevene er at de lærer raskere og har forutsetning for å lære mer kompleks kunnskap enn jevnaldrende, men dersom de ikke blir identifisert av skolen kan det blant annet føre til underprestasjon, frafall, mobbing og feildiagnostisering (NOU 2016: 14, s. 8). Som fremstilt i Tabell 1 (kapittel 1.2.3), ønsker de høytpresterende elevene å prestere bra, er målorienterte, men blir også fornøyd med egen innsats. De evnerike derimot kan bli oppfattet som utfordrende og problematiske elever som ikke finner seg i skolens systemer, og stiller seg kritiske til både lærerens valg, men også sine egne resultater og prestasjoner.

I tillegg er det blitt et forskningsfokus på at de elevene som har lærevansker, ikke er mindre intelligente enn andre, men kan høre til det man i forskningen kaller *dobbelt eksepsjonelle elever*. Altså begavede elever med lærevansker. Dette er elever som har en diagnostisert tilstand som fører til lærevansker, som for eksempel dysleksi, autisme, AD/HD eller Aspergers syndrom, eller elever som har en lærevanske, men kompenserer med sin begavelse og derfor klarer de å skjule vanskene sine (Lie, 2014, s. 44; NOU 2016: 14, s. 18). I tillegg kan begavede elever med en utagerende personlighet oppleve skolen som urettferdig dersom de ikke får tilpasset og differensiert undervisning, og derfor bli oppfattet av skolen som en elev med atferdsproblem og ikke som en evnerik elev, og derfor får ikke eleven tilretteleggingen og differensieringen eleven har krav på (NOU 2016: 14, s. 20; Skogen og Idsøe, 2016, s. 64). Utfordringen med denne elevgruppen er å klare å skille mellom om eleven er dobbelt eksepsjonell eller om det er andre faktorer som fører til lærevansker - altså at eleven ikke er evnerik. I tillegg er dette elever som ofte har sterke følelser og reaksjoner, og diagnosen kan være med å forsterke følelsene; som for eksempel at eleven irriterer seg over at medelevene jobber treigere enn seg selv (Lie, 2014, s. 49;

Skogen & Idsøe, 2016, s. 92-93). Derfor er det viktig for det psykososiale miljøet og læringsutbyttet til eleven at skolen har kunnskap om og kjennskap til denne elevgruppen.

1.2.3 Høytpresterende elever

Når man ser hvordan evnerike elever kan ha prestasjoner over hele karakterskalaen, kan det i praksis være vanskelig å skille disse elevene fra elever som ikke er evnerike. I tillegg er det utfordrende når begrepene blir brukt om hverandre, for enten å beskrive de samme eller ulike elevgrupper. Jøsendalsutvalget (NOU 2016: 14) bruker begrepet *høyt presterende* om det Skogen og Idsøe (2016) beskriver som *evnerike*. Vi velger å støtte oss til forståelsen om at de høytpresterende elevene ikke er de samme som de evnerike, men det er de elevene som er “[...] velfungerende i vårt pedagogiske system, og som er motiverte for skolearbeidet” (Idsøe, 2014, s. 16). Som fremstilt i tabellen under er det tydelige forskjeller mellom hvordan de evnerike og de høytpresterende elevene opptrer i skolen. Det er viktig å understreke at dette er ment for å illustrere ulikheter som kan forekomme, men at dette er to heterogene elevgrupper som man ikke kan fastlåse på den ene eller den andre måten. Dette er dog viktige kjennetegn som kan være hjelpsomme i en identifiseringsprosess, og dersom lærere har kunnskap om disse forskjellene, vil begge elevgruppene kunne dra nytte av det gjennom skolegangen.

| Evnerike elever | Høytpresterende elever |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| Viser sterke følelser og meninger | Lytter med interesse |
| Er svært selvkritisk | Er fornøyd med egen læring |
| Er forbi alderstrinnet | Er på toppen i alderstrinnet |
| Skaper nytt | Kopierer presist |
| Blir klassens klovn | Oppfører seg som man skal |
| Har ville, rare ideer | Har gode ideer |

Tabell 1. Forskjeller mellom evnerike og høytpresterende elever, etter Idsøe (2014).

Lie (2014, s. 41) understreker at de evnerike elevene har ulike begavelser, som flere forskningsprosjekt bekrefter (Idsøe, 2014; NOU, 2016: 14; Skogen & Idsøe, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). Dette gjelder de høytpresterende elevene også, og de kjennetegnene som er presentert i Tabell 1 er veiledende, ikke ment som en fasit. Tabellen er ufullstendig, og Idsøe (2014, s. 18) presenterer flere kjennetegn for begge elevgruppene. Da denne studien ikke forsker på forskjeller mellom evnerike og høytpresterende elever, er det ikke hensiktsmessig å nevne

flere kjennetegn, men de som er presentert over er nyttige i identifiseringsprosessen for studiens utvalg.

1.3 Å forsterke tilpasset opplæring gjennom begrepsforståelse

Det manglende fokuset på denne høytpresterende elevgruppen har ført til at det har blitt mange ulike begrep for å omtale elevene, slik vi nevnte i forrige delkapittel, men lite forskning og usikkerhet rundt elevgruppen har også ført til at begrepene har blitt brukt ulikt og både forskere og pedagoger har hatt forskjellige tanker om hvilke elever de snakker om når de bruker de ulike begrepene. Idsøe (2014, s. 14) understreker at tilretteleggingen i undervisningen egentlig er uavhengig av begrepene, fordi begrepsforskerne sier ingenting didaktisk om hva eleven trenger eller hvordan undervisningen for elevgruppen kan se ut. Det krever altså at læreren selv går aktivt inn for å finne undervisningsmetoder og –opplegg til eleven(e). I skolehverdagen er det nettopp undervisningsmetoder og tilrettelegging som er viktig, og ikke hvordan akademikere kategoriserer og beskriver de ulike begrepene.

Idsøes (2014, s. 14) poengterer også at selv om (begreps)forskning ikke har direkte verdi for elevene, vil slik forskning være viktige bidrag for å sette en begrepsbrukstandard som kan legge grunnlaget for retningslinjer i skolen og gi elevene plass i politiske dokument. Dermed kan begrepsbruk føre til at disse elevene også får tilpasset opplæring, differensiering og blir møtt av skolen på deres premisser. Selv om alle elever er enkeltindivid, ser man ofte noen særlige fellestrekk ved de ulike elevgruppene, slik som vist over i Tabell 1. Dette kan forklares med at det ikke er noen hjelp i en lærer som er særdeles opptatt av begrepsbruk og avgrensing, dersom det ikke blir overført til undervisningen og til elevens motivasjon og læring. På samme måte begrenses læringsutbyttet og tilretteleggelsen av undervisningen seg dersom læreren ser på de høytpresterende elevene som en homogen gruppe, som ikke har særlig behov for ulike og individuelle tilrettelegginger. Vår oppfatning av forskning på området er at dersom lærerne har en grunnleggende forståelse av disse ulike begrepene, åpner det mulighetene for å gi elevene mer presise undervisningsmetoder og –opplegg som motiverer og fremmer lærelyst.

1.4 Skolens overordnede prinsipp

For at alle elever skal få et utgangspunkt som gir dem størst mulig utbytte av undervisningen, heter det at alle elever har rett til tilpasset opplæring hvor skolen og læreren legger til rette for alle elever etter hva eleven har behov for (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16;

Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring er dermed både lovfestet og integrert i læreplanen. Fra 1. august 2020 begynte innføringen av fornyelsen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), nemlig Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Denne fagfornyelsen inneholdt flere endringer, blant annet ble det større fokus på tverrfaglighet og undervisvurdering, men også viktigheten av tilpasset opplæring er en sentral del av prinsippene for all undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017; 2019). For at alle elever skal oppleve at opplæringen er tilpasset nettopp seg selv, krever dette mange og grundige overveielser av lærer. Der en elev lærer av å lese selv, lærer en annen av å diskutere med medelever. Noen elever har behov for stor sosial omgang for å trives i læringsmiljøet, mens andre elever ønsker i større grad å være i sin egen boble. Det å finne denne balansen mellom hva elevene har behov for, samtidig som man skal møte elevene og klare å utfordre de både faglig og sosialt, og ha fokus på kompetansemål og læring, krever mye av lærere (Fjørtoft, 2014, s. 16). Det kan derfor være vanskelig som norsklærer å fange opp de høytpresterende elevene, og gi dem det de trenger, samtidig som resten av klassen også får undervisningen tilrettelagt seg.

1.4.1 Tilpasset opplæring

For å få en helhetlig forståelse av vår studie og hvordan vi senere i studien diskuterer rundt elevgruppen og tilrettelegging for akkurat denne gruppen, er det hensiktsmessig å se på hva tilpasset opplæring faktisk er. Innledningsvis i Opplæringslova (1998) blir tilpasset opplæring beskrevet på den måten at skolen skal se “[...] evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]” (§ 1-3). Om man bare leser denne ene setningen får man lite innblikk i hva det faktisk vil si at elevene skal ha en opplæring som bygger på hver enkelt sine evner og forutsetninger. Leser man videre i lovverket blir det beskrevet ulike hensyn man må ta, der elevene har rett til tilpasset opplæring. Blant annet må skolen “[...] innreiast slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar” (Opplæringslova, 1998, § 9 A-7). Den tilpassede opplæringen handler altså ikke bare om undervisningen i seg selv, men *hele* eleven og skolehverdagen som en totalitet. Det kommer frem i Opplæringslova (1998) §5-1 at “elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har

rett til spesialundervisning”. Her kan en da stille spørsmål til definisjonen av tilfredsstillende utbytte. Hva som er tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, kan sees i lys av den enkelte eleven. Det står heller ikke noe om hva *tilfredsstillende utbytte* vil si; gjelder det elevene som strever og de faglig sterke elevene, eller kun de som strever?

Selv om Opplæringslova viser til tilpasset opplæring som noe eleven som en helhet har rett på, og som man skal tilrettelegge for alle elever, oppleves det ikke så tydelig når man leser overordnet del til LK20. Den sier blant annet at “elever kan streve, og det kan oppstå ulike problemer med å lære gjennom hele opplæringsløpet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Det kommer også frem at det er viktig med tiltak for disse elevene så fort som mulig. Videre blir det spesifisert at elever “[...] som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning”, og det blir i Opplæringslova (1998, § 1-3) samt i den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) som sagt presisert at tilpasset opplæring er noe som gjelder alle elevene. Utfordringen i skolen og norskundervisningen er å klare å tilrettelegge for *alle* elevene, men variasjoner ut fra lærerens meninger og tolkning av Opplæringslova og LK20 vil føre til ulik praksis. Selv om det blir presisert at denne tilpasningen gjelder alle elevene, blir det ikke presisert at de faglig sterke elevene skal ha utfordringer, annet at elevene skal ha utfordringer som er motiverende og som blir gjennomført på en måte som trigger lærelyst hos den enkelte elev. Det kommer også frem at “lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 16).

Hva som menes med *faglig skjønn* blir ikke videre presisert, noe som vil føre til individuelle forskjeller fra lærer til lærer. Det i seg selv er ikke et problem. Brukt på en faglig og pedagogisk måte er det en fordel at læreren har valgfrihet til å tilrettelegge undervisningen til nettopp sin klasse. Utfordringer som kan oppstå er dersom lærerne føler seg usikre på enkelte elevgrupper, og det ikke står noe spesifikt om dem i lovverk og læreplan, kan de bli forsømt fordi lærerne ikke har kompetanse til å sette sammen et tilpasset og differensiert undervisningsopplegg som treffer dem også. Store deler av LK20 består av vide formuleringer og valgfrihet for lærer, så disse individuelle ulikhetene er ikke noe som kun kommer til syne i den overordnede delen. Likevel vil denne åpningen for tolkning føre til at når tilpasset opplæring som begrep blir tolket og gjennomført ulikt, blir det ulikt hvordan elevene får sin skolehverdag tilpasset seg selv. Læreren skal til enhver tid ha en klasseledelse hvor alle beslutninger som blir tatt viser “[...] innsikt i

elevens behov” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) og som er profesjonelt forankret i læreplan og lovverk. Igjen er det ikke en klar presisering på hva dette vil si, og det er opp til hver enkelt lærer å tolke det på en fagkyndig måte. Selv om denne valgfriheten har fordeler, som at den åpner for at læreren kan jobbe ut ifra sine elever og deres behov, har det også utfordringer når det kommer til hva læreren ser på som tilpasset opplæring og ikke. Dersom en lærer ser at en elev greier alle oppgavene hen blir satt til å gjøre, og eleven selv ikke oppsøker flere og/eller mer utfordrende oppgaver, kan en lærer mene at den eleven har fått tilpasset opplæring fordi hen klarer det hen får beskjed om å gjøre. Samtidig kan en annen lærer se hvordan eleven jobber og finne oppgaver for å motivere eleven til å utvikle seg, og som eleven opplever som mer utfordrende, fordi det er dette den læreren mener er tilpasset for nettopp denne eleven.

1.4.2 Differensiert undervisning

Siden både Opplæringslova og overordnet del i LK20 bruker formuleringer som “likeverdige muligheter til læring” og “elevens behov og forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16; Opplæringslova, 1998, § 1-3) som er formuleringer som krever at undervisningen blir tilpasset hver enkelt elev, er det ikke mulig å se på elevene i en klasse som en homogen gruppe der det ikke er behov for individuelle tilpasninger. Fra et teoretisk synspunkt har skolen beveget seg fra å ha et behavioristisk syn på læring, hvor det er fokus på elevenes målbare prestasjoner der motivasjon for læring blir bygget på prinsippet av belønning og straff (Imsen, 2014, s. 81), til å bevege seg mot å ha et mer kognitivt syn på læring. Det ser man igjen i læreplanen som har fokus på hva hver enkelt elev har forutsetning for å klare, samt at elevene har krav på utfordringer som motiverer dem. Grovt forklart kan man si at skolen har gått fra å motivere elevene som gruppe (ytre motivasjon), til å se på elevene som egne individ hvor den beste læring skjer når elevene finner motivasjon selv (indre motivasjon). Til tross for dette er det åpent for diskusjon om skolen helt klarer å legge fra seg det behavioristiske synspunktet, da spesielt med karakterer som en ytre motivasjonsfaktor.

Grunnen til at vi ser på dette som relevant, er fordi det i dagens skole er et økende fokus på differensiering. Dale og Wærness (2003) presenterer sluttrapporten på Differensieringsprosjektet, og selv om det prosjektet har fokus på videregående skole er det relevant for ungdomsskolen. Fagstoffet i seg selv er ikke relevant, men hvordan stoffet blir presentert og hvordan elevene må jobbe med det; ergo differensiering som metode. Dermed er det ikke så viktig om prosjektet er

lagt til videregående- eller ungdomsskolen, fordi metodene er relevante for elevene sin læring uavhengig hvilket trinn de går på. Dale og Wærness presiserer at tidligere ble differensiering oppfattet som en forlengelse av tilpasset opplæring til den enkelte elev, men at målet nå er å forskyve dette fokuset til å omfatte differensiering som en helhet av “[...] de skapte ulikheter mellom de opplæringstilbudene de enkelte [elevene] [...] bør få for å utvikle helhetlig kompetanse” (2003, s. 46-47). Dersom læreren har fokus på å ha en differensiert undervisning, etter den forståelsen til Dale og Wærness, gir det mulighet for at alle elever med hver sine individuelle forutsetninger, evner og motivasjon blir omfavnet i undervisningen. Men det er en utfordrende oppgave som krever nøye planlagt undervisning og at læreren har “[...] kompetanse til å kvalitetsforbedre opplæringen [...]” (Deunk et al., 2015, i Idsøe, 2020, s 15). For å klare å strukturere og gjennomføre opplæringen som noe flytende som alltid krever endring og kvalitetsforberedning, samtidig som opplæringen møter mangfoldet i klassen, utdyper Idsøe at det krever en lærer som har spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse til å gjenkjenne de ulike elevgruppene (2020, s. 26). Differensiering som metode er ikke noe fast og konstant, men bygger på at læreren og lærestedet er bevisst på mangfoldet i klassen og bruker dette som utgangspunkt for undervisningen (Dale & Wærness, 2003, s. 47; Idsøe, 2020, s. 26; NOU 2016: 14, s. 62). Å bruke all tid på differensiering er urealistisk i en travel skolehverdag, men dersom læreren har kompetanse og utviklet metoder for å kjenne igjen elevgruppen, kan differensiering bli en naturlig del av planlegging av undervisningsopplegg.

1.5 Norskfagets rolle i skolen

For å senere kunne diskutere og drøfte om elevene i denne studien mener at de får tilstrekkelige utfordringer i norskfaget er det relevant å se på hvilke elementer som hviler i bunn i faget og på hvilket plan det forventes utfordringer på. En av grunnene til at norskfaget har en sentral del i skolen i dag, er fordi fagets verdier blir sett fra to synspunkt; det kulturelle og individuelle. Faget blir altså sett på som et fag som er verdifullt utover faglig innhold som grammatikk og analyse. Selv om det sistnevnte er viktige deler av norskfaget, er en del av norskfagets prinsipp å påvirke og utvikle blant annet elevens personlige identitet og kulturforståelse. For høytpresterende elever som har behov for aktualitet, å føle at oppgavene har en relevans til deres liv samtidig som deres metakognisjon og selvregulering blir utfordret (NOU 2016: 14), er det i norskfaget store muligheter for å gi elevene dette; nettopp fordi det er et vidt fag som åpner for kritisk tenking

gjennom kreative oppgaver, og kan utfordre elevene faglig og personlig. I følgende kapittel ser vi på norskfagets rolle i skolen, og viktige elementer ved faget som er relevant for utvalgets motivasjon i denne studien.

1.5.1 Norskfagets fire dimensjoner

Fagets viktighet i skolen vises i LK20 hvor norskfaget blir beskrevet som et “[...] sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dersom det ikke hadde vært et fag som er forankret i samfunnsvitenskapelige diskurser kunne skolen risikert en undervisning som ikke ble knyttet opp til elevens virkelighet (Fjørtoft, 2014, s. 23). Utfordringen med det er at det kan utvikle seg til motivasjonsfall og mindre lærelyst blant elevene, sammenlignet med dersom elevene fikk undervisning som de selv opplevde som virkelighetsnært og relevant (NOU 2016: 14). Ut ifra disse fire begrepene presentert i LK20 kan man strukturere formålet med faget, og i et norskdidaktisk perspektiv se hvordan man kan tilrettelegge og differensiere undervisningen i tråd med læreplanen og lovverket.

At undervisningen for det første skal fremme kulturforståelse er vidt og lite forklarende for undervisningspraksisen. Dersom det hadde vært kompetansemål å knytte opp til dette begrepet hadde det lagt et større grunnlag for å få dette inn i faget, men i kompetansemålene etter 10. trinn blir ikke *kultur* nevnt. Det som står er at tekster skal kunne leses og tolkes “[...] ut fra historisk kontekst og egen samtid” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9), og at eleven generelt skal kunne ta stilling og forholde seg til språk og tekst i endring. Det er også vanskelig å si nøyaktig hva kulturforståelse vil si; kultur er i endring og oppfattes ulikt av ulike personer, så spørsmålet blir sentrert rundt hvilken kulturforståelse man skal ta utgangspunkt i (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 69). Kultur kan man også se med mikroblick; elevene er med å skape kultur når de er i dialog med medelevene i et klasserom. Elevene er altså ikke bare en utenforstående som skal forstå kultur som noe større enn seg selv (for eksempel å kunne se forskjell mellom norsk kultur i dag og for 100 år siden), men skapere av kultur (Smidt, 2018, s. 61).

For at denne kulturskapingen og -forståelsen skal kunne optimaliseres, er det nødvendig at elevene kan kommunisere. Kommunikasjon har hele levetiden til norskfaget vært sentralt, og barn og unge som lærer å kommunisere både skriftlig og muntlig lærer både eleven å reflektere over hvordan de møter medmennesker (eller –elever), men også at eleven må ta ansvar for ytringene

sine og stå for det hen velger å kommunisere (Smidt, 2018, s. 105-107). I tillegg er en del av norskfaget å forberede elevene til å kunne delta i arbeidslivet, både skriftlig og muntlig, samt lære å “[...] delta i demokratiske prosesser” (Kunnskapsløftet, 2019, s. 2). Elevene skal også lære om folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3), hvor det er fokus på refleksjon over egne ytringer og hvordan man samtaler med andre. Samt ha fokus på hvordan eleven selv kan bidra til å fremme demokratiske prosesser, likestilling og inkludering, og hvordan de selv har et ansvar for hvordan de velger å kommunisere (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Norskfagets oppgave blir dermed å legge undervisningen opp på en måte som gjør at elevenes kulturforståelse alltid er aktuelt, som igjen fører til at elevens kommunikasjon bygger på demokratiske og inkluderende tankemåter. Opplæringslova (1998), overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019) sier eksplisitt at undervisningen skal legge til rette for kreativ tenkning, åpne for nytenkning, dyrke utforskertrangen til elevene og la elevene få kjenne på, og bygge, sin egen kreativitet - så lenge det er innenfor gitte rammer som motarbeider diskriminering og fremmer inkludering.

Danning er et sentralt prinsipp i skolen, og i norskfaget er det særlig viktig at elevene gjennom kommunikasjon og kulturforståelse lærer hvordan de skal opptre i ulike situasjoner (Smidt, 2018, s. 14). Det vil si at eleven kan “[...] plassere seg sjøl, sine egne ytringer og andres i tid og rom, å kunne møte det nye og det fremmede, og å se det kjente i et nytt perspektiv” (Smidt, 2018, s. 14). Aase (2003, s. 13, sitert i Smidt, 2018, s. 92) drar også inn at danning er en sosialiseringssprosess; altså noe som konstant er i endring og som elevene vil utvikle gjennom skolegangen og livet. For at elevene skal klare dette er det nødvendig at elevene lærer å reflektere over egne handlinger og ytringer, samtidig som de er rustet til å delta i kultur og samfunn. Dannelsen kan skje gjennom lesing og tolking av tekster eller samtale med mennesker; situasjoner der eleven er nødt til å forholde seg til andre menneskers synspunkt og meninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Når en elev får en drøfteoppgave hvor hen må forholde seg til flere meninger enn sine egne, samtidig som eleven redegjør for og drøfter svaret hen har kommet frem til, er eleven i en dannelsesprosess hvor eleven må ta stilling til egne tenkemåter og fortolkninger av verden (Aase, 2012, s. 56). Dersom oppgavene elevene jobber med skal ha påvirkning på elevens danning, krever det lærere som presenterer oppgaver som åpner for denne tankegangen som utfordrer elevens tankegang og som gjør eleven nødt til å se seg selv som en del av et samfunn (Aase, 2012, s. 5).

Det fjerde og siste begrepet som innledningsvis oppsummerte formålet med norskfaget, er identitetsutvikling. Læreplanen sier at elevene skal lære livsmestring, som blir kort forklart som å “[...] utvikle [...] evne[r] til å uttrykke seg skriftlig og muntlig” (Kunnskapsdirektoratet, 2019, s. 3), som skal ligge til grunn for hvordan eleven velger å uttrykke og ytre meningene og følelsene sine. Norskfagets rolle når det kommer til elevenes identitetsutvikling består i stor grad av å la elevene oppleve at identiteten blir både utfordret og bekreftet. Det kan skje gjennom lesing av tekster eller samtaler hvor eleven må reflektere, resonnerer, tenke kritisk og ta etiske valg ut fra situasjonen eleven befinner seg i (Fjørtoft, 2014, s. 62). Gjennom norskundervisningen skal elevene gjøre seg opp en mening om hvem de selv er, i et kulturelt og medborgerskapelig lys. Når en elev skal skrive en argumenterende tekst må eleven først og fremst kjenne til sjangerens trekk, men eleven må også ta et standpunkt i en sak og forholde seg saklig og komme med logiske resonnerer i diskusjonen rundt dette standpunktet. Dersom dette er en sak eleven ikke er enig i selv, blir eleven for det første kjent med sine egne standpunkt, men også tvunget til å ta stilling til at det er andre meninger og standpunkt enn elevens egne; og i en slik situasjon bygger eleven sin identitet (Aase, 2012, s. 56). For at eleven skal utvikle identiteten sin, må norskundervisningen dermed ha et kulturelt og sosialt syn på læring, hvor eleven får utvikle og utforske sin identitet i samspill med andre; både mennesker, litterære tekster og gjennom skriving.

1.5.2 Akselerasjon som pedagogisk verktøy i norskundervisningen

For å differensiere norskundervisningen kan akselerasjon være nyttig for elever som presterer på høyt nivå (NOU 2016: 14, s. 69; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 95-108), og desto fortere eleven blir identifisert og får tilpasset undervisningen ved hjelp av akselerasjon, dess bedre vil skoleopplevelsen til eleven bli (Smedsrud, 2018). Smedsrud fokuserer i sin artikkel på evnerike elever, men også høytpresterende elever kan dra nytte av akselerering som undervisningstilbud. Akselerasjon som metode, som bygger på en bred definisjon, ser hvordan noen elever tilegner seg kunnskap fortere enn andre elever og derfor trenger differensiert undervisningsopplegg som imøtekommer deres læringshastighet (Smedsrud, 2018). Han stiller seg kritisk til forsering, som vil si å flytte eleven en eller flere klassetrinn opp, fordi det er ikke gitt at undervisningen blir tilpasset og differensiert eleven fordi hen blir flyttet til et høyere klassetrinn. Det å motivere og utfordre de høytpresterende elevene stiller krav til lærerkompetansen, fordi de utfordrer på en annen måte enn andre elevtyper som stiller seg i opposisjon mot skolen og undervisningen. De

høytpresterende elevene trenger ofte, på grunn av at de i hovedsak raskt lærer seg grunnleggende kunnskap som medelevene bruker lenger tid på, undervisningsopplegg som er mer sammensatt og utfordrer på enn annen måte enn oppgavene medelevene får; og da kan akselerasjon være en metode som motiverer eleven (Smedsrud, 2018). Det kan for eksempel være at elevene slipper repeteringsoppgaver og andre grunnleggende oppgaver eleven behersker, men får en (kreativ) lese-/skriveoppgave som utfordrer elevens tankegang og meninger; som jf. norskfagets fire dimensjoner utvikler eleven som individ, medmenneske og norskfaglig elev.

Samtidig krever akselerasjon mye av læreren, og det er essensielt at lærere klarer å identifisere elevene som har behov for det, møte elevene og diskutere fagstoffet på en måte som utfordrer eleven intellektuelt (Smedsrud, 2018). Det er ikke lovfestet at elevene har rett på en slik tilrettelegging av undervisningen, utover rett på tilpasset opplæring og dybdelæring som en motivasjonsfaktor som har som hensikt å møte elevenes ulike læringstempo. Dette kan man problematisere med Opplæringslova § 5-1 (1998) som sier at de elevene som ikke “[...] kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning”, og videre at disse elevene har rett på sakkyndig vurdering. Selv om de elevene som presterer høyt, uavhengig av hvilken kategori de kan plasseres under, ofte kunne hatt store fordeler av spesialundervisning fordi undervisningen i klasserommet ikke er tilstrekkelig deres nivå, er det de elevene som strever som lovfestet har rett på dette. Samtidig er det viktig å understreke at den ene elevgruppen ikke utelukker den andre, men de som presterer høyt faller kanskje litt mellom fordi de klarer å holde prestasjonene oppe og evner å motivere seg selv og det er ikke lovfestet å følge opp denne elevgruppen på samme måte som de som faller etter (jf. Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Med utgangspunkt i dennes studiens formål, samt presentert tidligere forskning om den høytpresterende elevgruppen i norskfaget, velger vi å forankre studien i motivasjonsteori som ser på motivasjon som noe som kommer både innen- og utenfra. Dette gir oss mulighet til å utforske ulike sider ved motivasjon; som sosial tilhørighet, karakterer, lærers og medelevers påvirkningskraft, tilbakemeldinger og undervisningsmetoder. Gjennom studiens kvalitative dybdeintervju får vi mulighet til å fremskrive tre elevportrett, hvor vi får sammenligne og dra frem lik- og ulikheter mellom elevene. Dette åpner for å se elevene som individ i en heterogen elevgruppe.

2.0 Teoretisk rammeverk

Motivasjon som teori og som begrep er omfattende, og det individuelle perspektivet fører til at motivasjon er vidt og det er ikke en fasit på hva som motiverer. Likevel er det noe, enten iboende eller utenfra, som motiverer de høytpresterende elevene som gjør at de klarer å prestere på et høyt nivå, og klarer å holde prestasjonen og motivasjonen til dette nivået. For å legge grunnlaget for vår analyse vil vi i dette kapittelet introdusere ulike motivasjonsteorier og bygge en forståelse av hva motivasjon er. Det teoretiske rammeverket springer ut fra studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og vi vil i senere kapitler bruke dette for å vise hvordan spørsmålene til respondentene våre har blitt til ut fra motivasjonsteori. Dette kapittelet legger også opp til diskusjon av funn (kapittel 5.0), hvor vi drøfter våre funn med utgangspunkt i teorien.

2.1 Motivasjon

Dersom elevene skal klare å oppnå både kompetansemålene og de overordnede målene med norskfaget, er det essensielt at elevene er motiverte for å jobbe med ulike typer oppgaver og aktiviteter, samt at elevene opplever mestring i faget. Norskfaget er et fag med bredt omfang utover den generelle lese –og skriveopplæringen, og de fire dimensjonene; *kulturforståelse*, *kommunikasjon*, *danning* og *identitetsutvikling* gir store muligheter for variasjon i norskundervisningen. Fra et pedagogisk perspektiv ser vi på ulike motivasjonsteorier, hvordan lærere kan påvirke elevens motivasjon og hvordan elevens selvforståelse henger sammen med elevens motivasjon.

2.1.1 Motivasjon som teoretisk begrep i skolen

Psykologiprofessorene Richard Ryan og Arlen Moller sier at motivasjon “[...] simply means to be moved to act [...]” (2018, s. 215), men at motivasjon er situasjonsbestemt og varierer fra person til person; noen blir motivert av ytre faktorer som straff-og-belønnings-prinsippet, mens andre blir motivert av en indre drivkraft som bunner i personers ulike mål og ønsker.

Utdanningspsykolog og professor Dale H. Schunk trekker inn at motivasjon dreier seg om en målrettet aktivitet i hans definisjon av begrepet; “The process of instigating and sustaining goal-directed activity.” (2009, s. 523). Pedagogikkforsker Gunn Imsen drar inn “[...] følelser, tanker og fornuft [...]” som en del av motivasjonsbegrepet, og at dette ligger til grunn for å gi “[...] farge, driv og glød til de handlingene vi utfører” (2014, s. 293). Selv om motivasjon er noe som

varierer fra person til person og blir fremstilt som noe som starter handlinger på et individuelt og personlig plan, er det da likevel ytre påvirkninger som er med på å bestemme hva som motiverer hvem. Sosiale faktorer i personens kultur er med på å påvirke hva personen opplever som meningsfullt eller hva personen ønsker å oppnå, som igjen er med å definere hva motivasjon er for den personen (Imsen, 2014, s. 296). Ryan og Deci (2000, s. 69), professor i psykologi og samfunnsvitenskap, forklarer at mennesker blir motiverte av ulike grunner og faktorer basert på tidligere erfaringer og situasjoner. De, som de to andre definisjonene vi har nevnt, beskriver at mennesker kan bli motiverte til en aktivitet fordi de verdsetter den, eller fordi det er en ytre tvang eller bestikkelse.

Abraham Maslow, en amerikansk psykolog, så på menneskelige behov som sammensatte, og fremstilte i sin anerkjente behovshierarki-modell hvordan grunnleggende menneskelige behov er avhengige av hverandre og hvordan de er aktive og konstante påvirkere av menneskers atferd. I tillegg så han på motivasjon og personlighet i et påvirkningsforhold; hva personen er opptatt av bunn i personligheten, og personligheten styrer hva personen motiveres av (Maslow, 1970, s. 321). At motivasjon og personlighet er knyttet sammen, og vil føre til at grunnlaget for motivasjon vil endre seg med personens utvikling og vice versa, viser igjen i teorien om *sinnets triologi* som sier at de tre grunnleggende dimensjonene

1. Følelser (grunnleggende i menneskesinnet og definerer personen)
2. Kognisjon (tankene, bestemmer hva personen mener er fornuftige valg)
3. Motivasjon (summen av 1 og 2; følelsene og tankene legger grunn for hva personen opplever som motiverende)

i menneskesinnet henger sammen for å danne personens motivasjon (Matthews & Zeidner, 2004, sitert i Imsen, 2014, s. 296-297). Endrer følelsene eller kognisjonen seg, altså personligheten ut ifra Maslows teori om påvirkningsforholdet mellom personlighet og motivasjon (1970), vil også motivasjonen endre seg. Siden personen lever i et samfunn blir dette en ytre faktor som er med på å påvirke de to første dimensjonene og dermed påvirker personens motivasjon, og blir en slags fjerde dimensjon i *sinnets triologi*.

4. Kultur (et bakteppe som påvirker personen utenfra)

At elevene har ulike bakgrunner, evner og forutsetninger fører til at de har ulike krefter som ligger til grunn for motivasjonen deres, og at de opplever ulike aktiviteter som meningsfulle og interessante; altså motiverende (Lillemyr, 2007, s. 15). For å være motivert til å ta fatt på en aktivitet eller en oppgave er de ulike nivåene i Maslows behovshierarki sentrale, men man må også se på hvordan miljø, kultur og andre ytre krefter påvirker personen (Imsen, 2014, s. 293). Med utgangspunkt i dette er det som pedagog viktig å kjenne elevene sine hvor læreren har en personlig, men profesjonell, relasjon til elevene der læreren vet hva som kan gjøres for å tilrettelegge undervisningen for å bygge motivasjonen til hver enkelt elev (Nordahl & Overland, 2021, s. 29)

Sett i lys av disse definisjonene og teoriene er motivasjon individuelt, glidende og ikke konstant, og kan deles opp i indre og ytre motivasjon. Med så mange faktorer som har en innvirkning kan det være vanskelig å måle når en elev er motivert, og å konkretisere hva det er som motiverer akkurat denne eleven. På grunnlag av dette velger vi å definere motivasjon som

noe personlig og flytende som bygger på individuelle ønsker og styrker og/eller ytre faktorer som miljø og sosiale normer, som ligger til grunn for at en person har et driv til å gjennomføre en handling.

Med utgangspunkt i overordnet del av læreplanen, samt Opplæringslova, utvikler elevene (indre) motivasjon og lærelyst dersom lærerne ser på motivasjon som noe personlig og variabelt. Slik vi har definert motivasjon i dette delkapittelet åpner det for å se alle elevene, og differensiere og tilrettelegge undervisningen til hver enkelt elev (jf. Opplæringslova, 1998, § 1-3). Vi låser ikke motivasjon til én handling, men velger å se på variasjonene for hva som motiverer den enkelte for å kunne tilrettelegge undervisningen til alle elevene. Motivasjon kan dermed ikke sees på som noe statisk som er likt for alle, men som individuelle drivkrefter og ytre faktorer som fører til at elevene er interessert i, og har et driv til å gjennomføre aktiviteter og oppgaver. Det må også være mulighet for at elevene opplever at det er plass til å utvikle seg i løpet av skolegangen, og at læreren legger til rette og aksepterer at motivasjonen til elevene kan endre seg.

2.2 Motivasjon som noe konstruert utenfra

Professor i pedagogisk psykologi Einar M. Skaalvik, og dr. polit og professor i spesialpedagogikk Sidsel Skaalvik mener det er helt essensielt at elevene er motiverte for at de skal ha ideelt læringsutbytte og –glede av skolearbeidet, og at det er læreren og skolen sin oppgave å legge undervisningen til rette for å styrke elevmotivasjon (2011, s. 11; 2015, s. 17). Tidligere motivasjonsforskning og læringsteorier, som behaviorismen, mente motivasjon var viktig for utvikling og læring. De så på læring og kunnskap som noe man konstruerte utenfra og at læring var “[...] endring i synlig atferd” (Imsen, 2014, s. 79). Kognitive, indre mentale prosesser ble ikke fornektet, men siden de ikke er synlige og kunne måles på en pålitelig måte, ble de heller ikke regnet som en vitenskapelig prosess (Heldal & Wittek, 2021, s. 29). Den amerikanske psykologen Burrhus Frederic Skinner er kjent for sin forskning på læring, hvor han var opptatt av hvordan man kunne se endring i atferd (altså læring) gjennom bruk av forsterkninger (Imsen, 2014, s. 79-80). Ofte blir belønning og straff naturlig koblet sammen, men Skinner mente at straff ikke forsterket den atferden man ønsket, og fokuserte derfor på “[...] positive forsterkere som fungerer som belønning når de føyes til situasjonen, og negative forsterkere som fungerer som belønning når de fjernes fra situasjonen” (Imsen, 2014, s. 80). Han mente at dersom man la til og fjernet belønninger i ulike situasjoner, fremfor å straffe, ville det forsterke læringen. Derfor ble det benyttet undervisningsmetoder som fokuserte på hvordan man som lærer kan forme elevene, nærmest etter en ønsket mal, ved hjelp av ytre faktorer.

Selv om læringsteoriene etter behaviorismen endret seg med å inkludere kognitive prosesser i større og større grad, som kognitivismen og senere sosiokulturelle teorier, er det fortsatt spor av behaviorismen i dagens skole. Forskning viser at elever som presterer høyt har høy både ytre og indre motivasjon, men samtidig som disse elevene har høye prestasjoner, har de lavere motivasjon enn hva de forventet skulle hatt for å oppnå prestasjonene sine (NOU 2016: 14, s. 35). Forskningsprofessor og pedagog Christian Wendelborg og sosiolog og forskningsprofessor Joakim Caspersens analyse av Elevundersøkelsen fra 2014 viser at elevene som presterer høyt (karakteren 6 i utvalgte fag) ikke følger mønsteret når det gjelder sammenhengen mellom motivasjon og resultater i like stor grad. Samtidig viser analysen at motivasjonen til de elevene som presterer høyt påvirkes av hvilken klasse de går i relativt stor grad, og at klassen har større betydning enn skolen; dermed er det “[...] læreren og medelevene som har påvirkning på elevenes motivasjon.” (NOU 2016:14, s. 36). Analysen viser også at de elevene som presterer

høyt, skårer lavest av alle på både støtte fra læreren, og nok faglig utfordring på skolen. Det er verdt å nevne at Elevundersøkelsen viser svar fra elevene, og at det kan være flere faktorer som spiller inn på hvordan elevene svarer, men det viser likevel en tendens som er verdt å ta stilling til.

2.2.1 Tilbakemeldinger

Lærerens tilbakemeldinger er en viktig ressurs for motivasjonsarbeider både som en læringsprosess underveis ved oppgaver og aktiviteter, og som sluttprodukt i norskfaget og ellers i skolen. Kunnskapsdepartementet legger føringer for undervisningsvurdering i norskfaget, som implisitt stiller krav til lærernes tilbakemeldinger. Det kommer her frem at “Læreren og elevene skal være i dialog om utviklingen elevene viser i norsk muntlig og i skriftlig hovedmål og sidemål.” Videre presiserer utdanningsdirektoratet at “Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å videreutvikle kompetansen sin i faget.” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Ut ifra disse føringene om veiledning til elevenes utvikling og videre læring kan man si at lærerens tilbakemeldinger har en stor påvirkningskraft for elevenes læringsutbytte og motivasjon.

Behavioristisk orientert tilbakemelding har i stor grad sett på tilbakemelding som en overføringsmodell, der læreren sitter på fasiten, og spørsmålet blir dermed hvordan læreren mest effektivt kan formidle og vise eleven spriket mellom forventet og oppnådd prestasjon og hvordan det kan reduseres (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 39). Kluger og DeNisi definerer tilbakemeldingsintervensjoner som “actions taken by an external agent to provide information regarding some aspects of one's task performance” (1996, s. 255). Det er verdt å merke seg at kravet om en ekstern agent utelukker selvregulering. I motsetning til denne definisjonen definerer Rampaprasad, tilbakemelding som “[...] information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way” (1983, s. 4).

Schunk beskriver fire former for tilbakemelding til elevenes arbeid som alle forsterker og gjenskaper motivasjon hos elevene (et al., 2010, s. 308). Elever som er motiverte for å lære ser ofte at læringen gir de motivasjon for å fortsette sitt læringsarbeid (Schunk et al. 2010, s. 5). En kan derfor si at lærerens støtte, erkjennelse og ros er tre viktige komponenter ved elevenes læringskurve. De fire kategoriene for tilbakemelding deles inn i ytelse/prestasjon, motivasjon,

attribusjon og strategi. Disse blir alle beskrevet som en forsterkning av en ønsket atferd samtidig som en erkjenner elevens gode arbeid. I dagens skole ser man her rester etter Skinners tanke om forsterkninger, belønning og ros.

Som lærer bør en være varsom ved bruk av kritikk ved elevers arbeid eller atferd. Om det øker, minsker eller har ingen effekt på elevenes motivasjon bør avhenge av hvilken grad det involverer motiverende prosess (Schunk et al. 2010, s. 316). Fjørtoft (2014, s. 274) diskuterer problematiseringen med at elevene ofte ikke forstår den konstruktive feedbacken som læreren kommer med, og ikke er i stand til å gjøre seg nytte av tilbakemeldingen. Han trekker dermed frem at vi som norsklærere er “forpliktet til å granske hva slags effekt vurderingen faktisk har på elevenes individuelle mestring og forståelse i faget” (Fjørtoft, 2014, s. 274). I følge Dysthe og Hertzberg (2009) må tilbakemeldingene “komme på riktig tidspunkt, være forståelige, målrelaterte, relevante, konkrete og spesifikke, men ikke for mange, ha en oppmuntrende tone og inneholde både ros og konstruktiv kritikk” for å være nyttig for eleven (s. 38). Black og Wiliam (1998, s. 48) trekker frem at den lønnsomme tilbakemeldingen i norskfaget viser både styrker og svakheter ved teksten, og at den skal være individrettet og legge vekt på å motivere eleven til videre arbeid. På tekstnivå viser konkrete kommentarer seg mer effektive enn generelle.

I dagens klasserom spiller medelevene en mye viktigere rolle enn i tidligere, mer monologiske klasserom. Elevene jobber ikke lenger bare for læreren, men like mye, om ikke mer for klassekameratene (Smidt, 2009, s. 41). Topping (2003) konkluderer med at vurdering fra medelever ser ut til å være særlig betydningsfullt for læringsprosessen, da særlig ved skrivesammenheng og at effekten av slike kommentarer er like høy som ved lærerkommentarer. Videre kommer det frem at lærerrespons alene er mer effektivt enn elevrespons alene, og at det er kombinasjonen av lærer -og elevrespons som er det absolutt mest effektive. En forklaring på Toppings funn kan være at det først og fremst dreier seg om høyere utdanning i hans studie, og antagelig ikke om sjangre som krever spesialkompetanse. I 2018 innledet et dansk prosjekt, iverksatt av Aarhus Kommune, et samarbeid med seks grunnskoler som skulle motta formativ vurdering fremfor karakterer. Her kom det frem til at elevene opplevde elev-elev-feedback som positivt. Elevene uttrykker at denne type tilbakemelding bidrar til at de kan lære av og med hverandre, og at tilbakemeldingen ofte er lettere å forstå enn det læreren kommer med (Lunde, et al., 2021, s. 10). Videre peker forskningen på at elevene opplever den formative

tilbakemeldingen fra læreren som mer valid enn det som kommer fra deres medelever. Dette underbygger Topping sin teori om elev/studentrespons som adekvat for utvikling og videre læring.

2.3 Motivasjon som noe konstruert innenfra

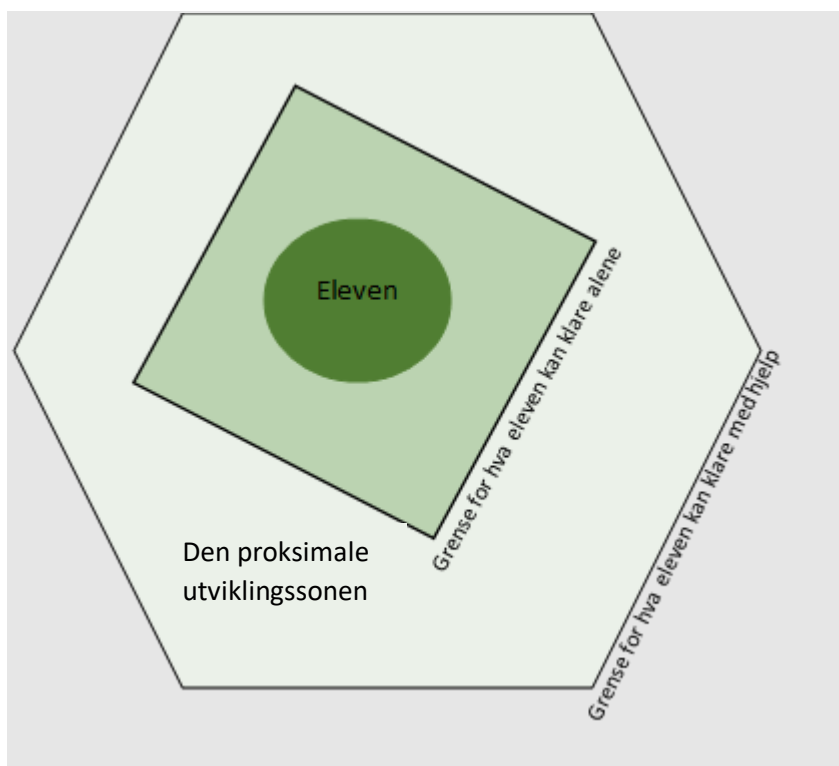
2.3.1 Læring er mediert

Når vi vender blikket bort fra behavioristisk læringsteori og mot de kognitive og sosiokulturelle læringsteoriene, får vi mulighet til å se læring, motivasjon og mestring som noe mer enn ytre påvirkninger. Der behavioristene mente at læring og motivering var noe som skjedde utenfra, mener de kognitive teoretikerne at det er tankene og det innenfra som er med på å forme og bestemme hva en person opplever som motiverende og lærende. De vektlegger den indre motivasjonen, som de mener har utspring i menneskets iboende nysgjerrighet (Imsen, 2014, s. 329).

Språk- og tekstutvikling lar seg i dagens samfunn forstås innenfor sosiokulturell teori. Det kan forklares med at utviklingen språk og tekster alltid skjer i et dynamisk samspill med mange komplekse faktorer, og at det ikke lenger er nok å se på bare det lingvistiske aspektet, men at sosiale og kulturelle aspekter også må med. Det å se sosiale faktorer og miljø i samspill med den kognitive utviklingen var essensielt for den russiske psykologen Lev Vygotskij. Han skiller seg fra tidligere kognitive teoretikere, som blant annet Piaget som så på læring som assimilasjon og akkomodasjon; altså at barnet setter ny kunnskap inn i allerede eksisterende skjemaer, og konstant justerer disse skjemaene når barnet får mer erfaring (Imsen, 2014, s. 187). Vygotskij derimot hevdet at utvikling skjer gjennom hele livet og baserer seg på ulike prinsipper, og at utvikling er et resultat av disse utviklingsprinippene (Imsen, 2014, s. 187). Han mente at utvikling kom til syne to ganger; først i samspill med andre og deretter individuelt, og at det sosiale samspillet med andre er “[...] betingelsen for barnet og elevens kreative individualiseringsprosess” (Bråten, 1998, s. 44).

En av grunnene til at Vygotskij mente at det sosiale var betingelsen for å klare å gjøre noe individuelt, var fordi han mente språket var grunnleggende for å tenke, og tankene åpner for mulighet for selvregulering (Bråten, 1998, s. 45). Her skiller Vygotskij seg fra andre teoretikere som blant annet Bakhtin, som argumenterer for et mer gjensidig og dynamisk forhold mellom

språk og tanke (Smidt, 2009, s. 48). Medmenneskelig språklig interaksjon står dermed sentralt i Vygotskijs teori. I tillegg var det sosiale aspektet ved lek viktig i hans teori, fordi samspillet mellom en voksen og barn var for han sentrum i undervisning- og læringsprosessen til barnet (Bråten, 1998, s. 32; Imsen, 2014, s. 192); videre kan det dras linjer fra lek til sosial interaksjon med en voksen på de høyere skoletrinnene der lek ikke er en sentral del av undervisningen. Denne teorien blir visualisert i hans teori om *den proksimale utviklingssonen* (se Figur 1), som viser hvor langt et barn, eller en elev, kan strekke seg alene, og hvor langt det samme barnet/den samme eleven kan strekke seg med hjelp av en kompetent annen; ofte en voksen, lærer, trener eller en annen som kan mer enn barnet/eleven selv.



Figur 1. Den proksimale utviklingssonen, laget med utgangspunkt i Imsen (2014, s. 192).

Vygotskij mente også at læring var mediert. Med utgangspunkt i den proksimale utviklingssonen (Figur 1), vil det i praksis si at undervisningen bærer preg av diskusjon mellom lærer og elev (Bråten, 1998, s. 130). Undervisning som innehar dialog vil utvikle språket til eleven, og ifølge Vygotskij er språket, som nevnt tidligere, både et sosialt og et kognitivt redskap. I tillegg er det en forutsetning av læreren, eller den kompetente andre, møter eleven sitt individuelle behov og forutsetninger for at eleven skal ha mulighet til å befinne seg i den proksimale utviklingssonen

(jf. Opplæringslova, 1998, § 1-3). Også utdanningsteoretiker Martin Nystrand og sosiolog Adam Gamoran (1990) understreker viktigheten av lærerens involvering i undervisningen og hvordan læreren kan påvirke undervisningen og elevens læring i positiv og negativ forstand.

2.3.2 Læring er selvbestemt og personlighetsavhengig

Den kanadiske psykologen Albert Bandura studerte hvordan mennesker lærer i sosiale settinger ved å observere andre. Han utviklet en egen teori for å forklare menneskelig atferd og fungering (Bandura, 1986, sitert Bandura, 1989, s. 2); self-efficacy, eller mestringsforventninger (Imsen, 2014, s. 353). Et viktig funn i hans studie var at mennesker, gjennom å observere andre, tilegner seg kunnskap, regler, ferdigheter, strategier, tro og holdninger (Schunk, 2009, s. 78.) Banduras tanke og studie ble starten og opphavet til det sosialkognitive teoriperspektivet (Heldal & Wittek, 2021, s. 86). En grunnleggende antakelse i hans sosialkognitive teori er at mennesket må forstås innenfor rammen av *triadic reciprocal determinism* (Bandura, 1989, s. 2), eller på norsk; *gjensidig triadisk kausalitet* (Heldal & Wittek, 2021, s. 87). Kjernen i denne antakelsen er at menneskelige tanker og atferd formes gjennom et gjensidig kausalt samspill mellom person, personens atferd og omgivelsene. Altså et årsak-virkning-forhold som går frem og tilbake, hvor alle tre årsakene har ulik styrke og påvirker personen på ulike tidspunkt (Bandura, 1989, s. 2-5).

Maslows syn på personlighet og motivasjon i et påvirkningsforhold (1970), Vygotskijs teori om at læring var noe sosialt som man ikke kunne konstruere alene (ref. Figur 1), og Bandura som mente at læring hovedsakelig skjer gjennom mestring og observasjon (Bandura, 1989) kan man trekke paralleller til Deci og Ryan sin teori om *self-determination*, som vi etter Imsen (2014, s. 331) videre vil henviser til som selvbestemmelsesteorien. I likhet med Maslow skiller de mellom grunnleggende psykologiske behov, men de drar også inn kompetansebehov og nødvendigheten av å føle autonomi og sosial tilhørighet i sin teori (Ryan & Moller, 2018, s. 214-215). De ser også på motivasjon som situasjonsbestemt, og selvbestemmelsesteorien viser hvordan ulik læringsmotivasjon påvirker læringsutbyttet (Ryan & Deci, 2000, s. 69). Ifølge selvbestemmelsesteorien er det essensielt med oppgaver som personen opplever som motiverende og har et eget ønske om å gjennomføre, og at disse oppgavene er utformet slik at personen ikke opplever dem som verken for lette eller for vanskelige (Ryan & Moller, 2018). Ryan og Moller understreker at hvordan oppgavene gjennomføres og om personen får hjelp underveis også påvirker motivasjonen og læringsutbyttet til eleven. Utdanningsforsker og professor Barry J. Zimmermann, Schunk og Dr. Maria K. DiBenedetto (2018), mener

selvregulering (*self-regulation*) og mestringstro (*self-efficacy*) påvirker læring, og hvordan lærerens tilrettelegging påvirker dette. De ser på selvregulering og mestringstro som to egenskaper personen kan trene, men det krever at situasjoner blir tilrettelagt for personen.

Skal en elev ha undervisning som er tilrettelagt sine evner og forutsetninger (jf. Opplæringslova, 1998, § 1-3; Kunnskapsdepartementet, 2017) er det blant annet viktig at elevene får utfordringer i skolen som har som formål å motivere, at de slipper kontrolloppgaver og heller får oppgaver som utfordrer og bygger på det de allerede kan, at de blir bevisst egne læringsprosesser og at de opplever skolen, lærerne og medelevene som støttende. Zimmerman et al. (2018, s. 320-322) fant i sin studie at de elevene som hadde høy selvregulering og som jobbet for et *learning goal* fremfor et *performance goal* (læring fremfor å gjøre oppgavene for å bevise at eleven klarte de) presterte høyere både på motivasjon og gjennomføring. Det viste, i tråd med Deci og Ryan, Bandura, og Vygotskij, at de elevene som hadde indre motivasjon hadde mer igjen av undervisningen enn de elevene som hovedsakelig hadde ytre motivasjon. Samtidig er det viktig å understreke at den ene utelukker ikke den andre, og de elevene som scorer høyt på indre motivasjon kan også ha ytre motivatorer. På den andre siden kan de som i stor grad trenger ytre motivasjon også ha en indre motivasjon, men av ulike grunner blir den ikke forsterket (på grunn av undervisningsmetoder, -tema, relasjon til lærer og medelever osv.). Derfor er det viktig at elevene opplever ulike undervisningsmetoder, at skolen legger til rette for at elevene blir motivert på ulike grunnlag og at læreren er aktiv med å lage oppgaver som utfordrer. Her åpner norskfaget, med sitt vide innhold, for en mulighet til å gjennomføre en slik differensiert og tilpasset undervisning.

Forskning viser at valgfrihet blant oppgaver ikke nødvendigvis er ensbetydende med bygging av indre motivasjon, og at det kan være mer effektivt å oppmuntre eleven til å jobbe med oppgaven(e) som blir tildelt, prøve å trigge nysgjerrigheten og anerkjenne elevens innsats i oppgaven(e) (Sweet et al., 1998, s. 211). Slik kan en lærer legge til rette for mediert læring etter Vygotskijs teori (Figur 1), og motivere eleven til eleven befinner seg i den proksimale utviklingssonen. Målet med opplæringen blir da ikke at alle elevene skal få toppkarakterer, men at alle elevene skal utvikle sin kompetanse ut ifra deres evner og forutsetninger (jf. Opplæringslova, 1998, § 1-3; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17).

2.3.3 Indre motivasjon og målorientering

Betydningen av indre motivasjon står sentralt i flere teorier, som selvbestemmelses- og målorienteringsteorien. Professor og forsker på leseferdighet og engasjement, Oddny Judith Solheim forklarer indre motivasjon som å “[...] engasjere seg i en aktivitet for aktivitetens egen skyld” (2014, s. 75). Sweet et al. (1998) drar også inn faktumet at å være indre motivert for en aktivitet betyr at du er motivert til å gjennomføre aktiviteten “[...] whether or not the activity has an external value to someone else” (s. 211). Aktiviteten har altså hovedsakelig kun verdi for den som gjennomfører den, og det er det som, av ulike grunner, motiverer personen. Når en person er indre motivert, vil personen gjennomføre en aktivitet uten å forvente å få en ytre belønning for det (Ryan & Moller, 2018, s. 215), som for eksempel “gjør du disse tre oppgavene skal du få et sjokoladehjerter”. En person som er indre motivert, vil oppleve oppgaven i seg selv om tilfredsstillende, ikke den eventuelle belønningen som kommer etter oppgaven er gjennomført (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Selvbestemmelsesteorien knytter indre motivasjon opp til menneskets behov for å være kompetent og selvbestemt ovenfor omgivelsene. Det handler dermed om å ta i bruk sin frie vilje, og ifølge denne teorien er man indre motivert når man føler at aktiviteter og oppgaver er selvvalgte, og dermed noe en har lyst til å holde på med. Det er interesse for saken, lærestoffet eller handlingen i seg selv som holder aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen ved like (Imsen, 2014, s. 295). Det at elevene opplever aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen som meningsfull er dermed viktig for elevenes motivasjon. Dette henger sammen med oppgavens/aktivitetens hensikt, nemlig at eleven skal se viktigheten i arbeidet de legger ned, enten som sluttprodukt eller til videre læring. Her kan man knytte tråder til både indre og ytre motivasjon, som forteller oss at elever blir lettere motivert om de ser hensikten med det de holder på med (indre motivasjon), eller om de strever for å oppnå en belønning (ytre motivasjon) (Heldal & Wittek, 2021, s. 86). I den nye læreplanen, LK20, er undervisningsvurdering blitt et sentralt tema, nettopp fordi målet er å motivere elevene samtidig som undervisningen skal “[...] bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9-10).

I motivasjonsforskningens tidlige utvikling dominerte oppfatningen om at det er underliggende og følelsesladede forventninger, ønsker eller behov som ligger til grunn for og igangsetter

motivert atferd når de blir aktivert i en gitt situasjon (Heldal & Wittek, 2021, s. 131). Motivert atferd ble i denne tradisjonen altså oppfattet som drevet og igangsatt av våre følelser eller forventning om fremtidige følelser, som dermed kan beskrives som en motpol til Banduras self-efficacy (Heldal & Wittek, 2021, s. 136). Fokuset på hvordan skolen kunne skape optimal motivasjon hos elevene, lå på det eleven bringer med seg inn i klasserommet av tidligere erfaringer og følelser, og hvordan variasjoner i klasserommet da bør tilpasses det. De siste tiårene har man ikke i like stor grad hatt fokus på motivasjon som en igangsetter, men heller som en prosess som gir retning til og opprettholder målrettet aktivitet hos elevene (Schunk et al., 2012, sitert i Heldal & Wittek, 2021, s. 132). Målsettinger kan etableres og utvikles av personen selv, eller av andre som eksempelvis lærere, foreldre eller medelever (Heldal & Wittek, 2021, s. 88). I senere tid har kognitive og sosialkognitive aspekter blitt tilført til motivasjonsforskningens dagsorden. Det sosiale miljøet, hensikter, forestillinger, mål, forventninger og planer står dermed sentralt i studiet av motivasjon. Motivert atferd anses dermed i nyere tid som rasjonelle forsøk på å nå bevisst tilgjengelige mål eller hensikter.

Målorienteringsteori har da blitt en ledende tilnærming innen motivasjonsforskning.

Målorienteringsteoriens hovedinteresse ble å studere individuelle og kontekstuelle mål og holdninger. Man har vært opptatt av blant annet hvordan variasjoner i et læringsmiljø påvirker elevens orientering mot mål, og hvilken innvirkning det igjen kan få for sentrale skolerelaterte utfall. Orienteringene mot mål er individuelt konstruert og mer eller mindre situasjonsspesifikke. Elevenes nivå av selvregulert læring, deres trivsel og prestasjoner er eksempler på skolerelaterte utfall som er forårsaket av stien fra variasjoner i læringsmiljøet til elevens orienteringer mot et mål (Heldal & Wittek, 2021, s. 132). Heldal og Wittek (2021, s. 89) trekker inn viktigheten av forpliktelse mot målet for at målene i det hele skal ha noen effekt. Ifølge Bandura (1986, sitert i Heldal og Wittek, 2021, s. 89) vil målet ha større effekt dersom de er konkretisert og spesifisert. Det dreier seg da om hvor differensiert eller spesifisert (som eksempelvis delmål) målet er, hvor nært/langt frem det er i tid, og hvor tilrettelagt eleven det er. Et mål som ligger langt frem i tid vil med stor sannsynlighet bli nedprioritert fremfor målene som ligger nært i tid (Black & Wiliam, 1998, s. 22).

Dagens skole har i stor grad beveget seg bort fra den tidligere behaviorismen som nærmest ønsket å forme elevene etter en mal ved hjelp av ytre faktorer. Selv om skolen har utviklet seg til

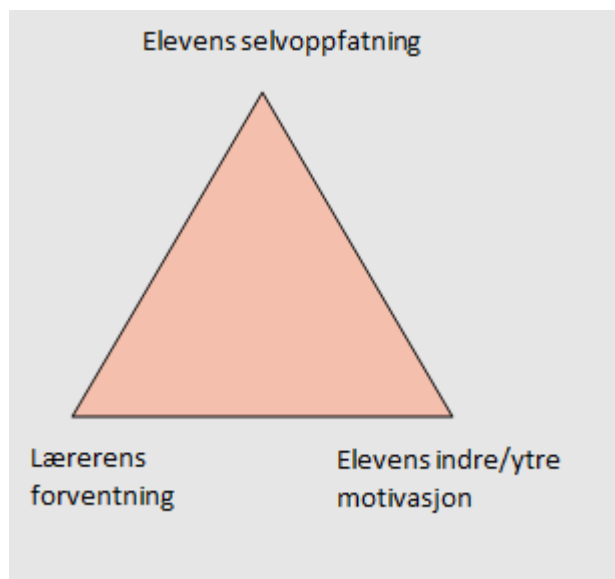
mer sosiokulturelle klasserom med større plass til kognitiv individualitet kan man ikke utelukke at det fortsatt er ytre faktorer som spiller en stor rolle for motivasjonen hos mange elever. Tilbakemelding og kritikk er eksempler på ytre faktorer som har en innvirkning på elevens motivasjon for videre arbeid. Selv om man kan se på tilbakemeldinger og kritikk som ytre faktorer som påvirker ens motivasjon er en nødt til å se det i sammenheng med indre motivasjon ettersom det kan variere hva den enkelte elever verdsetter som motivasjon. De kognitive teoretikerne mener den indre motivasjonen har sitt utspring i menneskets iboende nysgjerrighet. Vygotskij legger her også vekt på dagens samfunn og at sosiale og kulturelle aspekter også må med i diskusjonen om motivasjon. Gjennom Vygotskijs sosiokulturelle syn kan man trekke frem læreren og medelevene som viktige ressurser i lærings -og utviklingsarbeidet i norskfaget gjennom den proksimale utviklingssonen.

For å få tak på hva som motiverer de høytpresterende elevene i denne studien bruker vi dette motivasjonsgrunnlaget som et bakteppe for å utforme en intervjuguide som omfavner disse ulike delene ved motivasjonsteori. Ettersom vi ikke vet hva vårt utvalg motiveres av ser vi nyttiligheten av et nokså vidt teorigrunnlag for våre dybdeintervju som omhandler både indre og ytre motivasjon, tar opp sosiale faktorer som gruppearbeid og klassemiljø, og elevenes selvbestemmelse og forventninger. Disse ulike kategoriene innenfor motivasjonsteori er relevante i vår studie med bakgrunn i norskfagets fire dimensjoner, siden norskfaget er et vidt fag med mulighet for varierte undervisningsmetoder som fokuserer på ulike motivasjonsgrunnlag.

2.4 Lærerens påvirkningskraft

Læring av noe nytt vil i stor grad være avhengig av lærerens forventninger til elevens arbeidsinnsats og læring (Nordahl & Overland, 2021, s. 80; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Forventning om utbytte viser til en persons tro om konsekvensene av atferden, som for eksempel gode karakterer (Heldal & Wittek, 2021, s. 89). Sweet et al. (1998, s. 219) konkluderte i sin studie med at lærerens forventning påvirker elevenes motivasjon, og at de elevene som hadde en lærer med forventninger og som stilte krav fikk høyere indre motivasjon som igjen førte til høyere karakterer. Dette har vi visualisert i Figur 2 som viser hvordan lærerens forventning påvirker elevens selvbilde, som igjen påvirker elevens motivasjon. De elevene som hovedsakelig ble motivert av ytre motivasjon, scoret lavere enn de indre motiverte elevene som hadde lærere som forventet noe av seg og som anerkjente elevens arbeid (Sweet et al., 1998).

Dersom lærerens forventning skal oppleves motiverende for eleven, fremfor at eleven blir demotivert av for høye forventninger, er det essensielt at lærerens forventninger til eleven stemmer overens med elevens kunnskapsnivå (Nordahl & Overland, 2021, s. 80). Om læreren har for lave forventninger kan det ofte føre til elevens inntrykk av manglende tro på at hun får det til eller kan lære det. Dette kan føre til at eleven ser på seg selv som en som ikke mestrer, er dum eller mindre flink på skolen. Om læreren har høye forventninger og stiller krav til elevens arbeid derimot, vil dette bidra til å realisere elevens potensial for læring, så lenge det er innenfor hva som er forventet at eleven skal klare.



Figur 2. Sammenheng mellom lærerens forventning og elevens motivasjon, laget med utgangspunkt i Sweet et al. (1998).

Schunk (2010, s. 12) fremstiller mestring og læring som noe som først og fremst handler om arbeidsinnsats. Elever som forstår at det de lærer er avhengig av egen arbeidsinnsats, vil ha langt bedre forutsetninger for å oppnå et godt læringspotensial i skolen (Nordahl & Overland, 2021, s. 81). Sett i lys av Sweet et al. (1998) sine funn, kan man kort forklart se på ytre og indre motivasjon som to variabler som kan spille på lag dersom det blir lagt til rette for det. At læreren forventer noe av eleven, er ytre motivasjon for eleven. Dersom eleven opplever at læreren har forventninger som utfordrer og som eleven opplever at hen klarer, kan denne ytre motivasjonen være med å bygge elevens indre motivasjon fordi eleven, med støtte fra læreren, opplever at hen mestrer. Denne opplevelsen av mestring vil bygge både elevens selvbilde og indre motivasjon

(Figur 2), og eleven vil derfor gjennomføre for eksempel en skriveoppgave fordi eleven selv ser en verdi i det (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Nystrand og Adams (1990) studie viser tydelig hvordan ulike lærerresponsen påvirker elevene, hvor de fremstiller ulike lærerresponsen på spørsmål om innholdet i en bok, og den lærerens som forventer å få svar på disse i løpet av timen får lite engasjement og respons fra elevene. I tillegg fremstår noen av elevene usikre på hva de skal svare, og det virker ikke som de svarer det de vil, men heller prøver og ser om læreren er fornøyd med svaret før de fortsetter det de hadde tenkt. Derimot får den andre læreren, som har utformet en liste med spørsmål, men også tar tak i hva elevene faktisk svarer, ikke hva læreren forventer at de svarer, elever som fremstår engasjerte og elevene får mulighet til å diskutere rundt hva de selv mener og oppfatter. Elevene stiller spørsmål og har en samtale med læreren, fremfor det første eksempelet der elevene svarer på kontrollspørsmål. En slik diskusjon som sistnevnte vil på den ene siden følge Vygotskijs teori om den kompetente andre som i diskusjoner møter elevene og samtaler med dem. På den andre siden vil denne typen interaksjon, som vist i Figur 2 styrke elevens selvbilde og indre motivasjon som igjen er knyttet til lærelyst og høyere prestasjoner.

2.4.1 Balansen mellom vanskelighetsgrad og elevens kunnskapsnivå

Formulering av oppgaver, samt frihet er essensielt for at elevene skal kjenne på gnist og motivasjon for å gå i gang med, å fullføre arbeidet og læringen (Smidt, 2011, s. 29-30). Norskfagets store variasjoner, fra skriving og lesing til diskutering, gjør at det er naturlig å tenke at variasjon av oppgaver er overkommelig i dette faget. At opplevelsen av mestring er en av forutsetningene for å lære er det en bred enighet om (Donohoo, 2017, sitert i Nordahl & Overland, 2021, s. 79). Muligheten for læring er sterkt redusert uten mestringsopplevelser, fordi å lykkes er en viktig forutsetning for å aktivt gå inn i læringsprosessen. Vanskelighetsgrad må ses i sammenheng med personens evner, og studier viser til at høye, men oppnåelige mål i de fleste tilfeller fører til best innsats og ytelse, fordi det ligger selvbelønning i det å oppnå et utfordrende mål (Heldal & Wittek, 2021, s. 89). En av utfordringene læreren står ovenfor er dermed å anlegge undervisningen slik at det blir balanse mellom utfordringer og kompetanse for alle elevene. De utfordringene som opplæringen innebærer, må være satt i forhold til elevenes kompetansenivå. Vanskelighetsgrad må ses i sammenheng med personens evner. Dersom

utfordringene er enten for høye eller for lave i forhold til elevens kompetanse er mulighetene for læring små (Nordahl & Overland, 2021, s. 80).

Man kan dermed si at det ligger et skjæringspunkt mellom utfordringer og kompetanse som er optimalt for læring. For at læreren skal nå frem og lykkes med undervisningen er det dermed avgjørende å tilrettelegge og tilpasse opplæringen slik at mulighetene for læring blir så gode som mulig. Ved elevundersøkelsen fra 2014 svarer nesten 60 prosent av elevene at de kjenner seg igjen hos elever som lett gir opp når de jobber med en vanskelig oppgave (NOU, 2016, s. 35). Dette underbygger at mulighetene for læring blir sterkt redusert uten mestringsfølelse, og at oppgavens vanskelighetsgrad må tilpasses etter elevenes kompetanse. Samtidig vil elevens selvregulering og motivasjon til å jobbe med en utfordrende oppgave variere, og hva elevene ser på som en “vanskelig oppgave” vil være subjektivt. Det gjør en slik måling noe uklar, men viser likevel at mestringsfølelse er viktig i elevenes motivasjonsutvikling.

Forholdet mellom mestringsopplevelse og utfordringer knyttes sterkt opp mot indre motivasjon og lysten til å arbeide og lære. En utfordring med indre motivasjon er at den er vanskelig å manipulere fra lærers side, det må komme fra eleven i seg selv. Ytre motivasjon derimot er lettere for læreren å stimulere gjennom belønninger som eksempelvis lek, mindre lekser og pauser underveis. Det er vanskeligere å få en elev til å *ønske* å lære og engasjere seg rundt et tema. For at elevene skal ha et ønske om å lære noe, må oppgavene føles som relevante. Det er altså ikke tilstrekkelig at eleven har fått beskjed om å svare på en oppgave, eleven må selv føle at oppgaven er relevant for seg, enten ved å se verdien i å gjøre arbeidet - som prosess eller sluttprodukt – eller fordi oppgaven omhandler et emne eleven interesserer seg for. For at elevene skal kunne se og relatere seg til en oppgave er det viktig å fremme formålet med oppgaven. Ved for eksempel en skriveoppgave kan man omtale formålet i form av hensikten med ulike sjangre, og ikke kun i sammenheng med den enkelte oppgaven. Derfor konkluderer professor Marthe Blikstad-Balas (2018) med at formålet med en skriveoppgave ikke blir eksplisitt uttalt i selve skriveordren, men at det heller tas opp ved gjennomgang av sjangeren i forkant. For at dette skal lykkes understreker Blikstad-Balas (2018) at formålet med undervisningen må komme frem i hver enkelt skrivesituasjon, ikke bare som et sjangertrekk.

Lærerens forventninger påvirker elevenes selvoppfattelse og kan dermed ha betydning for hvilke oppgaver eleven velger og hvordan eleven velger å utfordre seg selv. Fokus på oppgaveformuleringer og oppgavens formål gir oss innsikt til å forstå hvordan vårt utvalg forholder seg og tenker om de oppgavene de blir tildelt. Hva det er som trigger nysgjerrigheten og gnisten til å arbeide og lære for våre respondenter og om det har sammenheng med oppgavens formuleringer og formål.

3.0 Metode

Vi er interessert i å få kunnskap om de høytpresterende elevene i norskfaget, og hvordan vi som fremtidige lærere kan møte disse elevene faglig. I dette kapitlet presenterer vi hvordan vi har gått frem for å finne vårt utvalg, hvorfor vi landet på det utvalget vi gjorde og hvordan vi har samlet inn datamateriale. Vi har gjennomført en kvalitativ undersøkelse hvor vi gjennom en tematisk analyse fremstilte og senere diskuterte funnene. For å finne ut hva elevene mente om sagt tema, formulerte vi åpne, men spisset, spørsmål som hadde som formål å la elevene svare i den retningen de selv ønsket innenfor temaet. I løpet av dette kapitlet drøfter vi fordeler og utfordringer med en slik intervjumetode, i tillegg til at vi avslutningsvis tar for oss dataenes reliabilitet og validitet, og drøfter etiske utfordringer med en slik studie.

3.1 Metodologiske betraktninger

Vår studie er basert på intervju med tre ungdomsskoleelever av likt kjønn og feltsamtale med deres norsk –og kontaktlærer. De tre får alle toppkarakterer i de fleste fag, og etter Idsøes (2014) definisjon, kategoriserer vi, sammen med deres norsklærer dem som “høytpresterende elever”. Det vil si at de passer overens med hennes kjennetegn for de høytpresterende elevene som vist i Tabell 1. Utvalget vårt består av elever som lytter og er engasjert i læringssituasjonen, har realistiske gode ideer, og som stort sett er fornøyd med prestasjonene sine. Det kan være verdt å nevne at vi baserer utvalget vårt ut ifra informasjon fra deres norsklærer, og har ikke diskutert disse elevkategoriseringene med elevene selv. For å få en innsikt i hva som motiverer elevene i denne studien, og hvordan undervisningsmetodene påvirker dem, har valgt vi å gjennomføre en kvalitativ studie med individuelle dybdeintervju. Kvalitative dybdestudier er hensiktsmessige å bruke når man er interessert i å innhente dyptgående informasjon og deretter ha en metodisk sammenligning av denne informasjonen fra respondentene (Grønmo, 2007, s. 90-91; Thagaard, 2018, s. 51). Når man intervjuer elevene på denne måten, åpner det for samtale rundt hva som

motiverer dem og ikke, og elevene får mulighet til å forklare hva som gjør at de føler seg motivert eller ikke. I tillegg fikk vi mulighet til å sammenligne og se om det var lik- og ulikheter mellom svarene for å få en dypere forståelse for om det var noe spesifikt våre respondenter valgte å dra frem.

For å ha ett begrep å forholde oss til, har vi valgt å kalle utvalget vårt for *respondenter*. Grønmo skiller mellom tre hovedtyper av kilder i samfunnsvitenskapelige studier, der respondent er en av dem (2007, s. 120). Han utdyper at ved en slik informasjonskilde har man en studie som er bygd på hva respondentene svarer på forskerens spørsmål. Det er også vanlig å bruke betegnelsen *informant* for denne type studie og Grønmo presiserer at skillet mellom de to betegnelse ikke alltid brukes “[...] på en konsekvent måte i faglitteraturen” (2007, s. 120). Dette er grunnen til hvorfor vi velger å utdype valg av betegnelse, og vi velger å holde oss til begrepet *respondent* da vi mener det er mest passende for vår studie der vi har empiriske spørsmål som omhandler personlige opplevelser og meninger. Vi ønsker at elevene sine stemmer skal lyse gjennom hele studien, og med grunnlag i Grønmo og egne erfaringer som hovedsakelig bunner i Grønmo sine argument, mener vi at dette er tydeligst dersom vi bruker begrepet *respondent*. Siden dette også er personer som har rolle som ungdomsskoleelever, blir det naturlig for oss å henvise til utvalget både som respondent og som elev, alt etter hvilken situasjon vi omtaler dem.

3.2 Utvalg

For å finne respondenter valgte vi å bruke en av samarbeidsskolene til lærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. Vi fikk gjennomføre intervjuene på en distriktsungdomsskole sørvest i Rogaland. Klassen våre respondenter var en del av hadde overtall av jenter, og da det ikke var noen gutter i den klassen som presterte på det høyeste nivået, ble alle våre respondenter jenter. I utgangspunktet tenkte vi å ha begge kjønn med i studien, men da det ikke var mulig i denne klassen var det minst like interessant at alle respondentene var jenter. Det åpnet for en studie som ikke hadde innslag av sammenligning av kjønn, men kun så på hva som motiverte og svarene vi fikk i intervjuene. Dette styrket studien vår, da vi i utgangspunktet hovedsakelig var interessert i elevmotivasjon, og vi fikk enda større fokus på motivasjonen og elevenes svar; ikke hvilket kjønn de var og om motivasjon kan ses ulikt fra kjønn til kjønn.

Når man bestemmer hvor mange deltakere som er nødvendig for studien, er det i kvalitative studier en retningslinje at “[...] antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser” (Thagaard, 2018, s. 59). Derfor bestemte vi oss som vi nevnte i delkapittelet om datainnsamling (kapittel 3.3) for å ha et mindre antall deltakere, i utgangspunktet under fem, og ha en studie der vi gikk i dybden på hvert intervju. Dette åpnet for muligheten til å ha dyptgående analyser og sammenlikne svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Thagaard, 2018, s. 59). Det igjen la grunnlaget for at det eleven italesatte stemte overens med det vi fikk tak i.

3.3 Datainnsamling

Når vi skulle finne kandidater til vår forskning så vi først og fremst på de aktuelle skolene i sin helhet. Vi begrenset valget til at vi ønsket en ungdomsskole fordi det er en elevgruppe i en alder vi som lærerstudenter følte vi ikke hadde særlig kunnskap om, samtidig som det er interessant å følge elever som klarer å opprettholde motivasjonen gjennom en tid hvor flere elever opplever dette som utfordrende. For å finne ut hva elevene selv opplever som motiverende ønsket vi å gå i dybden på hver respondent, for å bli kjent med deres syn på motivasjon i norskfaget og skolehverdagen. Grunnlaget for å samle inn dataene gjennom et dybdeintervju var for å få en større og videre forståelse av hva som motiverer disse elevene og hvordan lærerne kan tilrettelegge norskundervisningen for dem. For å få muligheten til å ha dybdeintervju som gav oss nok data til å sammenligne, samtidig som vi ikke måtte begrense og

Vi valgte å ta utgangspunkt i én klasse slik at respondentene hadde samme norskfaglige bakgrunn, noe som gav oss mulighet til å sammenligne hva elevene selv mente om undervisningen og om det som motiverte dem samsvarte eller ikke. For å få et bredt innblikk i hva eleven selv dro frem som motiverende ville vi ha intervju med spørsmål som vektla eleven sine tanker rundt motivasjon og hvordan eleven selv klarte å holde seg motivert til å jobbe med skolerelatert arbeid.

Siden vår studie ser de høytpresterende elevene fra et elevperspektiv, valgte vi å ha feltsamtale med norsklæreren til respondentene. Dette gav oss innblikk i hvordan læreren tenkte når hun planla undervisningen, om hun tilrettela eller differensierte undervisningen for disse elevene og

hva hun la i betegnelsen *høytpresterende*. Dataene fra feltsamtale med læreren hadde som hensikt å supplere elevintervjuene og gi en videre forståelse av både norskundervisningen, samtidig var det interessant å se om lærerens oppfatning stemte overens med elevenes tankesett, selv om det var i grenseland nærliggende til vår studie.

3.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Fordelen med et kvalitativt forskningsintervju er at det åpner for å se verden fra respondenten sin side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20), som i denne studien kan overføres til at elevene får mulighet til å forklare, snakke og åpne seg om motivasjon og norskundervisningen på en måte de kanskje ikke har hatt tidligere. Én ting som kan være utfordrende med å strukturere forskningsintervju på denne måten, er at det er mange variabler som spiller inn når man intervjuer mennesker. Det handler blant annet om intervjuer og respondent, hvordan begge parter opplever situasjonen, om respondenten føler seg trygg og ønsker å fortelle personlige ting til intervjueren eller ikke, og ikke minst hvordan intervjuer oppfatter og tolker det respondenten svarer (Silverman, 2019, s. 16). At det er mange variabler som spiller inn når man intervjuer mennesker var viktig å ta med i betraktningen i og med denne studien bygger på hva ulike respondenter har svart i kun ett intervju, og respondentene dermed ikke hadde muligheten til å ordlegge seg på en annen måte ved et intervju på et senere tidspunkt.

Selv om vi la til rette for at respondentene skulle få åpne spørsmål, samt at de skulle føle seg komfortable under intervjuprosessen, som vi går dypere inn på i kapittelet om gjennomføring (kapittel 3.4.1), vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold i denne type forskningsintervju. Det blir en forskjell siden det er én part som stiller og én part som svarer på spørsmål, og det er kun en av partene som må dele personlige meninger og opplevelser. Ofte kan også respondenten oppleve intervjueren som truende, fordi hen som regel har høyere kunnskapsnivå om det intervjuet handler om og for respondenten ofte ønsker å svare “riktig” på spørsmålene ovenfor intervjueren. Det å prøve å viske ut denne forskjellen er utfordrende, og dersom respondenten føler veldig sterkt på dette asymmetriske maktforholdet kan det føre til at intervjueren får andre svar enn dersom respondenten ikke opplevde dette maktforholdet på samme truende måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Det var derfor viktig for oss å prøve å lage intervjuene som en trygg arena for respondentene våre. Aldersforskjellen mellom oss som unge masterstudenter og elevene som ungdomsskoleelever er ikke så alt for stor, som kan tenkes at virker inn til vår fordel

for å skape en trygg arena for intervjuene, i forhold til om det var eldre professorer som intervjuere.

I tillegg til dette asymmetriske maktforholdet, har intervjueren mulighet for å styre intervjuet i den ene eller andre retningen, og intervjueren kan fortolke det respondenten svarer og vri det slik at det ikke nødvendigvis var det respondenten virkelig mente (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Likevel har respondenten kontroll på informasjonen i den grad at det er respondenten selv som bestemmer hvor mye hen vil fortelle og hvor dypt hen ønsker å gå inn på intervju spørsmålet (Thagaard, 2018, s. 91-92). Vi valgte å stille spørsmål som var nær dagligtalen til respondentene, og formulerte ikke spørsmålene på et akademisk språk. Dette gjorde vi fordi vi ønsket å unngå forvirring og mistolking rundt spørsmålene, og hadde dermed som intensjon at elevene skulle svare på det vi faktisk spurte om. I tillegg valgte vi å småsnakke litt både i starten og underveis gjennom intervjuene slik at respondentene skulle oppleve intervjuet mer som en samtale. Starten av intervjuene brukte vi på å varme opp respondenten med et spørsmål som for de fleste vil oppleves som ufarlige (se “oppvarmingsspørsmål”, Vedlegg 1). Med en slik start ønsket vi også å sette standarden for at vi ikke var ute etter riktig eller galt svar, men deres egne tanker og refleksjoner.

Vi valgte at elevene selv måtte signere på samtykkeskjemaet for at de skulle oppleve at deres stemme var viktig allerede på dette stadiet, selv om det juridisk sett ikke er nødvendig. Vi hadde også en samtale med elevene før vi startet lydopptakene hvor vi gikk gjennom hva vi kom til å snakke om og hva vi forventet av eleven (se kapittel 3.4.2), med formål om å skape en intervjusituasjon som respondentene opplevde som trygge, og hvor det var tydelig hva slags data vi som forskere ønsket.

3.4 Studiens intervju

For oss var det viktig å fremme elevenes stemmer gjennom intervjuene. Derfor formulerte vi spørsmål først ut ifra hovedkategorier, deretter mer konkrete spørsmål som var formulert med hensikt å la respondentene styre intervjuet til en viss grad (se intervjuguide, Vedlegg 1). Det gav oss mulighet til å fokusere på det elevene selv trakk ut fra våre spørsmål, som igjen førte til at alle intervjuene tok ulike retninger når vi fulgte opp dette. Hovedformålet med å formulere spørsmål på denne måten var at respondentene ikke skulle føle det svarte rett eller galt, eller at vi

som forskere forventet det ene eller det andre svaret. I tillegg gav dette oss data som viser elevens tanker, ikke bare svar på en rekke kontrollspørsmål. Spørsmålene utformet vi som åpne, men tematisk spisset. Vi lot også de små pausene som dukket opp gjennom intervjuet skje, slik at respondentene våre fikk tid til å tenke og reflektere, og til å bryte tausheten selv med deres tanker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Om vi opplevde noen av svarene som uklare eller ønsket en dypere forståelse for noe av det respondentene sa, brukte vi inngående og fortolkende spørsmål som “du nevnte ... kan du si noe mer om det?” og “om jeg forstår deg riktig nå, så mener du ...?”. Dette opplevde vi som hjelpende og at respondentene måtte tenke gjennom tema de ikke nødvendigvis tenker over. Det å stille slike inngående og fortolkende spørsmål førte til at vi fikk flere svar og at respondentene selv opplevde at de sa en ting, men når vi stilte slike spørsmål, var de nødt til å reflektere, og kom frem til at de hadde flere tanker rundt et svar, selv om de i utgangspunktet fremstod som fornøyd med det ene de kom på der og da.

Vi valgte i hovedsak å anvende ord som “kjekk” og “gøy”, fremfor motiverende, men ettersom elevene selv dro inn dette begrepet, tok vi det i bruk også (se Vedlegg 5, 6 og 7). Dette handlet om at vi ville utforske elevenes egne tanker rundt motivasjon, og da forutså vi at det var større sannsynlighet å få tak i deres tanker dersom vi formulerte oss på en forståelig måte. Målet var med andre ord ikke å forske på motivasjon som begrep, men hva som motiverte akkurat vårt utvalg til å prestere, og holde prestasjonen, på det nivået de har gjort gjennom ungdomsskolen. Intervjuguiden ble delt i to deler; *hovedspørsmål* og *eventuelle oppfølgingsspørsmål*, hvor hovedspørsmålene ble spurt til alle, mens oppfølgingsspørsmålene varierte da respondentene svarte ulikt på spørsmålene og dro inn ulike temaer og grunnlag for deres motivasjon i norskfaget. Oppfølgingsspørsmålene utformet vi mer som et notat til oss selv for å ha noe konkret å støtte oss på i intervjusituasjonen dersom det skulle bli nødvendig.

Intervjuguiden utmynter fra presentert motivasjonsteori, hvor vi delte spørsmålene inn i de ulike kategoriene; *oppvarmingsspørsmål*, *elevens opplevelse av undervisningen*, *egne karakterer og arbeidsinnsats*, *motivasjon og undervisningsmetoder* (se Vedlegg 1). Vi utviklet disse kategoriene basert på presentert motivasjonsteori og forståelsen om at motivasjon og læringsutbytte er tett knyttet sammen. Samtidig hadde vi norskfagets rolle og intensjoner som et bakteppe for å spesifisere deres tanker konkret inn mot norskfaget og dets fire dimensjoner. Vi ønsket altså å få svar på i hvilken grad elevene ble motivert av indre eller ytre faktorer som blant

annet egne ønsker om læring, og karakterer. Samt så vi på om elevene ble påvirket av undervisningsmetoder, eller om de evnet å motivere seg uavhengig av dette, og hvordan sosiale faktorer påvirket dem.

3.4.1 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene hadde elevene som sagt fått informasjon og samtykkeskjema (Vedlegg 3) som fortalte hvordan intervjuene kom til å bli gjennomført og hva vi i hovedtrekk kom til å spørre om. For å legge alt til rette for et godt samarbeid mellom oss og vårt utvalg valgte vi å ha en kort gjennomgang om hva vi skulle snakke om, hvorfor den enkelte eleven var viktig for vår studie og hvordan intervjuene kom til å bli gjennomført før vi startet intervjuet og lydopptaket. Vi takket også eleven for at hun ville bli med i studien, og påpekte at alt eleven sa ville behandles anonymt og at ingen vil kunne spore svarene tilbake til eleven, og la spesielt vekt på at vi ikke kom til å si noe til deres lærer om svarene de avga.

Vi noterte underveis i intervjuene for å sikre oss at vi husket oppfølgings spørsmål og eventuelle usikkerheter og for at vi skulle få med oss elevens kroppsspråk og holdninger dersom det var noe som utpekte seg. Ettersom notering kan virke skremmende for enkelte elever understrekte vi at det ikke fantes et riktig eller galt svar, og at det var elevenes egne meninger og tanker vi var ute etter å fange opp og derfor noterte for vår egen del. Elevene fikk også muligheten til å tilføre eller utdype eventuelle tillegg på slutten av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

For å få et godt sammenligningsgrunnlag bestemte vi oss for at én av oss skulle gjennomføre alle intervjuene mens den andre satt ved siden og observerte og noterte. Med denne fremgangsmåten fikk vi data som var innhentet på likest mulig måte, og som la grunnlag for at vi kunne sammenligne og analysere intervjuene på tvers av hverandre når vi visste at elevene hadde fått spørsmål som var formulert på samme måte. Alle tre intervjuene hadde hovedsakelig de samme spørsmålene (se intervjuguide; Vedlegg 1, hovedspørsmål), og dermed omtrent samme varighet, men på grunn av den naturlige årsaken at elevene dro frem ulike temaer som ulike motivasjonsfaktorer og tanker rundt egeninnsats ble oppfølgings spørsmålene noe varierende i både rekkefølge og innhold.

3.4.2 Transkribering

Vi tok i bruk lydopptaker ved intervjuene slik at vi kunne fokusere på svarene fra respondenten og dynamikken i intervjusituasjonen. Dette sikret oss slik at vi kunne gå tilbake til intervjuene flere ganger og lytte til det som ble sagt, legge merke til ordvalg, tonefall og pauser (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 205). Ifølge Kvale og Brinkmann finnes det ingen korrekt transkripsjon, eller et fasitsvar på hvordan det bør gjøres. Vi diskuterte hva som var viktig for vår forskning og for oss var det viktigste hvordan vi fremstilte respondentene, og derfor være tro mot lydopptakene med tanke på språk, tenking, avbrytelser, latter og pauser. I og med vi har fokus på informasjonen som kommer ut av intervjuene og elevenes egne tanker spiller ikke selve språket og ordvalget i seg selv en særdeles viktig rolle, men det gir oss en god indikasjon på hvor reflekterte elevene er rundt svarene sine. Om de bruker tid på å tenke seg om på noen spørsmål, mens andre kommer direkte og hvordan de velger å ordlegge seg når de omtaler ulike emner. Dette danner et godt grunnlag for analysen, i og med det kan ligge mye informasjon i måten de sier noe på og ikke bare eksakt hva de sier.

For å fremstille respondentenes uttalelser nærmest mulig deres språk, og for å vise når de måtte tenke eller når de ikke hadde behov for å vurdere svarene sine, brukte vi i transkriberingen “...” når det dukket opp pauser og vi valgte å ta med hver gang respondentene sa “eh” eller “ehhh” alt etter hvor lenge de sa det. Vi tok med hver gang de sa “liksom” og brukte “hehe” for latter og skrev “*fnising*” der hvor det forekom. Dette hjalp oss å synlig fremstille intervjusituasjonen, og lage et mer oversiktlig bilde av respondenten. Det ble klart og visuelt fremstilt i transkriberingen når respondentene var usikre og når de var tydelige og klare i svarene sine. Dette tok vi med videre i den tematiske analysen (kapittel 4.0), samt diskusjonskapittelet (kapittel), hvor vi i ønsket å bruke tenkeord og andre muntlige ord nevnt ovenfor for å skape et helhetlig inntrykk av respondentene.

3.5 Studiens kvalitet

3.5.1 Reliabilitet

Thagaard (2018) argumenterer for at reliabilitet i kvalitative studier ikke handler om å gjennomføre en identisk forskning, men å se kritisk på hvor pålitelig, transparent og tillitsfullt studien er gjennomført (s. 187). På grunnlag av dette er det i kvalitative studier viktig at “[...] de

funn som presenteres, er basert på data om faktiske forhold, og at disse data ikke bygger på forskerens rent subjektive skjønn [...] (Grønmo, 2007, s. 229), og derfor også viktig at forskeren er åpen og har en gjennomsiktig, eller transparent, forskningsprosess (Thagaard, 2018, s. 188). Alle valgene vi har gjort i denne studien, fra forskningsdesign til fremgangsmåte og gjennomføring, har tatt mål av seg for å møte disse kriteriene. Siden en analyse, uansett form, alltid vil bære preg av hvordan vi som forskere tolket hva respondentenes utsagn, valgte vi å ha med sitat som er skrevet direkte fra lydopptak.

Bruk av lydopptak var også en viktig del av studiens reliabilitet. Det gav oss mulighet til å transkribere intervjuene nærmest ordrett, samtidig som vi fikk legge inn tenkeord som “hmm” når respondentene selv sa det. For å være tro til elevenes anonymitet og samtykkeskjemaet valgte vi å transkribere til bokmål, fremfor å bruke elevenes dialekt som en del av analysen. Vi valgte også å legge ved de transkriberte intervjuene som vedlegg (Vedlegg 5, 6 og 7) for å sikre åpenhet og transparens gjennom hele forskningsprosessen.

3.5.2 Validitet

For å fremstille en transparent studie hvor vi viser at metoder som er brukt er egnet til studien og at tolkninger og resultat er gyldige i henhold til gitt problemstilling (Grønmo, 2007, s. 231; Thagaard, 2018, s. 276), har vi vært bevisst på å ha metodisk og teoretisk transparens, slik at vi gjennom hele studien har tydeliggjort de ulike synspunktene og tolkningene studien er basert på. Vi har også valgt å analysere og diskutere funnene ut fra de transkriberte intervjuene, og legge ved transkribert intervju som vedlegg (Vedlegg 5, 6 og 7). Resten av analysen er vår fremstilling av intervjuene, og vi har bevisst formulert oss og presentert dataene med hensikt å være så objektiv som mulig. Thagaard (2018, s. 190) drar også frem at studiens validitet vil ha flere variabler, der det for eksempel kan ha noe å si om forsker har et personlig forhold til miljøet/personene som er med i studien. Personlige forhold kan føre til at man ser og forstår informasjon på en annen måte, samtidig som det kan være utfordrende å forstå situasjoner som man opplever som fremmede. Derfor vil ulike variabler ha både fordeler og utfordringer, og det vil være viktig at forskeren jobber for å se dataene i lys av studien og ikke i lys av egne overbevisninger. Gjennom hele forskningsprosessen har vi lagt våre subjektive oppfatninger til sides, og vært nøye i vår fremstilling av dataene. Derfor la vi, som nevnt tidligere, transkribert data som vedlegg og brukte intervjuene til å bygge opp både problemstillingen og

forskningsspørsmålene våre. Vårt formål har gjennom hele studien vært å fremstille respondentene så tro mot realiteten som mulig, og å gjennom hele forskningsprosessen vise hvorfor de valg og tolkninger vi har gjort er relevant for vår studie og problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

3.5.3 Generaliser- og overførbarhet

Et spørsmål som stadig blir stilt ved intervjustudier er hvorvidt funnene er generaliserbare (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289), og gjennom bruk av tykke og detaljerte beskrivelser åpnes mulighetene for å vurdere denne generaliseringen. Ved en kvalitativ studie som denne er det ikke snakk om direkte overførbarhet eller universell generalisering. Utvalget her er for lite og mangelen på standardisering er avgjørende. Selv om funnene ikke kan overføres i direkte forstand, kan leseren selv avgjøre om resultatene kan være relevante og la seg generaliseres i leserens egen situasjon. Kvale og Brinkmann kaller denne type forskningsintervju for naturalistisk generalisering (2015, s. 290).

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Siden vi har valgt å bruke kvalitativ metode med fokus på hva enkeltindivid mener og opplever i en bestemt situasjon, vil det dukke opp flere etiske problemer underveis i prosessen. Spesielt utfordrende er det at vi undersøker meningene til vårt utvalg, skal transkribere svarene deres for å deretter dele denne informasjonen med det offentlige. Denne kombinasjonen av hva vi leter etter i studien vår gjør at vi har hatt flere etiske dilemmaer vi tenkte gjennom før vi satte i gang med intervju og transkribering. Det vi la mest vekt på når det kom til de etiske utfordringene var at det som står i samtykkeskjemaet (Vedlegg 3 og 4) var det som skjedde i praksis, og at eleven ikke skulle oppleve noe uforutsigbart verken i intervjuprosessen, at eleven/foresatte følte seg lurert eller at svarene fra intervjuet ble feil fremstilt av oss. Vi har jobbet for å ha eleven i fokus, og da vi intervjuet og transkriberte intervjuene ville vi at eleven sin stemme skulle vise, og ikke våre personlige meninger eller teorier.

Hele intervjusituasjonen blir preget av etiske problemstillinger, og det er viktig at man tar hensyn til disse problemstillingene gjennom hele intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Derfor la vi opp hele intervjuprosessen med utgangspunkt i hva vi ville finne ut, med de etiske vurderingene som en overhengende veiledning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 103) har en liste

med etiske utfordringer i begynnelsen av en intervjustudie, som blant annet stiller spørsmål ved hvor nødvendig denne studien er, om studien vil ha noen konsekvenser for utvalget, hvordan man skal oppbevare ulik informasjon og om forskeren selv kan komme til å påvirke studien. Med utgangspunkt i disse spørsmålene har vi formulert spørsmål (Vedlegg 1) med formål å åpne for en samtale med eleven, og unngå at eleven skulle føle presset til å svare det ene eller det andre.

I tillegg valgte vi å ha lydopptaker under intervjuene for å sikre oss at informasjonen vi fikk ut av intervjuene var riktig, både for vår egen og studiens del, men også ikke minst ovenfor respondentene. På den måten kunne vi bruke opptakene i det vi transkriberte intervjuene for å tette eventuelle hull i hukommelsen vår eller notatene som ble skrevet. I tillegg var vi sikre på at vi ville ha et anonymt utvalg, hovedsakelig fordi våre respondenter er mindreårige, men også for at respondentene våre skulle tørre å si akkurat hva de mener og føler, uten at noe skal kunne spores tilbake til dem i etterkant, noe som eventuelt kunne vært med på å forme svarene deres. Ikke desto mindre egnet denne metoden seg til denne studien, fordi den åpnet for at vi fikk viderefremme elevenes utsagn samtidig som vi, forankret i teori, fikk diskutere funnene fra intervjuene.

3.6.1 Informert samtykke og frivillig deltakelse

Med utgangspunkt i Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine samtykkeskjema lagde vi ett skjema til foresatte og elever (Vedlegg 3), og ett skjema til læreren (Vedlegg 4). Selv om det ikke er nødvendig, valgte vi å inkludere eleven i samtykkeskjemaet. Vi tror det kan være gunstig at eleven føler et eierskap til intervjuet, helt fra samtykkeskjemadelen av. Dersom eleven ikke hadde ville signert hadde vi ment at det ikke var samtykke, selv om foresatte signerte. Rett og slett fordi vi mener at det er eleven som skal intervjues og skal derfor ha lov til å si nei om hun ikke vil, selv om foresatte signerte. Vi har som sagt hatt eleven sitt beste og eleven sine meninger i fokus gjennom alle prosessene i denne studien, og derfor følte det riktig at eleven selv skulle bestemme om hun ville bli med eller ikke. Siden elevene fikk samtykkeskjemaet med hjem vet vi ikke om elevene signerte det frivillig eller ikke, men vi håper og tror at de vi endte med i vårt utvalg var med frivillig.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) understreker at et informert samtykke skal være “[...] frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart” (2015, s. 17). Dette samtykket skal med andre ord være tydelig forklart,

det skal være tydelig hva utvalget signerer på, og det skal være opp til hver enkelt hvilke opplysninger om livet man ønsker å dele (Thagaard, 2018, s. 23). Thagaard viser videre til utfordringer med informert samtykke i kvalitative studier, fordi det hender at det er opplysninger man ikke vil dele med utvalget fordi det kan påvirke intervjuet/svarene. Det kan være for eksempel at forskeren skal observere hvordan noen behandler andre, men vedkommende vil endre sin normale oppførsel når hen blir observert fordi hen vet at det er dette som observeres. Da vil man få en studie som ikke viser de faktiske forholdene. I vår studie mente vi at det ikke var mye som kunne påvirke respondentene våre siden vi kun skulle intervju dem, ikke observere dem, og vår oppfatning var at vår problemstilling vinkler seg på en slik måte som gjør at det ikke hadde noen negativ betydning for studien at respondentene visste hva den handlet om. Tvert imot mente vi det var positivt om respondentene tenkte gjennom spørsmålene før intervjuene slik at de kanskje fikk tenkt over temaene før de satt i det som kan være en stressfull intervjusituasjon. Hvordan elevene motiveres er det heller ikke et rett eller galt svar på, og derfor valgte vi å lage samtykkeskjema som viste hva vi ville finne ut, hva de eventuelt sa ja til å være med på, og hvordan vi ville gå frem for å innhente data.

Før vi sendte ut samtykkeskjemaene fikk vi godkjent søknad hos NSD, der de godkjente at de metodene vi skulle bruke for innsamling og oppbevaring av dataene var gyldig etter lovverket (Vedlegg 2). Etter klarsignal fra NSD ble samtykkeskjemaene levert ut til respondentene, samt til lærer. Skjemaene ble levert i papirform, og lærer leverte disse ut for oss. Vi hadde ikke planlagt å intervju læreren, men siden vi planla å ha feltsamtale ville vi derfor ha samtykke fra lærer også. De to samtykkeskjemaene er hovedsakelig like, men har noen ulike formuleringer som rettes mot elev/lærer (Vedlegg 3 og 4). I dette skjemaet fikk utvalget en gjennomgang av hva studien handler om og hvordan undersøkelsen vil bli gjennomført.

3.6.2 Konfidensialitet og anonymitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) kan det i en kvalitativ studie oppstå en konflikt mellom det etiske kravet om konfidensialitet og hva som er vitenskapelig forsknings grunnleggende prinsipper. Dette kan føre til at enten respondenten ikke føler at sin egen anonymitet ble ivaretatt, eller at forsker ikke får utnyttet dataene fra respondenten på en objektiv måte for å imøtekomme kravene til vitenskapelig forskning. NESH presiserer og definerer hva som kan være forskningsetiske utfordringer, deriblant hvordan man som forsker tar stilling til

konfidensialitet. De påpeker at en avtale som lover konfidensialitet er “[...] et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen” (2015, s. 21). Thagaard utdyper at dette er en avtale som “[...] stiller krav til hvordan forskeren håndterer den informasjonen som deltakerne har gitt” (2018, s. 27). For å holde avtalen om konfidensialitet har vi, med utgangspunkt i disse to formuleringene, anonymisert respondentene våre og gått gjennom hvilke krav det er til oss som forskere. Vi valgte å skjule identiteten til respondentene fra transkripsjonsstadiet av, fordi konfidensialitetsavtalen gjelder oppbevaring av og hva vi velger å offentliggjøre (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 213). Dette førte til at det ble naturlig for oss å henvise til respondentenes fiktive navn, som vi utdyper i neste avsnitt, og ikke de faktiske navnene deres.

Utfordringen mellom å presentere dataene på en forskningsetisk måte, der man ivaretar utvalget samtidig som man bygger en studie etter kravene til en vitenskapelig studie opplevde vi som utfordrende. Vi ville fremstille utvalget vårt på en objektiv måte mens vi presenterte hva de hadde sagt og mente, uten at de skulle oppleve at vi la ord i munnen på dem, eller at de ble presentert på en måte som ikke var i tråd med avtalen om konfidensialitet. For å respektere denne konfidensialitetsavtalen (etter NESH (2021, s. 21) og Thagaard (2018, s. 27) sine formuleringer) valgte vi å gi respondentene våre fiktive navn i denne studien; Amalie, Berit og Camilla, samt læreren Tone. Dette gjorde vi både for enkelhetens skyld; det var for oss mer strukturert og oversiktlig å henvise til Amalie, Berit og Camilla, enn å kalle utvalget for eksempel “respondent 1”, “respondent 2” osv. Det var også lettere for oss å muntlig henvise til Berit når vi i skriveprosessen diskuterte noe rundt intervjuene, da vi slapp å bekymre oss for at vi sa det faktiske navnet til respondenten. Navnene er tilfeldige, men vi valgte å gi navn etter kjønn fordi det er relevant at vi ikke har blandet kjønn i vår studie.

3.7 Tematisk analyse

For å fremstille respondentene på en helhetlig og deskriptiv måte, har vi i valgt å legge frem intervjuene som en tematisk analyse. Allerede fra stadiet i forskningsprosessen hvor vi formulerte intervjuguiden hadde vi en naturlig kategorisering av temaene (se Vedlegg 1), samt at vi valgte å ha åpne formuleringer på spørsmålene i intervjuguiden, fordi vi ville styre intervjuet til en viss grad, men samtidig la respondentene ha mulighet til å svare i den retningen de ønsket.

Dette førte til at svarlengden, fokusområde og innhold på hvert spørsmål varierte, og vi var nødt til å ha en analysemetode som lot oss systematisere ulikhetene, variasjonene og kompleksiteten til dataene. Derfor valgte vi en tematisk analyse som, gjennom strukturering av dataene, gjør det mulig å utpeke sammenhenger og ulikheter mellom intervjuene (Johannessen et al., 2018, s. 280). Noen av kategoriene ble revidert og noe ble lagt til underveis i analyseprosessen, men denne analysemetoden åpnet for mulighet til å sammenligne dataene fra analysen i diskusjonskapittelet (kapittel 5.0).

Vi fulgte Johannessen et al. (2018, s. 282-301) sine fire steg for å gjennomføre en tematisk analyse;

1. Forberedelse

Det første steget handler om å skaffe seg et overblikk over datamaterialet. Ut ifra Johannessen et al. (2018, s. 284) transkriberte vi lydfilene og skrev det om til lett leselig tekst som skilte på intervjuer og respondent i form av tekst i kursiv og normal tekst. Når hele intervjuene var transkribert leste vi gjennom dem helhetlig og skrev inn små kommentarer uten å gå særlig i dybden på dem. Her ønsket vi å få et overblikk over hver elev før vi senere skulle grave dypere i utsagnene deres. Vi skrev derfor et helt kort avsnitt på slutten av hver respondent som oppsummerte eleven i korte trekk.

2. Koding

I kodingsfasen brukte vi en del tid på å lese gjennom transkripsjonene enda flere ganger. Vi satte strek under viktige utsagn og poeng, og noterte noe mer utfyllende i margen. Vi noterte ned både konkrete elementer ved transkripsjonene, og våre refleksjoner der det dukket opp. Som tidligere nevnt har det for oss vært viktig gjennom hele prosessen å være tro mot datamaterialet og respondentene våre, som også kom til uttrykk i kodingsfasen hvor vi bruker stikkord som i større grad gjenspeiler det konkrete innholdet i dataene våre (Johannessen et al. 2018, s. 290). Som Johannessen et al. (2018, s. 287) forteller, er det i slike studier data som potensielt kan være relevant, og en kan utvikle nye forskningsspørsmål underveis i prosessen. Vi kodet dermed alle delene av transkripsjonen like grundig, og lot sorteringsarbeidet for hva vi trengte og ikke heller vente på seg.

3. Kategorisering

Gjennom kodingsprosessen så vi raskt at det var ulike temaer som utpekte seg og gikk igjen i transkripsjonene. Kanskje ikke så rart ettersom vi hadde en godt planlagt intervjuguide, men likevel er det alltid spennende variasjoner ettersom det er mennesker vi har med å gjøre. Vi valgte å fargekode tekstene etter kategoriene; *undervisningsmetode, karaktersyn, innsats, sosialt, og motivasjon* og *læringsutbytte*, hvor hvert tema hadde ulike farger. Deretter sorterte vi de ulike fargene etter overskriver med de ulike temaene, da så vi at det var vanskelig å skille kategorien sosialt fra de andre temaene ettersom det hele er tett knyttet sammen, og valgte da og heller knytte det inn i de andre kategoriene der det hørte mer hjemme. Ved å gjøre det på denne måten fikk vi en oversiktlig og ryddig kategorisering ut ifra det grundige kodingsarbeidet vi hadde gjort. Selv om dette virker til å være plankekjøring, brukte vi en del tid på å flytte rundt og bestemme oss for hvor de ulike utsagnene hørte hjemme, ettersom det ikke foreligger klare skiller mellom de ulike kategoriene, og det faktum at de ulike respondentene trakk inn ulike elementer ved ulike spørsmål. Som Johannessen et al (2018, s. 299) sier, er kategorisering mye prøving og feiling, noe som vi også fikk kjenne på i denne prosessen.

4. Rapportering

Etter vi hadde fargekodet og kategorisert transkripsjonene våre, skrev vi dem om til en mer helhetlig tekst, hvor vi sorterte ut det som var mest relevant i henhold til vår studie. Vi brukte direktesitat både for å styrke validiteten til studien, men også for å fremme elevenes egne stemmer og personligheter. Respondentene valgte vi å holde adskilt for en ryddig og oversiktlig analyse, i stedet for å samle kategoriene i ett, og trekke inn de ulike respondentene inn under de ulike overskriftene. Vi mener at dette gjør det lettere og mer oversiktlig for leseren og gir oss et grunnlag for sammenlikning når vi skal diskutere funnene. For å fremstille en transparent analyse hvor vi støttet oss på intervjuene gjennom alle fasene legger vi ved transkripsjonene som vedlegg (Vedlegg 5, 6 og 7).

4.0 Tematisk analyse av intervjuene

I følgende kapittel vil vi fremstille analysen som en helhetlig tekst som et resultat fra Johannessens et al. (2018, s. 282-301) fire steg for en tematisk analyse. Målet med studien var å se på hva som motiverer de høytpresterende elevene i denne studien i norskfaget, og dermed se på hvordan de ønsker tilrettelegging og utfordringer, samt se på sosiale faktorer og deres opplevelse av norskundervisningen. Analysen er sortert etter de ulike kategoriene som utmynter fra presentert teori og intervjuguide (Vedlegg 1). Siden analysen inneholder utdrag fra intervjuene er hele transkripsjonen lagt med som vedlegg (Vedlegg 5, 6 og 7), som vi vil hen vise til i analysen. Dette åpner for å gi en helhetsforståelse av respondentene, samt å tilføye informasjon til analysen. Observasjoner og forklaringer fra intervjuene står skrevet med vanlig skrift, mens direkte sitat fra respondentene står skrevet i *kursiv*. Som beskrevet i kapittel 3.6.2 har respondentene fått egne navn; Amalie, Berit og Camilla, og læreren henviser vi til som Tone. Siden vi ikke hadde intervju med Tone vil vi heller ikke vise til direkte sitat, men oppsummere hva hun fortalte og hennes tanker rundt de høytpresterende elevene.

4.1 Amalie

Undervisningsmetoder

Amalie trekker frem kroppsøving og engelsk som de to kjekkeste fagene på skolen i sin helhet, men legger vekt på at det er temaene i de ulike fagene som interesserer henne. Hun liker å være praktisk og muntlig, men skiller ellers ikke på teoretiske fag i forhold til mer praktiske fag. Hun liker best de timene hvor de får være muntlig aktive og har et tema som fenger henne, uavhengig av fag. For at et tema skal fenge henne må det være aktuelt i dagens samfunn, dette eksemplifiserer hun med nyheter eller problemstillinger som kommer frem i dagens lys. Hun trekker frem serien Rådebank som de holder på med i norskfaget nå som engasjerende og begrunner det med at den er såpass aktuelt i dagens samfunn.

I tillegg til tema trekker hun også frem undervisningsmetode som et viktig element for at hun skal klare å holde seg fokusert og engasjert i undervisningen. Tema og undervisningsmetode henger godt sammen mener hun. Dette underbygger hun med at tema hun i utgangspunktet ser på som kjedelig, kan bli kjekt om læreren bruker varierte aktiviteter og undervisningsmetoder. Hun liker godt de timene hvor de får være litt aktive og gjerne diskutere en problemstilling. Fra hennes perspektiv på norskundervisningen har de en del diskusjoner, men likevel klart flertall av

individuelle oppgaver. Hun synes balansen mellom gruppearbeid og individuell jobbing er fin og trekker frem at gruppearbeid er gøy, men problematikken med mange gratispassasjerer kommer stadig frem. Hun mener at hun ofte kommer med medelever som ikke bidrar til gruppearbeidet og at det dermed ender med at hun “drar hele lasset” alene (Vedlegg 5, s. 24).

Amalie mener undervisningsmetodene i norskfaget er varierte, som i seg selv er med på å motivere henne til å arbeide i timene. Variasjonen i norskundervisningen gjennomsyrrer også oppgavene de pleier å få, mener hun. Når det kommer til oppgavetyper sier hun at de pleier å få flere mulige oppgaver å velge mellom. De får ikke nødvendigvis rangert ulik vanskelighetsgrad på oppgavene, men variasjon i oppgavene som gjør at en kan velge den oppgaven en selv mener er mest spennende og passende.

Karaktersyn

Amalie mener hun selv jobber ganske mye med skolen, noe som resulterer i gode karakterer. Hun opplevde å få gode karakterer allerede da hun startet på ungdomsskolen i åttende klasse. Reisen hun har hatt siden det begrunner hun med at hun hele tiden har lyst til å toppe seg selv, og dermed går både kunnskapen og prestasjonene bare oppover. Dette underbygger hun med at hun vil bli flinkere og ikke dårligere og dermed følger jo karakteren etter. Hun ser på karakteren som en bekreftelse på hva hun har lært. Hun vet at hun kommer inn på den videregående skolen hun ønsker, og at hun egentlig ikke trenger karakterene til noe mer enn det, men tenker at det viser hvor mye hun har lært på ungdomsskolen og underbygger det med at hun ønsker å tilegne seg så mye kunnskap som hun bare kan.

Hun opplever ikke noe særlig karakterpress fra foreldre eller omgangskretsen hun går i. Hun sier om foreldrene at de ønsker at hun skal gjøre det bra på skolen, men at det ikke hadde trengt å være så bra. Når det kommer til klassemiljøet derimot opplever hun en viss forventning om at hun skal oppnå toppkarakterer til enhver tid. Hun sier det foregår en sammenligning til en viss grad blant klassekameratene når det kommer til karakterene, men at dette har bedret seg den senere tiden. Hun opplever å få kommentarer som “*åja, jeg fikk bedre enn hun*” (Vedlegg 5, s. 18) og “*ja, okei, hvorfor fikk du bedre enn meg?*” (Vedlegg 5, s. 20), og dermed at flere måler seg opp imot karakteren hun fikk. Amalie vet at hun ikke trenger å si karakteren sin til noen, men

at det er flere som spør, og at det dermed kan være vanskelig å la være noen ganger. Hun synes egentlig at det kan være greit å dele karakterene sine, men da gjerne ikke til alle og hvem som helst. Hun kan ofte få følelsen av at uansett om hun gjør det bra eller dårlig, så gjør hun noe feil på et vis. Dette beskriver hun med at hun er forventet å få toppkarakterer, men medelever sammenligner seg ofte med henne og at hun dermed blir fremstilt som om hun er bedre enn andre. Klassemiljøet med tanke på karakterer og prestasjoner beskriver hun som: *“jeg føler ikke at det er ukult å være smart, men det er på en måte, noen ganger har jeg følt at det er litt kult å drite i alt”* (Vedlegg 5, s. 18).

Amalie anser karakteren 5 og 6 som gode i norskfaget. For henne ville en firer vært en dårlig karakter som hun hadde blitt skuffet av. Likevel mener hun ikke at karakteren 4 er en dårlig karakter i seg selv, og respekterer at andre kan få både fire og lavere og fortsatt være kjempefornøyd med sin karakter. Om hun selv hadde fått karakteren 4 i norsk hadde hun blitt veldig skuffet og irritert. Hun sier at hun fort kommer på sporet hvor hun tenker at *“jeg kan ingenting jeg”* og fort kan glemme av alle de gode karakterene hun har fått (Vedlegg 5, s. 22). Hun vet at denne holdningen er noe hun må jobbe med, så når den største skuffelsen er gått over, prøver hun å tenke at noe har hun jo lært uansett, og at det kan være at hun hadde en dårlig dag eller misforsto i stedet for at hun ikke kan noe. Denne skuffelsen går likevel inn på henne og sitter i en god stund, spesielt den følelsen av at hun ikke klarte å gjennomføre det målet hun hadde satt seg.

Innsats

Innsats og gode karakterer samspiller ifølge Amalie. God og solid innsats gir resultater. Hun har en holdning som sier at om en arbeider godt, så lærer en det også mye bedre. Hun arbeider mye med skolearbeid og har fokus på å bruke tiden godt og være effektiv. På skolen følger hun godt med i timene og er aktiv for å tilegne seg den kunnskapen hun kan. Hjemme jobber hun effektivt, så hun får gjort mye skolearbeid på nokså liten tid. Totalt sett bruker hun fire-fem timer i uken hjemme, noe hun mener ikke er så veldig mye. Personlig liker hun best å alltid være i forkant, og bruker derfor store deler av mandagen og tirsdagen til lekser og øving til prøve. Resten av uken går med til innleveringer eller nye emner hun trenger en dypere forståelse for. Hjemme arbeider hun med lekser eller oppgaver hun får tildelt, men tar ikke initiativ til å gjøre mer enn det, med mindre det er en vurderingssituasjon.

Hvor stor innsats hun legger i fagene eller oppgavene varierer etter hvor verdifullt hun opplever arbeidet som. Hun legger ikke skjul på at hun ønsker gode karakterer i alle fag, men samtidig forteller hun at motivasjonen og innsatsen er i varierende grad alt etter hva de har om. Hun trekker frem matte som et fag hun jobber godt med, og legger ned en solid innsats i, fordi hun ser nytten av å være god i det. Tysk derimot er et fag hun ikke synes er så nyttig og spennende, så her arbeider hun kun for å holde den gode karakteren. Amalie beskriver seg selv som effektiv og målbevisst. Hun setter seg høye mål og arbeider det som kreves for å oppnå dem.

Om hun ikke forstår et emne blir hun irritert, og jobber til hun forstår det før hun fortsetter med noe annet. Hun trekker frem familien som en viktig ressurs for å få hjelp til det hun synes er utfordrende. Moren hennes er lærer på videregående, så hun anser seg selv som heldig så har familie som kan bidra og hjelpe henne om hun spør. Det hun oftest trenger hjelp med fra familien er innleveringer eller det å komme i gang med en oppgave eller avslutte den. Hun verdsetter eksempelvis “brainstorminger” som setter i gang tankeprosessen hennes og gjør henne bevisst på hva hun mener om et tema eller hjelper henne til å se sammenhenger.

På skolen vektlegger hun innsats foran karakterer eller vennskap når det kommer til gruppearbeid eller jobbing i par. Hun opplever stadig vekk at gruppene er meget varierte med tanke på kunnskap og engasjement. Det er som regel læreren som velger gruppene, og hun har forståelse for at det er slik det “må” være, men om hun selv hadde fått valgt ville hun ha vært på gruppe med noen som hun vet faktisk jobber og gjør en innsats. Også i gruppearbeid mener hun at innsatsen henger sammen med karakteren og læringsutbytte. Selv om de får individuelle karakterer mener hun ikke at det løser problematikken med redusert læringsutbytte og fare for nedsatt karakter. Dette begrunner hun med at gruppen som helhet har ansvar for å løse oppgaven på en god måte og legge ned den innsatsen som kreves.

Motivasjon og læringsutbytte

Motivasjonen til Amalie for å jobbe med de ulike fagene er kompleks og sammensatt, og hun jobber for toppkarakterer av ulike grunner. I norskfaget varierer kilden til motivasjonen ut fra tema og undervisningsmetode. Når det kommer til tema må hun som sagt selv se nytten av det eller ha en egen interesse for det. Om hun ikke har det er det i hovedsak karakteren som motiverer henne. Hun forteller at hun ofte må gå på kompromiss med seg selv, at om hun ikke

synes tema eller undervisningsmetoden i seg selv er fengende, så er motivasjonen en god karakter. Da gjør hun bare akkurat det som trengs og legger opp arbeidet slik at hun får en god karakter likevel. Selv om karakterene er en motivator, ønsker hun å lære og finner motivasjon i det at hun klarer å lære seg fagstoffet

En god karakter er dermed en motivasjonsfaktor i seg selv for Amalie. Hun liker å prestere og bevise ovenfor seg selv at hun får det til, men trekker frem at det er læringen og kunnskapen hun får ut av arbeidet som nok er den største motivasjonsfaktoren. Hun liker å tilegne seg ny kunnskap og har fokus på læringsutbytte i det meste hun gjør. Gruppearbeid eller diskusjoner med dårlig innsats fra hennes medelever beskriver hun derfor som meningsløst. Hun ser på det effektive og praktiske ved diskusjoner i og med hun ikke trenger å skrive noe, men påpeker at det krever engasjerte medelever. Hun ser på diskusjoner som effektivt og tidsbesparende, og underbygger dette med at en ikke [...] *trenger å huske hvordan du analyserte det diktet, men du må huske hvordan du analyserer, på en måte* (Vedlegg 5, s. 17). Hun er selektiv og velger ut informasjon og læring som hun selv ser på som viktig for å klare og tilegne seg den kunnskapen som trengs for å få de karakterene hun jobber for.

Hun ønsker oppgaver som er utfordrende, men hun opplever det også som motiverer dersom hun får en oppgave som hun synes er lett hvor hun kan prestere bra uten å legge særlig mye innsats ned i den. Selv om hun sier at hun vil ha en utfordring, sier hun også at dersom valget stod mellom å skrive en oppgave om noe hun kan mye eller lite om så hadde hun valgt noe hun kan mye om. Dette hadde hun valgt fordi hun vil skrive en best mulig tekst, og det opplever hun som lettest dersom hun kan noe om temaet fra før av, samtidig som hun *kan bruke minst mulig tid på det* (Vedlegg 5, s. 24).

4.2 Berit

Undervisningsmetode

Det faget Berit liker aller best er norsk og på andreklass kommer samfunnsfag. Dette begrunner hun med at det er lite pugging i de fagene og mye muntlige presentasjoner. Berit er en person som liker å snakke og være muntlig aktiv, både i skolesammenheng og sosialt på fritiden. Hun liker godt å snakke foran og til folk, men setter også pris på en god diskusjon.

Selv om Berit er en sosial jente, kommer det frem gjennom intervjuet at mesteparten av norskundervisningen består av mye individuell jobbing hvor de har mye fokus på lesing og analyse av tekster, dikt, bøker osv. Hun synes individuell jobbing er greit, og om hun fikk velge het selv hvordan hun ville ha arbeidet sier hun først at det var nettopp egenarbeid hun ville valgt – gjerne lage en presentasjon så de kan fremføre for resten av klassen til slutt. Selv om hun sier at hun liker best individuelt arbeid kommer det senere i intervjuet frem at problematikken med gratispassasjerer i gruppearbeid er avgjørende. De aller fleste gangene de skal ha gruppearbeid er gruppene varierte med elevtyper, noe Berit ser på som en ekstra byrde. Om de fordeler arbeid seg imellom ender hun ofte opp med å gjøre store deler av arbeidet alene uansett. Hun mener også da at karakteren blir preget av helheten de har produsert, så selv om hun har lagt stor innsats i arbeidet blir ikke læringsutbytte eller karakteren så bra som den kunne om de hadde fått jobbet individuelt. Om hun får valget mellom å jobbe alene eller i en gruppe hun velger helt selv ville hun ha valgt gruppearbeid. Dette underbygger hennes sosiale personlighet og hun legger vekt på at hun liker å ha god stemning og humor når hun skal jobbe med andre.

Berit liker godt å være muntlig og reflekterer over hvordan arbeidsmåten påvirker hennes evne til å tilegne seg kunnskap på. Hun setter pris på diskusjoner og samtaler som fører til læring. De har ofte diskusjoner i deler av norsktimene, og det ser hun på som lærerikt, men igjen påpeker hun at det har mye å si om de diskuterer i grupper eller hele klassen og eventuelt hvilken gruppe hun havner på. Hun liker variasjon - både diskusjon i mindre grupper, men òg med hele klassen hvor læreren er til stede. Om de diskuterer i mindre grupper er hun avhengig av å komme på gruppe med noen som faktisk har lyst til å snakke og lære, som ikke begynner å tulle så fort læreren går bort. Berit lærer godt av å måtte forklare ulike oppgaver med medelever og opplever læring når hun sier ting høyt, i tillegg bemerker hun seg i tidsbesparelsen ved diskusjoner i og med du ikke trenger å skrive så mye. Hun påpeker at det ofte ikke er selve oppgaven de diskuterer som er viktigst, men lærdommen de får ut av det. Likevel er hun mest glad i å jobbe med individuelle oppgaver fordi *da får man bestemme hvordan man vil jobbe* (Vedlegg 6, s. 33).

Norskfaget består av ulike tema og kategorier som elevene skal gjennom i løpet av året. Berit liker aller best dagsaktuelle temaer som hun kan relatere seg til i hverdagen. Da trekker hun frem at hun har jobbet med hvordan barns språk kan skape avstand til generasjoner i Norge, og Rådebank som de arbeider med nå. Slike tema trekker hun frem som mye mer engasjerende og

interessante i forhold til rettskriving og grammatikk som hun mener hun *alltid* [har] *hatt sånn veldig kontroll på* og derfor gjør hun det bare for å bli ferdig med det, ikke fordi hun blir utfordret til å lære noe nytt (Vedlegg 6, s. 32). Hun påpeker at et kjedelig tema kan bli gøy med en kjekk arbeidsmåte. Det som er en kjekk arbeidsmåte for Berit er først og fremst presentasjoner, men ellers liker hun åpne oppgaver hvor de i stor grad får “frie tøyler” til å løse en oppgave som de selv ønsker.

Karaktersyn

Klassemiljøet beskriver Berit som godt og trygt, det kommer lite kommentarer fra klassekamerater på karakterer. Da de begynte på ungdomsskolen var det en del mas om karakterer, men nå som tiden har godt har det roet seg betraktelig. Hun viser også til lærernes tydelighet av å ikke måtte si karakteren en har fått til medelever, det er privat og det skal være helt ok å ikke si karakteren til noen andre med mindre man selv har lyst. Berit pleier ikke å si karakteren til noen, det tenker hun er en privat sak, men om det skulle komme ut tenker hun som regel ikke noe særlig over det. Hun reflekter rundt at folk er forskjellige og forventer ulikt. Hun selv ligger på en stødig 6er i norsk og forventer selv at hun skal ligge der oppe. Det er hun selv som bestemmer hvor mye innsats hun skal legge ned for å opprettholde den karakteren, og sier det varierer litt etter fag. I norskfaget sier hun at: *For meg er nok en dårlig karakter 5, hehe* (Vedlegg 6, s. 30). Hun liker å være på topp i alt hun gjør, men føler ikke at det er noen forventninger til hennes prestasjoner fra noe hold. Hun nevner at foreldrene er så klart veldig fornøyde med at hun får så gode karakterer, men at det ikke er de som legger lista for hvordan hun skal prestere.

Om hun får en dårligere karakter enn forventet tar hun det som regel litt tungt, for da vet hun at det er noe hun kunne ha gjort bedre. Det går som oftest lang tid før hun glemmer den karakteren, men opplever at som oftest blir motivert for å gjøre det enda bedre neste gang, i stedet for å gi opp.

Det irriterer meg litt, og jeg får liksom lyst å gjøre så godt jeg kan, men av og til sier jeg liksom “godt nok er godt nok” liksom. Det skal liksom ikke ... Man skal ikke hele tiden, selv om jeg liksom prøver å få en 6er i alle fag, så må man tenke liksom at, ehm ... De ... At jeg må vær fornøyd, selv om man kanskje ikke får en 6er i alle fag. Tenker jeg.
(Vedlegg 6, s. 30).

Hun trekker også frem at man skal ha respekt for alle og reflekterer over hvor forskjellige mennesker er – *folk kan være veldig fornøyd med en 6er og folk kan være veldig fornøyd med en 4er* (Vedlegg 6, s. 29). Likevel hender det at hun sammenligner seg med andre om karakterene kommer ut. Hun trekker frem presentasjoner som eksempel;

Hvis for eksempel vi har presentasjoner og ser på dem og egentlig så mener man at man hadde en vel så bra presentasjon ... Ehm ... Og finner ut hva karakter de har så sammenligner man seg jo med hva man gjorde selv som ikke var ... Liksom ... Den karakteren, men ... Litt sammenligning er det, men jeg vil ikke si at det er som ... Som like masse som i gym for eksempel. Der er det litt mer sånn sammenligning. (Vedlegg 6, s. 30).

Innsats

Innsats og karakter henger ofte godt sammen ifølge Berit. Det ser hun i hvert fall i hennes klasse. De som arbeider best, er også de som får best karakterer etter hennes oppfatning. Norsktime mener hun er veldig varierte og legger vekt på egeninnsats. Med det mener hun at om du arbeider godt på skolen, får du mindre å gjøre når du kommer hjem. Hun er strukturert og effektiv når hun jobber og utnytter derfor tiden godt når hun er på skolen. På fritiden driver hun aktivt med friidrett, så for hun er tiden en gjennomgående utfordring i løpet av uken. Hun er derfor nødt til å planlegge tiden og innsatsen alt etter hva hun vektlegger som viktigst. Derfor jobber effektivt på skolen slik at hun allerede er et steg foran tidsmessig når hun kommer hjem.

Berit liker å utfordre seg selv på alle plan og liker følelsen av å lære nye ting og tilegne seg kunnskap. Som tidligere nevnt liker hun å være på topp i alt hun gjør, og mener hun mener dermed at innsatsen er avgjørende for resultatet. Om hun får en dårligere karakter enn antatt er hun villig til å legge enda mer innsats i neste oppgave slik at hun kan gjøre det enda bedre neste gang - som i skolesammenheng betyr at hun reiser seg opp til den karakteren hun forventer av seg selv igjen. Hjemme arbeider hun 5-6 timer i uken med skolearbeid. Dette omhandler alt i fra lekser til øving til prøve. Dette prøver hun å fordele utover uken så godt det lar seg gjøre, men påpeker at det er dager hun har bedre tid til skolearbeid enn andre. 5-6 timer i uken mener hun ikke er særlig mye: *Jeg mener 5-6 timer ikke er så veldig mye. Jeg føler det er det som kreves av meg* (Vedlegg 6, s. 28). I norskfaget mener hun at mye av ansvaret for å lære ligger på elevene selv. Hun sier at de selv må ta ansvar, for eksempel å faktisk slå opp i boken der de skal finne

svaret, og ikke bare spør læreren eller andre om hjelp hele tiden. *En må finne litt ut av det selv*, poengterer hun (Vedlegg 6, s. 27).

Ved gruppearbeid synes hun ikke det er viktig om de hun havner på gruppe med har gode karakterer eller ei, men engasjement er viktigst. Hun vektlegger lysten til å lære som en av de viktigste faktorene med å gå på skole, og synes det er dumt å måtte arbeide med medelever som ikke er interessert i å tilegne seg ny kunnskap. Om hun havner på en slik gruppe med lite eller ingen innsats prøver hun så godt det lar seg gjøre å fordele oppgaver, men ender til slutt opp med å gjøre alt selv. Hun mener man skal ha respekt for alle sine styrker og svakheter, men legger til grunn av viljen og innsatsen er noe man kan styre.

Motivasjon og læringsutbytte

Om Berit skal veie opp for læringsutbytte eller karakter synes hun det er læringen som er viktigst. Hun motiverer seg selv ved at hun lærer nye ting og teknikker. Det er faget i seg selv som er mest interessant mener hun, og har lyst til å jobbe hardt for å faktisk lære det de har om. Hun legger til at karakteren er en bonus på toppen av læringen - at hun liker å gå gode karakterer og være på topp, men at det hele egentlig er et bevis på alt hun har lært seg og kan. Hun snakker en del om gruppearbeid og presentasjoner, og viser til at de aldri får gruppekarakter, men at læringsutbytte er veldig variert alt etter hvem du jobber med. Dermed bærer læringsutbytte og karakteren preg av hvordan arbeidsprosessen har vært og innsatsen som ligger i forkant.

Som person liker hun å utfordre seg på alle plan, både sportslig, sosialt og på skolebenken. Om hun fikk valget mellom en vanskelig oppgave/et tema hun vet lite om i forhold til en enkel oppgave som hun kan mye om, ville hun de aller fleste gangene valgt den vanskelige. I resten av tilfellene hadde hun valgt selektivt ut ifra hvor mye tid hun har, og hvor mye innsats hun har kapasitet til å legge ned i arbeidet. Altså ønsker hun vanskelige og utfordrende oppgaver for å lære mest mulig, men om tiden ikke strekker til kan hun nøye seg med en lett oppgave for å bare bli ferdig med det.

4.3 Camilla

Undervisningsmetode

Camilla liker så å si alle fag de har på skolen, bortsett fra kroppsøving. De fagene hun liker aller best er matematikk og norsk. Dette begrunner hun med at det er lite pugging i fagene og mer forståelse og underbygger dette med at hun lærer mer av å forstå det de lærer om enn å pugge det: *Sånn, i historie så lærer jeg mye mer av å forstå hvorfor de var imot hverandre, enn å pugge årstallene liksom* (Vedlegg 7, s. 38). For Camilla er det viktig å lære seg fagene og øve på teknikker som hun senere kan ta i bruk for å fremme hennes meninger i samfunnet, og at hun blir så god til å diskutere at folk hører på henne og blir overbevist om hennes meninger og måter å gjøre ting på.

For Camilla er det viktig å få frem hennes personlige mening og få andre til å forstå hva hun mener, og helst overbevise de til å bli med på hennes tankesyn. Diskusjon er derfor en arbeidsmåte hun setter stor pris på i norskfaget. Hun sier de har en del diskusjoner både i grupper og med hele klassen, men at hun foretrekker diskusjoner med hele klassen pluss lærer. Dette begrunner hun med at da blir det en mer saklig og god diskusjon i motsetning til når de er i grupper hvor flertallet av klassekameratene begynner å tulle så fort læreren snur ryggen til gruppen. I diskusjoner, men også ellers i norskundervisningen liker hun godt når hun får fremme sine meninger til andre. Hun trekker frem en norsktime hun likte godt hvor de hadde sett en episode av serien Rådebank og skulle deretter skrive et leserinnlegg eller en appell om råning som de så skulle lese høyt for klassen. Slik type undervisning hvor de får komme med sine meninger for og imot var nettopp det hun ville lagt vekt på om hun kunne fått styrt en time helt selv.

For å kunne få til en god diskusjon og få fremme hennes meninger mener Camilla at tema er en avgjørende faktor. Hun liker best dagsaktuelle temaer som hun kan en del om og som engasjerer henne, som eksempelvis flyktninger. Det er ikke bare i diskusjoner hun mener at tema spiller en viktig rolle. Ellers i undervisningen mener hun at tema og undervisningsmetode går hånd i hånd. Hun liker best dagsaktuelle temaer sammenlignet med historiske, men påpeker at undervisningsmetoden også er avgjørende for om undervisningen blir interessant eller ikke. Hun sier at;

Det går hånd i hånd, hvis du har ... For eksempel slik som flyktninger som jeg synes var gøy. Hvis du kun står opp og har slikt foredrag om så og så mange flyktninger dør, og på

en måte kun tallene, selv om jeg synes det er et kjekt emne så ja ... Det må spille i lag.
(Vedlegg 7, s. 38).

Karaktersyn

Camilla opplever å få en del kommentarer både på karakterene, men også på hennes kunnskap og evne til å tilpasse seg forventningene fra skolehverdagen. I de aller fleste tilfellene er kommentarene hun får negativt ladet. Hun opplever å bli utestengt fra samtaler og diskusjoner som foregår utenfor undervisningssammenheng og får ofte høre at hun er “for god” til å delta på det klassekameratene snakker om. Hun mener dette har i stor grad sammenheng med karakterene hun får. Selv om hun ikke pleier å si hvilken karakter hun har fått, mener hun at hennes medelever har skjønt at om hun er fornøyd med en karakter har hun fått en 6er, mens om hun er litt mindre fornøyd har hun fått en 5er. Andre kommentarer hun får fra sine klassekamerater kan være at hun “ikke trenger å stresse, for hun får 6er uansett” og at “hun trenger aldri å øve til noe” (Vedlegg 7, s. 40). Camilla sier seg til dels enig i uttalelsene fra de andre elevene – at for hun ligger det nokså lett å oppnå gode karakterer, men trekker også frem at hun tok skolen seriøst i 7ende trinn da de fleste andre ikke brydde seg om å følge med å gjøre skole, så at hun har jobbet for de karakterene hun har fått også.

Selv anser Camilla 5 og 6 som gode karakterer i norsk, men påpeker at hun selv er fornøyd med en 4er i kroppsøving, så at det varierer noe etter hvilket fag det er. Om hun får en dårligere karakter enn forventet blir hun skuffet og mister fort motivasjonen for å gjøre det bedre neste gang. Hun beskriver seg selv som ganske utålmodig, og setter et skille mellom hennes reaksjon på den skuffende karakteren ut ifra grunnlaget. Om hun gjorde en slurvefeil som trakk henne ned i karakter blir hun motivert nok til å gjøre det bra på neste prøve, mens om det er et nytt tema derimot mister hun litt gnisten og gir fort opp. Om hun gir opp kan hun noen ganger finne motet på ny etter hvert, mens i andre tilfeller bare orker hun ikke å prøve en gang til. Om hun ikke forstår det blir hun altså fort litt motløs og kan tenke at hun heller bare må vente til neste emne.

Innsats

Camilla er yngst av fire søsken og har lærere til foreldre, så hun påpeker flere ganger i løpet av intervjuet at hun får mye hjelp hjemmefra og bruker familien aktivt om det er noe hun ikke

forstår på skolen. Om det er emner hun ikke forstår på skolen, men som hun har lyst til å forstå pleier hun å spørre noen hjemme om de kan forklare det til henne en gang til. Hun påpeker at søknene har spesielt vært interessert i å lære henne matematikk, så der pleier hun å ligge et steg foran på skolen, men om det er andre ting hun lurer på hjelper de henne om hun spør. Ellers jobber hun ikke med mer oppgaver eller skolearbeid enn det som blir tildelt i lekser eller om læreren sier noe spesifikt, men at hun legger mer inn i innleveringer enn det de fleste andre gjør. Hun trekker også frem at hun og Amalie har en lekseavtale slik at de gjør leksene i lag og dermed hjelper hverandre litt, men at de ikke snakker så mye skole utenom det.

Per nå bruker Camilla tre til fire timer i uken på lekser og øving til prøve og lignende. Dette mener hun har gått noe ned det siste halve året, da hun allerede har kommet inn på den videregående skolen som hun ønsket. Hun påpeker at denne skolen hadde ganske høyt snitt, så hun har jobbet hardt for å klare å holde seg over femeren i snitt. Det å komme inn på den skolen hun ønsket kommer frem som den viktigste årsaken for at hun har jobbet så hardt for å lære seg fagene og for å holde karakterene oppe. Med tanke på veien videre og hvordan hun kjenner seg selv vil hun påstå at hun kommer til å jobbe like hardt på den videregående skolen som det hun har gjort til nå. Hun påpeker også at hun liker å få til noe, og sammenligner seg selv med at noen er flinke i sport, og dermed øver på det, mens hun selv er flinkere i teoretiske emner og dermed jobber mer med det.

Hvilke fag og emner hun legger innsats i varierer. For at hun skal legge stor innsats i et fag eller emne må hun selv se en verdi i læringen hun får ut av det. For henne er det ikke karakteren i seg selv som er det viktigste, men at hun kommer til å få bruk for det hun lærer eller at hun har en genuin interesse for faget eller emne. I den sammenheng trekker hun frem biologi som et emne hun ikke legger noe særlig innsats og energi i. Dette er et emne hun misliker og ikke ser for seg at hun kommer til å få bruk for – og heller ikke orker å legge ned særlig innsats i. Engelsk derimot er også et fag hun ikke er særlig begeistret for, men her ser hun viktigheten av å være god i engelsk i fremtiden, og dermed gjør hun en innsats i det.

Motivasjon og læringsutbytte

Det Camilla selv trekker frem som mest motiverende med skolegangen er å i størst grad øve seg på diskusjoner og muntlighet som hun senere kan få bruk for i livet. Det kommer også frem at så lenge hun selv kan se en mening med arbeidet og læringen i seg selv opplever hun seg mer motivert for å gjøre en bedre innsats. Eksempelvis trenger en god rettskriving for å skrive gode tekster, så selv om Camilla ikke synes rettskriving er særlig gøy blir hun motivert til å gjøre en innsats siden hun vet det er nyttig for henne å kunne og synes det er gøy når hun får det bra til. Hun mener selv at hun har arbeidet hardt for å få det læringsutbytte hun har hatt til nå, men at enkelte emner eller metoder gjerne ligger lettere for henne enn mange andre. Hun opplever at klassekameratene ofte spør henne om hjelp, men reflekterer da rundt at de egentlig bare er ute etter det riktige svaret, og ikke hennes rike kunnskap. Hun sier selv at de fleste i hennes klasse ønsker den “raske utveien” som vil si at hun enten skal gi de svaret eller gjøre oppgavene for dem. Hun blir ofte sett og brukt som lærer i klasserommet, noe hun selv synes er dumt. Hun ønsker å være en del av klassen og ikke fremstå som en lærer for sine medelever på noe vis.

I norskundervisningen forteller hun at de som oftest har ganske åpne oppgaver som elevene kan løse på ulike måter. Hun liker dette spillerommet de får slik at hun kan vinkle oppgaven i retning hvor hennes styrker ligger og trekke inn elementer som hun selv synes er interessante. Hun trekker inn at tema spiller en rolle i hennes motivasjon, om det er noe hun interesserer seg for og ser fornuften i eller ikke. Om hun fikk valget mellom en “lett” og en “vanskelig” oppgave/tema, svarer hun kjapt at hun ville ha valgt den lette, samtidig sier hun at hun er opptatt av å lære faget og teknikker, i stedet for å bli fortest mulig ferdig. Camilla ønsker noe motstand, men blir det for utfordrende mister hun motivasjonen og velger å ikke fokusere på det faget eller emne, dette forklarer hun med at *jeg har jo på en måte sett bort i fra hva jeg ikke forstår, slik som biologi [...]* (Vedlegg 7, s. 47). Altså så liker hun best oppgaver som er litt åpne og at elevene selv kan velge litt vanskelighetsgrad alt etter hvor mye de legger i det. På den måten kan hun selv styre hvor mye hun skal utfordre seg selv og har mulighet til å velge bort det hun opplever som negativt for hennes motivasjon for læring.

Selv om hun kommer fra en skoleflink søskenflokk ser hun ikke på det som en motiverende faktor for å prestere bra. Hun opplever ikke at hun sammenligner seg med søsknene sine, men ser heller på de som en ressurs slik at hun kan få hjelp til det hun trenger. Hun kan sammenligne seg med andre medelever, men da i størst grad gjennom læringsutbytte. Hun sammenligner ikke

personlighetstrekk eller prestasjoner i form av karakterer, men kan se etter tips eller mangler ved hennes eget arbeid. Hun eksemplifiserer dette med når de har presentasjoner – hun kan da se på det hennes medelever sier eller har med i presentasjonen og tenke “åå, det burde jeg ha hatt med” eller “Oh det var smart sagt” og lignende (Vedlegg 7, s. 42). Hun skiller dermed hver oppgave eller undervisningsform for seg og er på jakt etter hvordan hun selv kan gjøre det best mulig og lære mest mulig.

4.4 Lærer Tone

Etter intervjuene hadde vi en kort feltsamtale med Tone, som er både norsklærer og klassens kontaktlærer. Vi spurte litt om hvorfor hun hadde plukket ut akkurat disse elevene som høytpresterende i norskfaget, og om hun hadde noen teorier eller oppfatninger om hvorfor akkurat disse lå helt i toppen i skoleprestasjoner. Hun beskriver de alle tre for å være “hel ved”, altså elever som er faglig og sosialt stødige og solide, og har det som trengs for å lykkes i skolen. De har ressurssterke og involverte familier, samt egen stå-på-vilje og ønske om å prestere. Hun trekker også frem modenhet som et viktig element for at de gjør det så bra ved skolesammenheng. Dette henger sammen med hvor mottagelige de er for læring, og hvordan de klarer å knytte læringen opp til dagsaktuelle sammenhenger. Læreren legger vekt på at foreldre ikke skal måtte lære elevene noe faglig, men bare det å snakke med de om blant annet nyheter, bøker, etikk og verdier hjelper elevene i stor grad når det kommer til skolen fordi det utvikler elevens evne til å diskutere og reflektere. Hun presiserer at som hun vet om er det ingen av elevene kommer fra hjem med press om gode karakterer, men at familiens interesse spiller en rolle for elevenes arbeidsinnsats og prestasjon.

Vi spør litt om selve undervisningen og tilretteleggingen for denne elevgruppen, hvor det kommer frem at det ikke blir laget noen spesielle oppgaver eller lignende for disse elevene, men at det heller blir utformet åpne oppgaver som gir alle elevene spillerom for å tolke de og løse de som de selv ønsker. Slike vide oppgaver gjør at elevene i stor grad kan få velge problemstilling og mengde arbeidsinnsats selv. Læreren legger vekt på at dette gir elevene frihet til refleksjon og de får mulighet til å utfordre seg selv. Samtidig som det krever at hun som lærer følger opp elevene mer enn om elevene hadde fått oppgaver som var mer spesifikke og låste. Hun mener at om disse tre elevene hadde fått valget mellom en vanskelig oppgave eller en lett, ville de alle tre

ha valgt den vanskelige, og at det i stor grad er utfordringer som motiverer disse elevene. Hun trekker frem Berit som en som liker å konstant utfordre seg selv, mens Camilla har hatt en rolig og stødig utvikling.

Ut ifra slik som læreren kjenner elevene, ville de alle tre ha strukket seg litt på egenhånd, men det er hjelpen fra læreren som gjør at de klarer å strekke seg til det optimale. Her utdyper hun at med hjelp dreier det seg om å velge den riktige boken, den problemstillingen som er hakket mer utfordrende enn hva de hadde valgt selv, eller en utradisjonell fremtoning av et tema/en oppgave. Hun beskriver disse tre elevene som “typiske” for den høytpresterende elevgruppen. Med det mener hun at de er pliktoppfyllende og arbeider godt selvstendig og egentlig ikke krever særlig kontakt og hjelp fra lærer. Likevel bruker de henne som lærer for det det er verdt, og dersom de først har fått interessen i et tema søker de etter mer lærdom. Her påpeker hun hvor viktig det nettopp er med lærers tilstedeværelse slik at de ikke skal forsvinne i klasserommet. Elevene greier seg som regel selv, og er ofte vant til å ta ansvar for egen læring, så det er viktig at læreren kommer på banen for å løfte de frem slik at de hele tiden har utfordringer som lar dem strekke seg.

5.0 Diskusjon av funn

I dette kapittelet vil vi med utgangspunkt i den tematiske analysen og presentert teori og forskning drøfte hva som motiverer vårt utvalg, og hvordan de ønsker å faglig bli møtt i undervisningen. Vi diskuterer også hvordan valg av undervisningsmetoder og norskfaglige oppgaver påvirker deres motivasjon. I følgende diskusjon velger vi å ta utgangspunkt i at det finnes begrenset empiri om denne elevgruppen i norskfaget (se kapittel 1.2), både sett fra et forsknings og et pedagogisk perspektiv, og at denne elevgruppen derfor i stor grad må greie seg selv i skolen. På grunnlag av dette stiller vi oss kritiske til i hvor stor grad undervisningen møter denne elevgruppen, og diskuterer hvordan elevene i denne studien ønsker å få undervisningen tilpasset på deres premisser. Denne diskusjonsdelen gir oss mulighet til å se om elevenes tanker om hva som er motiverende faktorer i undervisningen stemmer overens med hva forskning og teori sier, og hvordan lærerens rolle som undervisningsansvarlig kan påvirke elevene. Om vi støtter oss til teori om indre og ytre motivasjon, samt sosiale faktorer og selvbestemmelse gir det oss muligheten til å se på informasjonen fra intervjuene som en større helhet enn først presentert i analysen.

5.1 Behov for aktualitet, selvbestemmelse og utfordringer

Alle tre respondentene, og læreren, er tydelige på at de ikke får mer tilrettelagt undervisning eller andre oppgaver enn resten av klassen. Hele klassen får som regel samme oppgave, men den er formulert med hensikt å være vid og åpen, noe som gir alle elevene spillerom til å selv velge hvor de skal legge nivået og innsatsen. Dersom de får ulike oppgaver å velge mellom er de ikke rangert eller delt inn i vanskelighetsgrad, men da heller at de fokuserer på ulike skrivemåter eller tema. Våre tre respondenter liker åpne oppgaver som åpner for selvbestemmelse. Camilla begrunner det med at hun da kan vinkle oppgaven i retning hvor hennes styrker ligger, og trekke inn elementer som hun selv synes er interessante. På den måten kan hun velge vanskelighetsgrad og motstand selv alt etter hvor mye innsats hun legger i det og hvor mye hun ønsker å utfordre seg selv. Berit forteller at hun liker oppgaver hvor hun i stor grad får “frie tøyler” til å løse oppgaven som hun selv ønsker. Dette kan ses i sammenheng med selvbestemmelsesteorien, som sier at indre motivasjon opptrer og forsterkes ved at man føler at oppgaver/aktiviteter er selvvalgte, og dermed noe en selv har lyst å holde på med. Dette underbygger Smidts (2011, s. 29-30) påstand om at formulering av oppgaver, samt frihet er essensielt for at elevene skal

kjenne på gnist og motivasjon for å gå i gang med, å fullføre arbeidet og læringen. Dette kan også knyttes opp mot Schunk et al. (2012, sitert i Heldal & Wittek, 2021, s. 132) som retter motivasjonsfokuset fra å være en igangsetter, til å bli en prosess som gir retning og opprettholder målrettet aktivitet hos elevene (Schunk, 2009, s. 523). Både Amalie og Berit beskriver seg selv som målorienterte, og forteller at de arbeider hardt og er motiverte helt til de har nådd det målet de satte seg. Selv om Camilla ikke nevner noe om å arbeide mot et mål, kommer det frem gjennom hennes intervju at hun likevel har mål som virker inn som motivasjonsfaktorer for hennes innsats og arbeid. For eksempel kommer hun flere ganger tilbake til den videregående skolen som hun ønsker å komme inn på, som har et ganske høyt karaktersnitt. Dette kommer frem som den største og viktigste motivasjonsfaktoren for at hun har arbeidet så hardt for å lære seg fagene og opprettholde gode karakterer.

I tillegg til oppgaveformuleringen i seg selv, vektlegger alle våre respondenter tema, personlige interesser og aktualitet for at de skal bli motivert for å gå i gang med å fullføre en oppgave. Som Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 11; 2015, s. 17) sier er det helt essensielt at elevene er motiverte for at de skal ha et ideelt læringsutbytte og glede av skolearbeidet, og at det er lærernes og skolens oppgave å legge undervisningen til rette for å styrke elevmotivasjon. Egne erfaringer, samt studiens funn, tilser at det er stor variasjon i hvor stor grad lærerne og skolene har fokus på denne tilretteleggingen. Hva som motiverer den enkelte eleven varierer ut ifra individuelle og kontekstuelle mål, interesser og tidligere erfaringer som eleven tar med seg inn i den nye læringssammenheng. I tråd med Kunnskapsdepartementet (2019, s. 2) som sier at en del av norskfaget er å forberede elevene til å kunne delta i arbeidslivet, både skriftlig og muntlig, samt å kunne delta i demokratiske prosesser forteller elevene om sine motivasjonsfaktorer i faget. Amalie sin motivasjon i norskfaget varierer i størst grad ut ifra tema og undervisningsmetode. Når det gjelder tema, må hun selv se nytten og viktigheten av det eller ha en egen interesse for det. Også Camilla presiserer at hun må enten se verdien i det de gjør i et lenger løp - at det er noe hun får bruk for, eller at hun har en genuin interesse for emnet. Dette finner man også igjen i det Maslow (1970) forklarer om at alle elevene har ulike bakgrunner, evner og forutsetninger som fører til at de har ulike drivkrefter for motivasjonen deres. Maslow påpeker at det er disse ulike faktorene som gjør at elevene opplever ulike aktiviteter som meningsfulle og interessante; altså motiverende. Imsen (2014, s. 295) sier også at elevene må oppleve arbeidsprosessen som meningsfull for å bygge elevens motivasjon. Hun underbygger det med at elevene skal se

viktigheten i arbeidet de legger ned, enten som sluttprodukt eller til videre læring. Dette er respondentene våre relativt enige om; som Camilla sier, at de må se viktigheten og relevansen i det de holder på med.

5.2 Motivasjon; en iboende egenskap?

Dette drar oss videre til spørsmålet om hva som er drivkraften til disse høytpresterende elevene, og hva som bunner i å være motivasjonsfaktorer for dem. Teori og forskning skiller mellom indre og ytre motivasjon, og trekker frem at mennesker kan bli motivert av ytre faktorer som straff-og-belønningsprinsippet, mens andre blir motivert av en indre drivkraft som bunner i personens mål og ønsker (Ryan & Moller, 2018, s. 215). Som Ryan og Deci (2000, s. 69) beskriver kan en person bli motivert fordi de verdsetter aktiviteten, eller fordi det ligger en ytre tvang eller bestikkelse. Gjennom intervjuene av våre tre respondenter kommer det frem som tidligere nevnt at det er blant annet undervisningsmetoder og tema som er gjengangere for motivasjonen i norskfaget.

Det virker som vårt utvalg liker å lære, som en iboende ferdighet, og blir indre motivert av læringssituasjonen fordi de lærer noe. Amalie og Berit ønsker utfordringer i skolen for å lære, men på ulike plan og velger sin egen motstand ulikt. Amalie kan velge oppgaver som er lite utfordrende og som hun har bakgrunnskunnskap om, fordi det gir henne mulighet til å gjennomføre den oppgaven bedre enn en oppgave hun kan lite om, samtidig som det sparer henne for tid da hun slipper å sette seg inn i noe helt nytt. Berit ønsker generelt sett utfordringer og læring på alle plan, og ville derfor ha valgt en oppgave som er utfordrende fremfor en enkel. Camilla ønsker læring, men tema og interesser spiller en stor rolle i om hun engasjerer seg eller ikke. Hun ønsker noe motstand, men ikke for mye på generell basis. Amalie og Berit fremstår som mer selvregulerte enn Camilla på dette punktet, samt at de to har et indre driv som tåler mer utfordrende oppgaver enn hva de selv sier at de får. Det virker som Amalie og Berit har et tankesett, en innstilling eller en motivasjon som blir trigget av utfordringer i alle fag, da spesielt når utfordringene oppleves som aktuelle og relevante, fremfor Camilla som presterer høyt i norsk, men ikke i andre fag hun anser som mindre viktige. Samtidig kan Camilla motivere seg til å jobbe med fag hun ikke har interesse for, som engelsk, men det er fordi hun ser en verdi i faget.

Hun har dermed en viss selvregulering, men den er muligens ikke like sterk og utviklet som de to andre sine.

5.2.1 Karakter som en kunnskapsbekreftelse

Alle tre respondentene trekker frem lysten til å lære på ulike vis. I det Amalie forteller om gruppearbeid og problematikken med gratispassasjerer trekker hun frem at dårlig arbeid blant gruppen resulterer ikke bare i en mulig dårligere karakter enn om hun hadde jobbet alene, men hun er opptatt av at hun får redusert læringsutbytte av situasjonen. Det kommer også frem at selv om hun bryr seg om karakterene og ser på det som en motivasjonsfaktor i seg selv, har hun et sterkt ønske om å tilegne seg ny kunnskap og lære seg stoffet de holder på med. Lysten etter å lære kommer også til uttrykk når hun snakker om gruppearbeid eller diskusjoner som meningsløse og bortkastet dersom innsatsen fra de andre på gruppen ikke er til stede. Det er her snakk om situasjoner som er uten karakter, og dreier seg i stor grad om forståelsen for et tema. Berit deler også dette synet om læringsutbytte når det gjelder gruppearbeid og diskusjoner. Hun påpeker i tillegg at det ikke alltid er selve oppgaven i seg selv som er viktigst, men lærdommen hun får ut av det. Camilla er ikke like konkret i ytringene hennes som de to andre. Hun setter stor pris på diskusjoner i norskfaget, i og med hun ser på det som en treningssak til videre i livet. Hun liker å fremme sin mening, og overbevise andre mennesker med sine formuleringsevner. I den grad trekker hun frem at hun liker best lærerstyrte diskusjoner, for de er mer effektive og hun opplever dem som mer saklige enn om de er inndelt i mindre grupper. Våre respondenter deler oppfatningen om at læring skjer på grunnlag av innsatsen som ilegges, og at karakterene ofte henger sammen med arbeidsinnsatsen. Akkurat hvor stor innsats de legger i fagene og de ulike oppgavene varierer i størst grad ut ifra hvor verdifull de opplever læringssituasjonen. Våre respondenter sier dermed det samme som Schunk (2010); at mestring og læring først og fremst dreier seg om arbeidsinnsats. Man kan se på motivasjon og læring som en positiv sirkel ved at elever som er motiverte og opplever læring, blir igjen motivert for videre læring (Schunk, 2010). Ut ifra dette kommer det tydelig frem at selv om utvalget presterer høyt, er det ulike motivasjonsgrunnlag og behov for ulik tilrettelegging og undervisningsmetoder for å motivere og utfordre elevene (Idsøe, 2014, s. 13-14).

Sett i lys av kognitive teoretikere (Bråten, 1998; Imsen, 2014) kan man se på jaget etter læring som noe som er konstruert innenfra. Et ønske om å tilegne seg ny kunnskap er en iboende nysgjerrighet som kommer til uttrykk når elever står ovenfor utfordringer som virker

overkommelige (Imsen, 2014, s. 329). Våre respondenter bekrefter også at motivasjonen og ønske om å lære kommer i all hovedsak innenfra. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66) beskriver en indre motivert person som en som vil oppleve oppgaven i seg selv som tilfredsstillende, og ikke den eventuelle belønningen som kommer etter. Som tidligere nevnt, er alle våre respondenter enige om at læringsutbytte er kanskje den viktigste motivasjonsfaktoren i norskfaget og at denne kommer innenfra og ikke som press eller forventinger fra utenforstående. Om det ved vårt utvalg er oppgaven i seg selv eller belønningen i form av fremtidig nyttig kunnskap som er tilfredsstillende kan man derimot stille spørsmålstegn ved. Slik våre respondenter fremstiller sin egen motivasjon, kan man stille seg kritisk til teori som sier at indre motivasjon er det viktigste for elevenes læring. Vårt utvalg har tydelig en indre motivasjon til å jobbe med skolen, og de drar alle frem like og ulike grunner for hvorfor norskfaget som et fag de har motivasjon for å jobbe med. Denne indre motivasjonen til vårt utvalg bygger ikke bare på ønsket og tilfredsstillelsen av å jobbe med en oppgave, men også at de alle tre har et mål og en fornuft som sier at det de tilegner seg gjennom skolegangen nå, vil de ha nytte for videre i livet.

Man kan da se på deres indre motivasjon som et utspring fra ytre faktorer, som mål om å komme inn på en skole eller lære seg ferdigheter og kunnskap som de har bruk for i fremtiden. Eller så kan man se på deres ytre motivasjon som en bekreftelse og utvidelse av deres indre motivasjon, fordi den ytre motivasjonen om å komme inn på en videregående skole forsterker den indre motivasjonen. Siden motivasjon er vanskelig å måle, blir det umulig for oss å si konkret hva som forårsaker hva, men våre respondenter viser tydelig en indre og en ytre motivasjon for skolearbeid; som forskning bekrefter at er forventet å finne hos elever som presterer høyt (NOU 2016: 14, s. 35). Dette påvirker deres forventning om mestring, samt deres evne og pågangsmot for å arbeide med utfordrende og krevende oppgaver. Samtidig er det viktig at vi også tar med det faktum at det fremstår som, i alle fall Amalie og Berit, har en glede av å jobbe med skolearbeidet for læringens del.

5.2.2 Sosiale faktorer og elev-elev respons

Det er heller ikke uvanlig at de elevene som presterer høyt blir brukt som hjelpelærer i klassen, slik egen erfaring også tilsier, og noe vårt utvalg er kjent med og understreker at de ikke har et ønske om å være. Berit har sluttet å prøve å forklare fagstoffet til gruppe medlemmene, fordi hun gang på gang opplever at de ikke er engasjerte og har et ønske om å lære. Det ender derfor opp med at hun gjør alt selv. Amalie hadde valgt faglig sterke medelever som gruppe medlemmer,

fremfor vennene sine, fordi hun ønsker å gjennomføre gruppearbeid med høy innsats som igjen fører til høyt læringsutbytte og god karakter. Camilla synes ikke noe om å være lærer for medelevene sine. Hun opplever at de til dels bruker henne for å få det riktige svaret, og deler tankesett med Berit som opplever at det er fåtall av medelevene som er interessert i å lære på samme nivå som henne. Alle respondentene fremstår kritiske til gruppearbeid, spesielt der elever med ulik måloppnåelse samarbeider. Vårt utvalg påvirkes i stor grad av klassen de går i, og både læreren og medelevene spiller en relativt stor rolle ved deres motivasjon, slik som også forskning viser (NOU 2016: 14, s. 36). Teori og forskning støtter opp om elev-elev-respons som en effektiv og positiv tilbakemeldingsform, men at det er kombinasjonen av elev- og lærerrespons som er det mest effektive (Lunde et al., 2021, s. 10; Topping 2003). Ettersom våre elever ikke opplever å bli særlig utfordret av sine medelever, kan man stille seg kritisk til om den tilbakemeldingen de får er effektiv, utfyllende og konkret nok. Det viser også at uttrykket «man lærer av å lære bort» ikke er så rett frem som det ofte blir fremstilt som. Dersom elevene skal lære noe av å lære bort, understreker samtlige av respondentene at det er essensielt at den de lærer det bort til er interessert i å lære. Når medelevene ikke er interessert i å lære, blir det som Camilla sier; at de bare bruker henne for å få det riktige svaret. Å bruke de høytpresterende elevene som hjelpelærere for å utfordre dem har derfor lite hensikt, og ifølge respondentene ender det nesten alltid med at de gjør arbeidet selv og hele formålet med gruppearbeid forsvinner.

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori trekker inn nødvendigheten av å føle autonomi og sosial tilhørighet, i tillegg til Maslows grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Moller, 2018, s. 214-215). Spesielt kan sosial tilhørighet tolkes på flere nivå. Våre respondenter opplever å bli akseptert i klassemiljøet personlighetsmessig, men når det kommer til skolerelaterte emner har de alle opplevd at de blir stående utenfor. De forteller at det har vært et fokus rundt karakterpress og kommentarer hvor lærerne har vært veldig tydelige og strenge på hva som er akseptabelt og ikke. Likevel forteller de alle om situasjoner hvor de har fått slengt negative kommentarer fra medelever om deres prestasjoner og nærmest blitt sett ned på fordi de er gode på skolen. En av norskfagets mange roller når det kommer til identitetsutvikling er å la elevene oppleve at identiteten blir både utfordret og bekreftet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ettersom våre elever opplever å ikke få ta del i diskusjoner eller bli utfordret ved gruppearbeid, kan man stille seg kritisk til om de får utviklet identiteten sin i den grad de egentlig har kapasitet og forutsetning til. Det blir beskrevet som norskfagets rolle, og ikke elevenes rolle, å utvikle seg

selv. På lik linje kan en trekke linjer til danning gjennom norskfaget, hvor Aase (2012, s. 56) diskuterer dannelsesprosessen som eleven befinner seg i idet de må forholde seg til flere meninger og ta stilling til egne tankemåter og fortolkninger av verden. Dersom Deci og Ryans (Ryan & Moller, 2018, s. 214-215) krav om av å føle autonomi og sosial tilhørighet ikke blir tilstrekkelig oppfylt, kan en stille seg kritisk til om læringen blir optimal for disse elevene.

Ved gruppearbeid opplever altså våre respondenter at de i stor grad må hjelpe sine medelever; om de ikke skal ende opp med å gjøre alt selv, og likevel ofte ender med å gjøre jobben selv. Disse opptrer dermed som en kompetent annen for deres medelever, etter Vygotskijs teori (Figur 1). Våre respondenter var samstemte i at det ligger læring i det å lære i fra seg, men i praksis mente de at det fungerte dårlig, hovedsakelig på grunn av manglende engasjement og lærelyst hos medelevene. De kan være kompetente andre for hverandre, men i og med det som regel er læreren som setter opp gruppene er det ikke alltid de får jobbe på samme gruppe. Amalie og Camilla sier at de hovedsakelig ikke får jobbe på grupper med medelever som har samme måloppnåelse, mens Berit sier at Tone som regel pleier lage grupper hvor de faglig sterke jobber sammen. Det fremstår som de har ulik oppfattelse av hvem av medelevene som er bidragsytere på et gruppeprosjekt, som viser viktigheten av å samtale med elevene for å finne ut hva de ønsker og tenker; siden dette tydelig ikke er en homogen elevgruppe.

Dersom Amalie og Camilla hovedsakelig opplever gruppearbeid som et tiltak hvor de må gjøre hele jobben og ikke får utnyttet gruppearbeidets muligheter for faglig diskusjon, kan man i bunn og grunn trekke frem læreren som den eneste kompetente andre for utvalget i denne studien. Da åpner det for å stille seg spørrende til om læreren, som den kompetente andre, klarer å møte disse elevenes individuelle behov og forutsetninger slik at eleven skal få mulighet til å havne i den proksimale utviklingssonen (Figur 1) når lærere har begrenset med tid og ressurser hun kan vie til hver elev. Tone legger vekt på åpne oppgaver, fordi det gir rom for tolkning og refleksjon for de faglig sterke elevene, samtidig forteller hun at dette stiller større krav til henne som lærer i og med hun må følge opp elevene mer enn om de fikk spesifikke oppgaver. Videre forklarer hun at dette er elever som er pliktoppfyllende og i stor grad arbeider selvstendig, og dermed ikke krever særlig kontakt og hjelp fra læreren. Hun avslutter med å si at elevene greier seg som regel selv, og er vant til å ta ansvar for egen læring, og at læreren heller kommer på banen for å utfordre de til å velge vanskeligere oppgaver enn de egentlig ville valgt selv. Det interessante i diskusjonen

om en kompetent annen er at våre respondenter og deres norsklærer har et noe ulikt syn på lærerens tilstedeværelse i undervisningen, hvor elevene ikke trekker frem læreren som en veiledende eller støttende komponent, mens læreren selv viser til arbeidet som veiledende og støttende. Slik vi tolker dette viser det, som tidligere forskning på området (kapittel 1.2), at læreren, av ulike grunner, ikke møter elevene slik de har behov for selv om læreren aktivt jobber for å tilrettelegge for dem.

Ut ifra det elevene og Tone forteller, kan en konkludere med at de i begrenset grad får utbytte av en kompetent andre. Man kan stille seg spørrende til om elevene får utfordringer som fører de inn i deres proksimale utviklingszone, som vist i Figur 1. Selv om elevene ligger på topp av karakterskalaen, kan en ikke dermed si at de får realisert sitt optimale potensiale. Debatten om karakterer eller ikke i skolen er lang og omfattende, men slik det kommer frem i intervjuene fremstår det nesten som at karakterskalaen ubevisst setter en stopper for hvor mye elevene får mulighet til å utvikle seg. I feltsamtalen med Tone dro hun frem at dette er elever som jobber for å prestere på topp, men ikke noe utover hva hun gjør etter de har fått toppkarakter. Vi gikk ikke nærmere inn på dette i verken feltsamtalen eller intervjuene, men det er interessant og umulig å ikke nevne når vi ser på motivasjonen og utviklingen til disse elevene. Utvalget selv har et variert syn på karakterer, men de er alle enige i at karakteren er en bekreftelse på kunnskapen deres. Karakteren fremstår som en lærings(s)topp for elevene også; har de fått karakteren 6 er det en bekreftelse på at de har lært så mye som de trenger å lære. Selv om de kunne lært mer eller hatt større utfordringer.

5.3 Lærerens påvirkningsrolle

Ett interessant funn i studien er hvordan teoretikere og forskere fremstiller viktigheten av læreren som motivasjonsbygger og kompetanseutvikler, og læring som et sosialt fenomen (jf. Adam & Nystrand, 1990; Bandura 1989; Bråten, 1998), noe våre erfaringer fra egen skolegang også tilsier. Når vi i intervjuene spurte hva som motiverte respondentene våre, dro Amalie frem læreren som viktig fordi hun synes lærere som bruker varierte undervisningsmetoder er mer motiverende enn de som ikke gjør det. Berit ser ikke på læreren som viktig del av hennes motivasjon, og hun stiller seg heller kritisk til at medelevene ikke er selvstendige og at de i for stor grad spør læreren om hjelp. Hun viser stor grad av selvregulering og mener det er eleven

selv som må ta ansvar for egen læring, og ikke støtte seg på læreren. Camilla ser mer på læreren som en ordstyrer som skal holde struktur og orden, og drar inn viktigheten av at læreren er til stede når de skal jobbe og diskutere. Dersom læreren ikke følger med i slike situasjoner, blir det digresjoner, tull og lite fokus på læringssituasjonen. Siden vi ikke stilte spesifikke spørsmål om læreren, kan det ha ført til at akkurat på dette punktet er det usikkert om de ikke ser på læreren som en viktig del av deres skolehverdag, eller om de ikke har tenkt noe på det siden de ikke fikk et direkte spørsmål om læreren som motivator. Likevel er det interessant hvordan de trekker inn læreren på ulike vis, og ikke ser på læreren som en de kan lære av; slik teoretikerne og forskerne innledningsvis i dette avsnittet gjør.

Man kan også stille seg kritisk til hvorvidt lærerens undervisningsmetoder treffer denne elevgruppen når dette er hvordan elevene oppfatter lærerens rolle. Tone sier at dette er elever som trenger støtte for å kunne utvikle seg og strekke seg til det optimale, og at hun har en viktig rolle i læringssituasjonene til disse elevene. Når hun viser til viktigheten av at hun som lærer er til stede for å inkludere og motivere disse elevene som ellers kan forsvinne i klasserommet, er det påfallende at elevene ikke kommenterer dette selv når de nærmest intuitivt ellers snakker om deres synspunkt på læreren i klasserommet. At utvalget ser på lærerens rolle som tre forskjellige ting, viser igjen i elevenes selvregulering og målorientering, samt hva deres mål med skolegangen er.

Det er viktig at læreren har kjennskap til denne høyt presterende elevgruppen og kjenner elevene sine, slik at læreren kan møte elevene og gi dem den oppfølgingen de trenger for å nå sitt optimale læringspotensial. Læreren og eleven skal være i dialog om utviklingen eleven viser i norskfaget, og læreren er dermed nødt til å ha kjennskap til elevene og kompetansenivået deres (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Det som er påfallende i vår studie er hvordan feltsamtalen med Tone ikke stemmer overens med teorien vi har presentert. Hun fremstiller elevene som selvmotiverte, samt at de er pliktoppfyllende og flinke til å jobbe selvstendig. Det interessante er at hun sier at disse elevene ikke trenger særlig kontakt og hjelp fra lærer, og at de jobber selvstendig og i stor grad alene, men hun drar også inn at de aktivt oppsøker henne for å utvide kunnskapsnivået sitt ettersom de spør henne om hjelp om de står fast. Igjen er det interessant hvordan Tone sier at hun er en støtte for elevene, mens elevene ikke drar henne frem som en kompetent annen de har behov for når det kommer til deres læring. Dersom elevene

hadde sett på Tone som en viktigere del for deres læring enn hva de italesetter gjennom intervjuene, kunne elevene kanskje ha utviklet seg selv i enda større grad enn hva de gjør nå på både et individ- og fagnivå. Samtidig vil vi igjen understreke at dette ikke var noe vi spurte om spesifikt og det kan være grunnen til at det ikke ble dratt frem i intervjuet, men at det likevel er verdt å bemerke seg at ingen av de tre respondentene nevnte Tone som en faktor ved deres læringsarbeid og som vi omtaler som en kompetent annen.

Som Nystrand og Gamoran (1990) påpeker, er lærerens involvering i undervisningen viktig ettersom den kan påvirke læringen i både positiv og negativ forstand. Involveringen fra lærers side omhandler da gjerne alt i fra oppgaveformulering til kroppsspråk til vurdering. Som selvbestemmelsesteorien sier, er det essensielt med oppgaver som ikke er for lette eller for vanskelige for at eleven skal ha et ønske om å gjennomføre de (Ryan & Moller, 2018). Sett i lys av selvbestemmelsesteorien og Smidt ser man viktigheten av valgfrihet og åpne oppgaver som trigger indre motivasjon. Sweet et al. (1998, s. 211) påpeker på den andre siden at valgfrihet blant oppgaver ikke nødvendigvis er ensbetydende med bygging av indre motivasjon, og at det kan være mer effektivt å oppmuntre eleven til å jobbe med oppgaven(e) som blir tildelt, prøve å trigge nysgjerrigheten og anerkjenne elevens innsats i oppgaven(e). Ved dette høytpresterende utvalget vårt ser det ut til at det er valgfrihet som står sterkest, etterfulgt av nysgjerrigheten. Selv om disse elevene i stor grad allerede er motiverte for å jobbe med norskfaget, betyr ikke det at de ikke trenger oppmuntring og anerkjennelse for deres arbeid. Etter teori, forskning og egen erfaring om de høytpresterende elevene ser man at de trenger oppmuntring og anerkjennelse, men kanskje på en noe annerledes måte enn andre elever. Her dreier det seg i størst grad om å hjelpe elevene til å se relevansen i det de arbeider med som oppmuntring, og som våre respondenter trekker frem er karakteren en anerkjennelse på det de har lært og kunnskapen de innehar.

Et eksempel på hvordan læreren kan oppmuntre elevene i praksis er rundt arbeid med diktanalyse. Her trekker Berit frem at man ikke trenger å huske hvordan man analyserte det spesifikke diktet, men at hun må vite hvordan hun analyserer. Her kan læreren, istedenfor å rose elevens innsats i akkurat den diktanalysen, dra frem hvordan diktanalyse kan fremme de fire dimensjonen som norskfaget bygger på; kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Gjennom diktanalyse lærer eleven å reflektere og eleven er nødt til å være

bevisst egne tankeprosesser og se diktet som en fortelling fra flere perspektiv, noe som kan videreføres til hvordan eleven selv ser og møter verden (Aase, 2012, s. 56). Sett i lys av hvor stort fokus elevene i vårt utvalg har på at fagstoffet oppleves som mer motiverende når de selv ser på det som aktuelt, kan dette være en måte å aktualisere et tema som ikke nødvendigvis oppleves som relevant for deres liv. Eller et tema de selv føler de har kontroll på, kan bli utfordrende på en ny måte fordi læreren vinkler oppgaveteksten på en annen måte. På denne måten kan elever som i stor grad er selvgående, oppleve at undervisningen i større grad blir tilrettelagt og differensiert dem også.

Alt dette omhandler lærerens involvering i norskundervisningen, samt lærerens relasjon til elevene; har læreren en god relasjon til og kjenner eleven, er det lettere for læreren å differensiere undervisningen slik at eleven blir motivert. Som Nordahl og Overland (2021, s. 80) sier, vil læring av noe nytt i stor grad være avhengig av lærerens forventninger til elevens arbeidsinnsats og læring. Teori sier at lærerens høye forventninger og krav vil bidra til å realisere elevenes potensial for læring (så lenge det er innenfor hva som er forventet at eleven skal klare) og at de elevene som hadde en lærer med høye forventninger og krav, fikk en høyere indre motivasjon som førte til høyere karakterer (Sweet et al. 1998, s. 219). Våre elever snakker om forventninger til omgangskretsen, foreldre og seg selv, men ikke forventning fra lærers side. Amalie beskriver det som at hun er forventet å få gode karakterer fra medelever og til dels foreldre, Berit deler synet om forventninger fra foreldre, men beskriver at hun i størst grad har forventninger til seg selv. Camilla kommer fra en skoleflink søskenflokk og familie, så det kan tenkes at det ligger implisitte forventninger her, men hun påpeker at hun likevel ikke sammenligner seg med søsknene sine. Ut ifra det vi vet om viktigheten rundt lærerens involvering, forventning og støtte i en læringssituasjon kan man gjennom vår studie støtte oss til forskning som sier at de elevene som presterer høyt, skårer lavest av alle på både støtte fra læreren, og nok faglig utfordring på skolen (NOU 2016: 14, s. 36).

Gjennom dette kapitlet ser man viktigheten av tilpasset og differensiert undervisning for vårt utvalg. Det kommer tydelig frem at det faktum at de greier å motivere seg selv ikke er ensbetydende med at elevene ikke har behov for norskundervisning som er tilrettelagt dem. For de høytpresterende elevene i denne studien er det nesten stikk motsatt. Siden de har en motivasjon for å jobbe med skolen, er det viktig at undervisningen møter elevenes forutsetninger

og evner slik at disse elevene også kjenner på utfordringer, og at de klarer å mestre dem; utfordringer utover den motstand de selv velger å utsette seg selv for med åpne oppgaver og valgfrihet. At elevene har et driv for å arbeide med skolen skal ikke gå utover tilretteleggingen og utfordringene de får gjennom oppgaver, og må ikke sees som at de ikke har behov for tilrettelegging fordi “de gjør oppgavene uansett”. Dette vises tydelig med Camilla som ikke har motivasjon for å jobbe med for eksempel biologi, fordi hun ikke anser dette som aktuelt eller relevant for seg selv. Det kan tenkes at dersom undervisningen hadde blitt tilrettelagt henne i større grad, kunne hun sett relevans av fag og tema hun ikke klarer å se selv gjennom de undervisningsmetoder hun jobber med. Sett i lys av funnene i dette kapitlet forstår vi tanken bak åpne oppgaver og valgfrihet fra et pedagogisk synspunkt, og elevrespondentene drar ikke dette frem som et problem, men når vi ser på intervjuene som en helhet tror vi ikke vårt utvalg arbeider på en måte som utfordrer dem til deres potensiale (jf. presentert teori).

6.0 Avslutning

Før, gjennom og etter vår forskning har vi hatt tanker og oppfatninger om de høytpresterende elevene og deres prestasjoner. Det er en elevgruppe vi som lærerstudenter har vært interessert i, men samtidig ikke visst helt hvordan vi kunne tilrettelegge undervisningen for eller hvordan vi kunne utfordre elevene på et nivå som møtte deres evner og forutsetninger. Målet med denne studien var å sette fokus på denne, tidvis forsømte elevgruppen, gjennom problemstillingen

Hva motiverer de høytpresterende elevene i denne studien i norskfaget?

For å støtte opp og svare på problemstillingen, har vi underveis i forskningsprosessen formulert følgende forskningsspørsmål;

- I hvilken grad ønsker elevene i denne studien tilpasset opplæring og får de tilstrekkelige utfordringer som er tilpasset deres nivå, ifølge dem selv?
- Påvirker lærerens undervisningsmetoder, sosiale faktorer og forventninger motivasjonen og prestasjonen til elevene i denne studien?

Gjennom kvalitative dybdeintervju med tre ungdomsskoleelever, samt feltsamtale med norsk- og kontaktlæreren deres, har vi gjennom presentert teori, tidligere forskning og egne erfaringer belyst hvordan disse elevene som kan oppfattes som selvgående og motiverte i norskfaget også har et ønske og behov for å oppleve utfordringer, mestring og sosial tilhørighet. Slik presentert teori og forskning viser, trenger også de høytpresterende elevene tilpasset opplæring, og utfordringer som møter deres nivå for at de skal kunne utvikle seg til sitt fulle potensiale. Det vil si at oppgaver som gir valgfrihet og delvis er elevstyrte er nyttig til en viss grad, men dersom elevene kun opplever å velge sin egen motstand kan det bli vanskelig for elevene å utfordre seg selv og vite hvordan de skal håndtere motstand som er høyere enn det de selv har valgt å utsette seg for.

Vi har sett på det moderne sosiale klasserom med lærerens og medelevers påvirkningskraft og rolle som motivator. I dagens skole ser man også at sosiale kontekster er viktig; deriblant samspill med medelever og tilbakemeldinger fra andre elever på arbeidet. Her skiller elevene i denne studien seg noe ut ifra hva sosiokulturelle –og kognitive teoretikere uttrykker, ettersom de liker å være sosiale, men når det kommer til skolesammenheng foretrekker de i stor grad å være

alene ettersom de ikke får utbytte av aktivitetene i like stor grad sammen med medelevene. De understreker likevel at dersom de får jobbe på grupper der innsatsen og/eller kunnskapsnivået er likt deres, opplever de bedre læring og motivasjon gjennom gruppen. Den sosiale konteksten er essensiell for hvor mye lærdom vårt utvalg selv ser de får ut av gruppearbeidet. Én av grunnene til hvorfor de ønsker å være på gruppe med elever som har lik måloppnåelse, er fordi de i all hovedsak ikke har ønske om å være hjelpelærer for medelevene, men å være en del av klassen.

Siden utvalget vårt er opptatt av å lære, er det viktig for dem å få bekreftet sin kunnskap gjennom karakterene. Selv om disse elevene er motivert for å lære, er ikke motivasjon ensbetydende for læring og oppnådd læringspotensiale, og en toppkarakter er ikke synonymt med at eleven har lært det eleven kan ut fra sine forutsetninger og evner; og dermed er det ikke sikkert at elevene i denne studien befinner seg i sine proksimale utviklingssoner (Figur 1). Sett i lys av Vygotskij får ikke elevene i denne studien den støtten de trenger for å realisere sine proksimale utviklingssoner, og dermed får de ikke utviklet seg til å nå sitt fulle potensiale. Siden ens proksimale utviklingszone tidvis skal være en ubehagelig plass å befinne seg, vil ikke elevene i denne studien klare å utfordre seg til det optimale ettersom de velger sin egen motstand.

Det virker til at disse høytpresterende elevene har en høy grad av indre motivasjon som spiller på lag med ytre faktorer, slik også forskning bekrefter at elever med høy måloppnåelse har. Det er deres forventninger til seg selv som står sterkest, som knyttes opp mot deres indre motivasjon. Elevene er altså motivert for arbeidet så lenge de ser viktigheten i det, eller at de har en genuin interesse for det. De er opptatt av fagets og oppgavens relevans, som gjør læreren og dens formidlingsevne til en viktig faktor for motivasjonsarbeidet både som igangsetter og med fokus på et eller flere mål. Dersom læreren utdyper hvorfor den enkelte oppgaven er relevant og viktig for elevene, vil det med stor sannsynlighet utbygge motivasjonen og øke innsatsen til disse elevene. Det virker dermed til at det ikke er motivasjonen i seg selv som er den største utfordringen til disse elevene. Presentert motivasjonsteori ser på hvordan læreren kan tilrettelegge og variere undervisningen for å motivere elevene, men når elevene i stor grad klarer å motivere seg selv fremstår dette som en elevgruppe som i størst grad har behov for å bli utfordret, få muligheten til å utforske og lære på et nivå som møter deres forutsetninger, og på måter som oppleves som relevant. De har lært hvordan de skal pugge og øve for å lære

fagstoffet, så det er tydelig at denne elevgruppen ville dratt mer nytte av dybdelæring fremfor å få kontroll- eller puggeoppgaver.

Det interessante med denne studiens funn slik vårt utvalg italesetter, er det ikke motivasjonsutvikling de trenger, men å bli møtt på deres premisser som en heterogen elevgruppe som av ulike grunner presterer høyt og ønsker å utvikle egen læring og identitetsutvikling. Slik tidligere forskning viser (kapittel 1.2), er mangelen på kunnskap om denne elevgruppen problematisk både når det kommer til lærerens håndtering av elevene, men også på et politisk plan. Lærerne trenger mer kunnskap om elevgruppen, og de trenger mer tid og ressurser for å kunne tilrettelegge undervisningen. Klassestørrelsene er også problematisk, da spesielt med tanke på hvordan læreren skal disponere sine rammefaktorer for undervisningen på en måte som møter alle elevene. Det positive er hvordan tidligere forskning, da forskning med fokus på lærernes syn på de høytpresterende elevene, viser at lærernes holdninger til disse elevene i all hovedsak omhandler ønsker om kunnskap og ressurser til å tilrettelegge for elevene.

I denne studien kommer det kanskje best til syne ved hvordan Tone sier hun møter Amalie, Berit og Camilla i undervisningssituasjoner og at de tydelig er avhengige av henne for å utvikle seg, mens ingen av elevene selv drar frem læreren som en kompetent annen for dem, selv om de hadde flere muligheter gjennom intervjuene hvor de kunne ha omtalt henne som en del av deres motivasjons- eller læringsfaktor. Lærerens tilstedeværelse er med andre ord ikke noe de har langt fremme i tankene når de ser på egen læring. De mener hovedsakelig at de motiverer seg selv og at forventningene kommer innenfra. Siden læreren ikke var fokuset i denne studien gikk vi ikke videre inn på dette, men til diskusjon er dette interessant; og kan bunne ned i mangel på kunnskap om elevgruppen. Tone *kan* tro og mene at hun møter elevene slik de har behov for, men på grunn av kunnskapsmangel opplever ikke elevene selv at de blir møtt slik de trenger. Vi vil understreke at kunnskapsmangel blant lærere ikke handler om lærere som individ, men viser til en generell mangel blant skolens lærere.

6.1 Hvordan kan lærer støtte Amalie, Berit og Camilla?

For å gi studien en håndfast forankring i undervisningen, er det hensiktsmessig å se konkret på hvordan læreren kan tilrettelegge undervisningen for disse elevene. Basert på presentert teori og empiri, samt tidligere forskning vil vi presentere noen tips for hvordan læreren kan inkludere og

møte denne elevgruppen i norskfaget. Vi skriver ut ifra hvordan lærere kan møte de høytpresterende elevene på et generelt plan, fordi dette er tiltak som kan fungere for flere enn kun elevene i denne studien. Slik Hilmer (2017) understreker får ikke elevene noe direkte utbytte av forskning på området, og det trengs politiske og organisatoriske endringer (og holdninger) for at de høytpresterende elevene skal oppleve undervisningen som meningsfull, differensiert og tilpasset. Studien vår omhandler norskfaget som en helhet, og når vi ser hva utvalget vårt drar frem som motiverende og utfordrende, er det er ikke usannsynlig at dette er tips som elevene kan ha nytte av i andre fag òg. Ut ifra funnene i vår studie, tidligere forskning, teori og egne erfaringer vil vi presentere;

- Prioriter, som lærer, å bruke tid på å møte de høytpresterende elevene som en heterogen gruppe for å bygge et grunnlag til å differensiere og tilpasse undervisningen mot elevene som individ med ulike motivasjonsgrunnlag.
- La elevene med høy måloppnåelse og/eller høy innsats jobbe sammen i grupper, og la dem utfordre hverandre. Ikke bruk de høytpresterende elevene som hjelpelærere på en gruppe, men la dem utforske sin egen læring som elev sammen med sine medelever.
- Gi elevene oppgaver som lar elevene tenke kreativt og som utfordrer dem både på individ- og fagnivå (jf. norskfagets fire dimensjoner, kapittel 1.5.1).
- Med grunnlag i norskfagets fire dimensjoner, hjelp elevene å se relevansen og viktigheten av en oppgave eller et tema gjennom hele prosessen.

Som tips til hvordan læreren kan tilrettelegge norskundervisningen generelt og møte de høytpresterende elevene. Det som fremstår viktigst i denne studien er hvordan elevene har behov for å oppleve undervisningen som aktuell og relevant, og som gjennom ulike utfordringer får utviklet seg selv om det ikke er i samme hastighet som resten av klassen. Elevene i denne studien har behov for tilpasset undervisning i form av at de ønsker åpne oppgaver som gir dem mulighet for dybdelæring. De ønsker også muntlighet i undervisningen, gjerne lærerstyrt for å sikre at diskusjonene holder seg saklige. De motiveres av individuelle oppgaver, men dersom innsatsen i gruppearbeidet er lik deres, trives dem med gruppearbeid også. På grunn av at de er indre motivert og har høye forventninger til seg selv, stiller de seg konsekvent kritiske til egen innsats, ikke lærerens undervisningsmetoder.

6.2 Veien videre

Underveis i forskningsprosessen har vi kommet over problemstillinger, utfordringer og tanker vi ikke har hatt mulighet til å belyse i vår studie, men som vi mener kan bidra til å øke kunnskapen om de høytpresterende elevene som en heterogen gruppe. For å belyse de høytpresterende elevene (i norskfaget) er dette forskningsområder vi ser på som viktige bidrag;

- Vårt utvalg er fra én skole og er samme kjønn, men det hadde vært interessant å studere høytpresterende elevers motivasjon og innsats på tvers av skoler og/eller kjønn. Har skoler og/eller kjønn påvirkning på hvem som er høytpresterende, eller er det som det fremstår i vår studie; en iboende egenskap som gjør at noen ønsker og evner å prestere?
- Utvalget vårt drar gjentakende inn karakterer som en motivasjonsfaktor, men også som en utfordring fordi de ønsker å lære. Samtidig er karakteren en bekreftelse på hva de har lært. Hvordan ville da karakterfri norskundervisning påvirket de høytpresterende elevene? Hadde tilbakemeldinger vært bekreftelse nok, og motivert dem til å prestere på samme måte som karakterene motiverer vårt utvalg, eller er karakteren en så viktig del av motivasjonsgrunnlaget at prestasjonene vil synke når de ikke får karakteren som en bekreftelse?
- Vi har gjennom vår studie fremmet elevenes perspektiv, med innslag av lærerens tilrettelegging gjennom hva våre respondenter selv dro frem. For å få et helhetlig bilde av undervisningen hadde vi vært nødt til å ha et mer omfattende intervju med læreren, for å for eksempel forstå hvorfor det elevene sier ikke stemmer overens med lærerens utsagn. Et viktig bidrag til forskningen vil være studier som ser elevene fra et lærerperspektiv, samt fokuserer på undervisningsmetoder og lærerens grunnlag for dette; i større grad enn hva vi gjør i denne studien. Dersom det blir brukt lærere fra ulike skoler åpner det for en vid og kanskje mer generaliserbar studie. Lærerperspektivet er viktig i dette forskningsfeltet fordi det er tydelig at det er behov for endring på flere måter dersom de høytpresterende elevene skal få tilrettelagt og differensiert undervisning, og dersom forskning i større grad belyser hvordan lærere tenker, planlegger, tilrettelegger og bruker sin tid på denne gruppen elever, åpner det for større politiske diskusjoner om hvordan skolen er strukturert og organisert for å møte elevgruppen.
- En annen innfallsvinkel som kunne bidratt til forskning på feltet, er om kunnskap om hva som motiverer de høytpresterende elevene (i norskfaget) kan påvirke undervisningen som

helhet; altså kan tilrettelegging for de høytpresterende elevene også være en fordel for resten av klassen? Kanskje det er noe i undervisningsmetodene som denne elevgruppen finner motiverende som elevene med lavere måloppnåelse kunne dratt nytte av? Dette handler da mer om lærerens undervisningsmetoder fremfor vanskelighetsgrader og nivåinndelte oppgaver.

Avslutningsvis understreker vi at resultatene fra denne studien er basert på et spisset utvalg som gjør at funnene i studien ikke ligger til grunn for generaliserbar kunnskap. Formålet med denne studien er å fremme stemmen til utvalgte høytpresterende elever, som vi håper bidrar til å sette fokus på denne elevgruppen som et forskningsområde hvor det er behov for flere bidrag. Det gjelder både spissede studier, som denne, men også mer omfattende studier som belyser skolen, lærerne og elevene i et videre perspektiv. Slik det belyses i denne studien er det viktig å møte og utfordre de elevene som på en eller annen måte evner å motivere seg selv i skolen, både for at de skal opprettholde egen motivasjon, men også for å gi dem muligheten til å utvikle seg med støtte gjennom hele skolegangen.

7.0 Litteraturliste

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. I R. Vasta (Red.), *Annals of child development: Six theories of child development* (6. utg., s. 1-60). Jai Pr.
- Behov. (2018, 30. januar). I *Nasjonal digital læringsarena (NDLA)*.
<https://ndla.no/subject:1:777ae87e-ca79-4866-920a-115cfeb7bbe1/topic:2:183771/topic:2:184794/resource:1:4017>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blikstad-Balas, M. (2018) Skrivediskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir oppgaver på åttende trinn. *The Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 42-60.
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1020/2515>
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. R. (Red.). (2019). *Det nye (nye) norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Bråten, I. (Red.). (1998 [1996]). *Vygotsky i pedagogikken* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: Rom for alle – blikk for den enkelte*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf> [08.02.2022].
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen: Hva sier nyere forskning? I O.K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Gourvenec, A. F. (2017). *Det rister litt i hjernen: En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2466694>

- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Heldal, J. & Wittek, L. (Red.). (2021). *Pedagogikk: en grunnbok* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hilmer, I. (2017). *Forfatterne i klasserommet: Tilpasset opplæring for ungdomsskoleelever med stort skrivetalent* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage.
<http://hdl.handle.net/11250/2451616>
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med stort akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254-284.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 1. september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 15. november). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- Kaarby, M. (2012). *Sterke skrivere, ulike veier til målet: Skrivestrategier hos to elever på 10. trinn* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-32286>
- Larsen, A. (2018). *De høytpresterende elevene i norskfaget: En kvalitativ studie om tilpasset opplæring for høytpresterende elever i norsk* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-66819>
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever: Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lillemyr, O. F., (2007). *Motivasjon og selvforståelse: Hva ligger bak det vi gjør*. Universitetsforlaget.
- Lunde, K. H., Svendsen, C. T., Jakobsen, C. S., Facondini, S. W., Bertel, A. G., & Ankersen, P. V. (2021). *Karakterfri hverdag i fire udvalgte skoler i Aarhus Kommune: Afsluttende rapport*. VIA University College.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2. utg.). Harper & Row.
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Akademisk.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1990). *Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation* (ERIC number: ED323581). Educational Resources Information Center.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert: Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rampaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science* 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>

- Ryan, R. M & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Moller, A. C. (2018). Competence as Central, but Not Sufficient, for High-Quality Motivation: A Self-Determination Theory Perspective. I A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Red.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2. utg., s. 214-231). Guilford Press.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories: An Educational Perspective*. (5. utg.). Pearson Education.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2010). *Motivation in Education: Theory, research, and Applications*. (3. utg.). Pearson Education.
- Silverman, D. (2019). *Interpreting Qualitative Data* (6. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2016). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smedsrud, J. (2018). Forsering og akselerasjon for evnerike elever: Det dårligste av de beste alternativene. *Psykologi i kommunen*, 2018(3).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/forsering-og-akselerasjon-for-evnerike-elever-det-darligste-av-de-beste-alternativene/>
- Smidt, J. (Red.). (2009) *Norskdidaktikk: ei grunnbok*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.). *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-89). Cappelen Damm Akademisk.

Strand, L. S. (2012). *Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt?: Tilpasset opplæring for den faglig sterke eleven med fokus på skjønnlitteraturundervisning* [Masteroppgave, Universitetet i Nordland]. Nord Open Research Archive.

<http://hdl.handle.net/11250/141781>

Sweet, A. P., Guthrie, J. T. & Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 210–223.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.210>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. I M. Segers., E. Cascallar & F. Dochy. (Red.), *Optimising New Modes of Assessment: In Qualities and Standards* (s. 55-87). Kluwer Academic Publisher.

https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1_4

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2018). The Role of Self-Efficacy and Related Beliefs in Self-Regulation of Learning and Performance. I A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Red.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2. utg., s. 313-333). Guilford Press.

Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser: ... å finne egne stemmer, ytre seg og bli hørt og få svar* (s. 48-58). Universitetsforlaget.

7.1 Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Den proksimale utviklingssonen, laget med utgangspunkt i Imsen (2014, s. 192), s. 25

Figur 2: Sammenheng mellom lærerens forventning og elevens motivasjon, laget med utgangspunkt i Sweet et al. (1998), s. 31

Tabell 1: Forskjeller mellom evnerike og høytpresterende elever, etter Idsøe (2014), s. 8

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

| Overordnede temaer | Hovedspørsmål (like spørsmål stilt til alle) | Mulige oppfølgingsspørsmål/-tema (varierte mellom respondentene) |
|---------------------------------------|--|---|
| Oppvarmings-spørsmål | 1. Hvilke to fag syns du er kjekkest, og hvorfor? | <ul style="list-style-type: none">- Har det noe med undervisningsmetode/-opplegg å gjøre?- Hvis eleven sier norsk; hvorfor?- Praktiske fag eller teoretiske fag |
| Elevenes opplevelse av undervisningen | <p>2. Tenk tilbake på norsktimene du har hatt frem til nå. Er det en du husker særlig godt? Kan du fortelle meg om den timen?</p> <p>3. Om du kunne styrt en norsktime selv, hvordan ville den ha sett ut?</p> | <ul style="list-style-type: none">- Hvorfor trekker eleven frem denne timen? Er det på grunn av tema eller undervisningsopplegg?- Hva er det som gjør at du synes denne timen var kjekkere enn andre?- Om eleven ikke svarer husker: Hvordan pleier en norsktime se ut?- Ville du lagt vekt på tema eller arbeidsmåte? |
| Egne karakterer og arbeidsinnsats | 4. Du er en av de som får gode karakterer på skolen, hvorfor tror du det? | <ul style="list-style-type: none">- Hvor mye tid bruker du på skolearbeid i fritiden din?- Hvordan opplever du det som å være den "flinke" på skolen? |
| Motivasjon | <p>5. Kan du fortelle om noe som motiverer deg til å arbeide i norskfaget?</p> <p>6. Synes du selv det er kjekkest å arbeide med oppgaver som du opplever som utfordrende, eller liker du best oppgaver som du synes er lette å jobbe med?</p> | <ul style="list-style-type: none">- Er det indre motivasjon?- Er det ytre motivasjon?- Pleier dere å få valgmuligheter hvor dere selv kan bestemme hvilke oppgaver dere vil gjøre? (for eksempel 1-2-3 eller fargekoding) |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| <p>Undervisningsmetoder</p> | <p>7. Pleier dere å jobbe i grupper, med læringsvenn eller alene?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hva foretrekker du? - Vil du helst velge gruppe/læringsvenn selv eller vil du at lærer velger gruppe for deg? - Hvem vil du jobbe med dersom du får velge selv? (sosialt/læringsutbytte) <ul style="list-style-type: none"> o Om eleven sier et navn - spør om det er for de er på samme nivå eller om det er grunnet sosiale årsaker |
|-----------------------------|---|---|

Vedlegg 2: Godkjent NSD-søknad

[Meldeskjema](#) / [Å motivere de som motiverer seg selv](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

725728

Prosjekttittel

Å motivere de som motiverer seg selv

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektperiode

03.01.2022 - 10.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

24.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR Tredjepersoner

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.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.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Samtykkeskjema elev

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Å motivere de som motiverer seg selv”?

Til eleven

Dette er et spørsmål til deg om å delta i vårt forskningsprosjekt. Vi skriver en masteroppgave som handler om hva som motiverer elever som får de høyeste karakterene, og hvordan de elevene opplever undervisningen i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Dersom du svarer ja, kommer vi til å ha en samtale med deg der du svarer på noen spørsmål om undervisningen, og hvordan du selv synes det er kjekt at undervisningen gjennomføres. Hele oppgaven vil bli anonymisert; det vil si at vi ikke kommer til å nevne ditt eller skolen sitt navn. Vi ønsker at nettopp du har lyst å bli med på denne studien, og har derfor laget plass til signatur fra både deg og en (eller flere) foresatt(e) helt nederst i dette skrivet.

Til foresatte

Vi er to lærerstudenter som har studert fem år på Universitetet i Stavanger, og skal nå skrive en masteroppgave. Oppgaven handler om hva som motiverer elever som får de høyeste karakterene, og hvordan disse elevene opplever undervisningen i norskfaget. Vi ønsker at alle elever skal ha størst mulig utbytte av skolegangen; også de som har toppkarakterer. Derfor er vi interessert i hvordan disse elevene opplever undervisningen i norsk, og om de selv føler at undervisningen er tilrettelagt de. Vi vil ha en samtale med eleven der vi stiller noen spørsmål, samtidig som vi tar opp alt. Opptaket vil bli slettet etter oppgaven er bestått, og alt blir anonymisert i oppgaven. Vi har fått tillatelse av skolen til å gjennomføre prosjektet, og alt vil foregå på skolen, i skoletiden.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke høytpresterende elevers motivasjon innenfor et tema ved norskundervisningen på ungdomstrinnet. Den handler om hvordan lærere jobber for å motivere “de flinke” elevene, og hvordan disse elevene selv opplever undervisningen. Vi kommer til å jobbe ut fra problemstillingen “Når opplever høytpresterende elever at de blir motivert i norskundervisningen?”, og oppgaven vil bygge på informasjonen vi får i intervjuet. Alt i alt ønsker vi å få en forståelse for denne elevgruppen, og hvordan vi som fremtidige lærere kan jobbe for å tilrettelegge best mulig for dem.

Denne forskningen blir en stor del av vår mastergrad ved lærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger (Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?

Forskningen har sitt fokus på ungdomstrinnet, ettersom mange opplever at motivasjonen faller drastisk her. I tillegg er dette en fase for elevene som er viktige når de begynner å tenke på videre utdanning/job. Ditt barn får toppkarakter i de fleste fagene, og vi har sammen med kontaktlærer blitt enige om at barnet ditt er en god kandidat til intervjuene våre. For å få et best mulig innblikk i hvordan denne elevgruppen opplever motivasjon på ulike måter, vil vi intervju tre elever og se på lik- og ulikheter mellom hva som skal til for å motivere dem.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Om barnet ditt velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju med oss på maks 45 minutt. Det vil bli et intervju der vi stiller åpne spørsmål om hvordan eleven selv opplever undervisningen i norskfaget, og hva som motiverer eleven. Det er for eksempel spørsmål om eleven opplever undervisningsmetoder i norskfaget for motiverende, og hva eleven selv ser på

som en motiverende undervisningsmetode. Vi vil understreke at vi ikke er ute etter noen rette eller gale svar, bare eleven sine opplevelser og meninger. Deltakelse innebærer ingen for- eller etterarbeid for dere eller eleven, men dersom dere vil, kan dere få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Ta gjerne kontakt med en av oss dersom dere lurer på noe.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet ditt velger å delta, kan samtykket når som helst trekkes tilbake. Da trenger dere ikke oppgi noen grunn, og alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser dersom barnet ditt ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil si at det kun er vi, samt veileder, som har tilgang til informasjonen.

Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, som blir oppbevart innelåst. Det er kun vi som skal høre på lydopptaket, og opptaket blir slettet etter at oppgaven er bestått. All informasjon blir anonymisert, det vil si at vi ikke kommer til å nevne navnet til eleven eller skolen.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger (Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet (ditt), og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet (ditt) som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om barnet (ditt)
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger

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

Universitetet i Stavanger (IGIS) ved Margrethe Sønneland, mobilnummer, e-post.

Kristine Friestad, mobilnummer, e-post.

Klara Sofie Katla, mobilnummer, e-post.

Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristine Friestad, Klara Sofie Katla

Margrethe Sønneland

(masterstudenter)

(forsker/ veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*å motivere de som motiverer seg selv*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At forskerne kan ta opp og oppbevare lydfil fra intervjuet

Jeg samtykker til at opplysninger om barnet mitt behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker (elev), foresatt, dato)

Vedlegg 4: Samtykkeskjema lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Å motivere de som motiverer seg selv”?

Til eleven

Dette er et spørsmål til deg om å delta i vårt forskningsprosjekt. Vi skriver en masteroppgave som handler om hva som motiverer elever som får de høyeste karakterene, og hvordan de elevene opplever undervisningen i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Dersom du svarer ja, kommer vi til å ha en samtale med deg der du svarer på noen spørsmål om undervisningen, og hvordan du selv synes det er kjekt at undervisningen gjennomføres. Hele oppgaven vil bli anonymisert; det vil si at vi ikke kommer til å nevne ditt eller skolen sitt navn. Vi ønsker at nettopp du har lyst å bli med på denne studien, og har derfor laget plass til signatur fra både deg og en (eller flere) foresatt(e) helt nederst i dette skrivet.

Til foresatte

Vi er to lærerstudenter som har studert fem år på Universitetet i Stavanger, og skal nå skrive en masteroppgave. Oppgaven handler om hva som motiverer elever som får de høyeste karakterene, og hvordan disse elevene opplever undervisningen i norskfaget. Vi ønsker at alle elever skal ha størst mulig utbytte av skolegangen; også de som har toppkarakterer. Derfor er vi interessert i hvordan disse elevene opplever undervisningen i norsk, og om de selv føler at undervisningen er tilrettelagt de. Vi vil ha en samtale med eleven der vi stiller noen spørsmål, samtidig som vi tar opp alt. Opptaket vil bli slettet etter oppgaven er bestått, og alt blir anonymisert i oppgaven. Vi har fått tillatelse av skolen til å gjennomføre prosjektet, og alt vil foregå på skolen, i skoletiden.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke høytpresterende elevers motivasjon innenfor et tema ved norskundervisningen på ungdomstrinnet. Den handler om hvordan lærere jobber for å motivere “de flinke” elevene, og hvordan disse elevene selv opplever undervisningen. Vi kommer til å jobbe ut fra problemstillingen “Når opplever høytpresterende elever at de blir motivert i norskundervisningen?”, og oppgaven vil bygge på informasjonen vi får i intervjuet. Alt i alt ønsker vi å få en forståelse for denne elevgruppen, og hvordan vi som fremtidige lærere kan jobbe for å tilrettelegge best mulig for dem.

Denne forskningen blir en stor del av vår mastergrad ved lærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger (Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?

Forskningen har sitt fokus på ungdomstrinnet, ettersom mange opplever at motivasjonen faller drastisk her. I tillegg er dette en fase for elevene som er viktige når de begynner å tenke på videre utdanning/jobb. Ditt barn får toppkarakter i de fleste fagene, og vi har sammen med kontaktlærer blitt enige om at barnet ditt er en god kandidat til intervjuene våre. For å få et best mulig innblikk i hvordan denne elevgruppen opplever motivasjon på ulike måter, vil vi intervju tre elever og se på lik- og ulikheter mellom hva som skal til for å motivere dem.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Om barnet ditt velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju med oss på maks 45 minutt. Det vil bli et intervju der vi stiller åpne spørsmål om hvordan eleven selv opplever undervisningen i norskfaget, og hva som motiverer eleven. Det er for eksempel spørsmål om eleven opplever undervisningsmetoder i norskfaget for motiverende, og hva eleven selv ser på

som en motiverende undervisningsmetode. Vi vil understreke at vi ikke er ute etter noen rette eller gale svar, bare eleven sine opplevelser og meninger. Deltakelse innebærer ingen for- eller etterarbeid for dere eller eleven, men dersom dere vil, kan dere få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Ta gjerne kontakt med en av oss dersom dere lurer på noe.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet ditt velger å delta, kan samtykket når som helst trekkes tilbake. Da trenger dere ikke oppgi noen grunn, og alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser dersom barnet ditt ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil si at det kun er vi, samt veileder, som har tilgang til informasjonen.

Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, som blir oppbevart innelåst. Det er kun vi som skal høre på lydopptaket, og opptaket blir slettet etter at oppgaven er bestått. All informasjon blir anonymisert, det vil si at vi ikke kommer til å nevne navnet til eleven eller skolen.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger (Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet (ditt), og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet (ditt) som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om barnet (ditt)
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger

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

Universitetet i Stavanger (IGIS) ved Margrethe Sønneland, mobilnummer, e-post.

Kristine Friestad, mobilnummer, e-post.

Klara Sofie Katla, mobilnummer, e-post.

Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristine Friestad, Klara Sofie Katla

Margrethe Sønneland

(masterstudenter)

(forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*å motivere de som motiverer seg selv*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mine undervisningsmetoder og -opplegg blir spurt om under intervjuet av elevene
- At forskerne kan ta opp og oppbevare lydfil fra intervjuet

Jeg samtykker til at opplysninger om mine undervisningsmetoder behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av lærer, dato)

Vedlegg 5: Transkribert intervju av Amalie

Oppvarmingsspørsmål

Hvilke to fag syns du er kjekkest, og hvorfor?

Alltid likt gym veldig godt. Vanskelig å si fag, for det handler mest om tema i fagene. Men engelsk er ganske gøy.

Så bare engelsk?

Ja.

Når du sier tema. Er det hva dere gjør, eller ...?

Synes noen tema innenfor fag er kjekkere enn andre. For eksempel i samfunnsfag har en forskjellige temaer som kald krig eller demokrati, så det kommer litt an på de type tingene også.

Skiller du mellom praktiske fag eller lesefag?

Nei, det gjør ikke så mye å lese, synes det er gøy å kunne være litt praktisk og snakke, men egentlig ikke så stort skille på det.

Elevens opplevelse av undervisningen.

Vi vil fokusere på norskfaget, så videre nå kommer vi til å spør hovedsakelig ut fra hva du tenker om norsk. Hvis du tenker på norsktimene du har hatt frem til nå. Er det en du husker særlig godt?

Et prosjekt?

Ja, enten et prosjekt eller bare en enkelt norsktime. Hvis vi tenker prosjekt er det noe som går over flere timer, mens noe annet kan være bare én enkelt norsktime. Det første som dukker opp i hodet ditt, hvis du tenker på hva dere har gjort i norsktimene.

Jeg føler i norsken er det i de timene der vi har litt diskusjoner og snakker, de er litt gøy, når vi gjør litt annet enn å bare sitte å lese og skrive, selv om det også er en del av det. Kommer ikke på sånn en time, men ja ...

Så når du tenker på norskundervisningen, så er det i hovedsak å snakke og være litt aktiv?

Ja, jeg synes det er det gøyeste.

Om du kunne styrt en norsktime selv, hvordan ville den ha sett ut?

Hmm ... Godt spørsmål. Ehm ... Jeg tror jeg hadde tenkt litt på hvordan jeg liker det selv. Jeg hadde ikke bare satt i gang med å skrive, men hadde kanskje hatt noe eksperiment eller noe praktisk først, så kunne vi kanskje ha jobbet med det etterpå. Og kanskje mer diskusjonsoppgaver og ikke nødvendigvis slik at du sitter og skriver for deg selv, men heller at du samarbeider og diskuterer spørsmål eller sånne ting, så du ikke trenger å skrive så mye.

Om du skulle ha lagd drømmeopplegget, tenker du at det har noe å si om hvilket tema det er, eller er det mest hva dere gjør i timen?

Hmm ... Jeg synes det er tema som er mer spennende enn andre. For eksempel språkhistorie synes jeg ikke er så spennende, kontra andre ting som jeg føler er mer aktuelt. Synes det kan være spennende med litt sånn nyheter og sånn som er aktuelt nå. Nå holder vi på med Rådebank, det synes jeg er litt spennende, for det er litt sånn aktuelt tema, så det hadde jeg nok i hvert fall valgt.

Så om jeg forstår deg rett nå så kan du ha et tema som du synes er litt mindre kjekt, hvor du kan ha kjekke aktiviteter så blir det kjeckere da?

Ja.

Du sa du likte å diskutere. Synes du det er kjeckest å diskutere alle i lag i klassen med lærer, eller å diskutere i grupper?

Det er egentlig litt det samme synes jeg. Litt variasjon synes jeg kanskje er best.

Har det noe å si i hvilken gruppe du diskuterer i da?

Ja det har jo det. Hvis du kommer med folk som også er aktive, så hjelper jo det, men du kan jo komme på gruppe hvor det bare er du som snakker, og da føles det litt sånn meningsløst da. Så det kommer litt an på da. Så sånn sett er det jo lettere viss du snakker med alle at det blir mer en aktiv time.

Når du diskuterer. Gjør du det for du synes det er gøy å diskutere og snakke med andre, eller gjør du det for du har lyst til å lære det dere snakker om?

Ehm. Både og tror jeg. Jeg synes på en måte at det er en bra måte å lære på, og jeg tror at jeg lærer mye av å si ting høyt, men det tar mindre tid, for du sitter ikke og skriver. Så jeg føler at det er begge deler egentlig.

Føler du at du husker det bedre i ettertid enn når du skriver eller er det likt?

Nei, men det kommer liksom an på ... Det er lurt å ta litt notater, men det spørs litt hva vi snakker om. Fordi det er ikke alt jeg føler er slik at man trenger å huske akkurat den tingen heller, det er mer det at du må huske hvordan ... Altså du trenger ikke å huske hvordan du analyserte det diktet, men du må huske hvordan du analyserer på en måte. Og det er fordi at da trenger du ikke alltid å skrive ned alt hva du har tenkt, da kan du bare skrive ned litt så du husker neste gang når du får et nytt dikt, så kan du bruke det samme på det. Det er kanskje mer det jeg føler når jeg snakker om ting høyt. At jeg husker nødvendigvis ikke i detaljene, men mer hvordan jeg skal bruke det til neste gang.

Da klarer du å plukke ut det viktigste?

Ja. Jeg håper i hvert fall det ... Hehe ...

Egne karakterer og arbeidsinnsats

Du er en av de som får gode karakterer på skolen, har du noen taker rundt det? hvorfor tror du det?

*Altså jeg jobber jo ganske mye med skolen, såå ... Også følger jeg med i timen liksom. Jeg prøver å bruke timene på skolen. Ehm ... Ja og så ... Jeg føler også at når du begynner på ungdomsskolen, så fikk jeg på en måte med en gang gode karakterer, og da er det slik at du vil på en måte toppe deg selv hele tiden. Så derfor så går det jo bare *smiler/fniser* den veien på en måte.*

Du sier du jobber mye med skolearbeid. Ca. hvor mange timer på en uke?

Nei, altså det er ikke så mye. Jeg jobber ganske effektivt, så jeg får gjort ganske mye skole på ikke så lang tid. Men jeg tror det kanskje kan være sånn 4 kanskje. Så det er ikke så mye. 4 eller 5 timer.

Pleier du å ta de på en dag eller fordeler du det på hele uken?

Nei altså jeg pleier ofte, altså jeg er glad i å være i forkant så jeg pleier ofte å bruke mandagen veldig mye. Ehm ... Jeg får ikke tid til å gjøre alt, men jeg pleier å gjøre lekser og slikt som jeg har, og tirsdagen pleier jeg også gjøre en del lekser også resten av uken er det mer øving til prøve eller ting som du kan jobbe med, men som du ikke må jobbe med, men som du gjør bare for å bli ferdig, så får jeg se hvor mye tid jeg har til resten. Så mest på mandager og tirsdager tidlig i uken.

Hvordan opplever du det å være så flink på skolen i det sosiale - klasse miljø?

Hmm, altså ... Det er litt sånn både og, fordi jeg føler at det er noen ... Altså nå synes jeg ikke det er slik, men det har vært litt slik at det blir, det er litt forventet at du får god karakter og at andre måler seg opp til deg og sier at "åja jeg fikk bedre enn hun" liksom. Ehm ... Og selv om man gjerne ikke skal si karakteren sin og sånn så får du spørsmål om det og folk vil jo vite karakteren din. Og det synes jeg kan være litt sånn vanskelig noen ganger fordi selv om kanskje jeg er fornøyd med min karakter så skal hele tiden noen andre måle seg da med min karakter og det synes jeg ikke alltid er så like lett da. Og så blir det forventet at du har god karakter, og det har liksom blitt sagt litt sånn ... Ehm ... Jeg føler ikke at det er ukult å være smart, men det er på en måte, noen ganger har jeg følt at det er litt kult å drite i alt og, så ja. Men nå synes jeg at det er bedre.

Når du snakker om forventinger, tror du at det handler mest om andre sine forventninger til deg, eller har du mest forventninger til deg selv at du skal få gode karakterer?

Jeg tror nok at det er mest meg selv. Altså, mamma og pappa vil jo at jeg skal gjøre det bra på skolen, men jeg tror ikke at de hadde tenkt at det måtte være så bra da. De skjønner jo at jeg ikke akkurat ligger dårlig an, så de presser jo ikke på at jeg skal få 6ere i alle fag, så det er nok mest meg selv som tenker på det da.

Vil du se på deg selv som en person som har forventninger til deg selv på alle plan, eller mest kun skole?

Jeg føler jeg har forventninger til meg selv over alt egentlig. Ikke bare, ja.

Du sa du ville toppe deg selv hele tiden, er det en grunn til det?

Jeg vet ikke helt, men jeg tror kanskje jeg føler at jeg har lært mer siden da, så da bør jeg jo få det til bedre på en måte. Eller at jeg på en måte, jeg vil jo bli flinkere og ikke dårligere, så da vil jeg helst forbedre karakter og da.

Tenker du noe fremover når du tenker karakterer nå når du går på ungdomsskolen?

Både og. Altså jeg vet jo at jeg kommer inn på videregående, så mer enn det skal jeg jo ikke bruke karakteren noe videre, men jeg prøver å tenke at, eller jeg tenker at det viser hvor mye jeg har lært, og jeg vil jo lære det som jeg kan.

Så det er egentlig læringen som står mest i fokus hos deg om jeg forstår deg rett? Du har lyst til å lære mer hele tiden eller har du lyst på bedre karakter hele tiden?

Jeg føler det er litt blanding. I noen fag så er det mer at jeg bare vil ha en god karakter fordi at jeg ... Eller at jeg har kanskje ikke ... For eksempel tysk da, synes jeg ikke er såå spennende, derfor blir det litt sånn, du bare, ja ... Men andre fag så, for eksempel matte så prøver jeg å - der vil jeg forstå det da, men altså jeg har jo lyst til å få god karakter, så jeg føler at det blir feil å si at jeg ikke tenker på det.

Så det kommer litt an på hva fag det er, og hvor mye du interesserer deg for i det faget?

Ja.

I norsk da, handler det mest om faget eller karakteren?

Det spørs litt sånn om hva vi har om egentlig. Men jeg prøver jo på en måte å lære ting. Altså å ha det fokuset, men jeg prøver nok og å legge opp presentasjoner og sånn slik at jeg får en best mulig karakter. Så jeg føler at jeg kan av til være litt sånn at jeg egentlig går litt på kompromiss med meg selv fordi at jeg skal ha en bedre karakter. Fordi jeg tenker at "ja, men jeg er ikke så interessert i dette, så da er det ikke så viktig å gjøre det akkurat sånn". Men nei jeg prøver å gjøre det slik at jeg er fornøyd med det selv da.

Tror du at det kommer til å holde seg også når du går over på videregående? Tror du at du kommer til å arbeide likt?

Ja, jeg tror jeg kommer til å jobbe liksom like mye med skole, hvis ikke mer, det spørs jo hvor vanskelig jeg synes det er. Men, jeg vil jo fortsette å få gode karakterer.

Hvis du synes det er vanskelig, vil du da arbeide mer, eller mindre?

Jeg tror kanskje at jeg kommer til å jobbe mer. Eller jeg merker jo at nå er det slik at hvis jeg ikke forstår noe blir jeg irritert, og da må jeg forstå det før jeg fortsetter da på en måte. Så jeg tror jeg vil fortsette hvis jeg ikke skjønner noe. Jeg har jo mange hjemme som kan hjelpe meg

Du sa at det hadde endret seg litt i klassen det med at det var kult å ikke få gode karakterer, er det en grunn til at det har endret seg, er det noe dere har snakket om eller bare endret det seg plutselig?

Nei, det er ikke noe vi har snakket om, men jeg tror bare at folk i starten var litt sånn, at nå er det ikke et så viktig tema. For noen er det fortsatt veldig viktig å snakke om hvilken karakter du får, men for andre så er ikke det så viktig lenger.

Vil du helst holde dine for deg selv, eller er det greit å dele de?

Altså jeg synes egentlig at det kan være greit å dele de, men ikke til alle personer, for jeg vil på en måte ikke dele det til de personene som liksom hele tiden skal sammenligne seg med meg da. Og du føler at uansett hva du har fått, om du har fått bedre eller dårligere så har du på en måte uansett gjort noe feil, fordi ja.. Hvis du har fått bedre så er det sånn "ja, okei hvorfor fikk du bedre enn meg", og hvis du fikk dårligere så skal du på en måte egle det litt inn da. At "å, jeg fikk bedre enn Amalie". Så med slike personer så vil jeg mest holde det for meg selv, men til de fleste så kunne jeg egentlig ha sagt det fordi jeg vet at de på en måte tenker ikke slik over det.

Føler du at du måler deg opp mot andre av og til?

Mmm ... Egentliig ikke såå ... Det kommer litt, altså ... Selvefølgelig de som prøver å måle seg opp med meg da føler jeg jo at jeg blir sammenlignet og måler meg opp uten å tenke meg om, men jeg tror at utenom det så pleier jeg ikke måle meg så ofte.

Motivasjon

I norskfaget, hvis du skulle peke ut et par ting som motiverer deg, hva skulle det ha vært?

Altså jeg blir motivert av – jeg synes det er veldig gøy å gjør ting bra, nesten uansett. At jeg presterer på en måte. Da får jeg en bra følelse. Så det motiverer meg litt at jeg har lyst til å få det til. Og så, karakteren er jo også en motivasjon – du vil inn på videregående, du vil på en måte bruke de til noe bra da. Og så tenker jeg også at jeg vil på en måte lære da, og da er det en viktig grunn til å på en måte motivere deg da.

Så om jeg forstår deg rett nå så føler du at motivasjonen kommer mest innen ifra, mest deg selv, at du har lyst til å prestere? Det er ikke så mange ytre faktorer som spiller inn?

Nei, altså jeg føler ikke noe press fra foreldrene at de sitter der og “kom igjen” ... Men nei, jeg føler at det er mest meg selv som stiller de kravene. Jeg tror nok at jeg setter meg noen mål og så er jeg veldig målbevisst at jeg jobber for å klare det på en måte.

Synes du selv det er kjekkest å arbeide med oppgaver som du opplever som utfordrende, eller liker du best oppgaver som du synes er lette å jobbe med?

Jeg synes litt blanding er fint.

Pleier dere å få valgmuligheter hvor dere selv kan bestemme hvilke oppgaver dere vil gjøre? For eksempel 1-2-3 eller fargekoding.

Ehm ... Tenker du i norsken?

Ja, i hovedsak.

Vi pleier ikke å få slik at den er lett og den er vanskelig, men vi får kanskje valgmuligheter på spesielt skrive dager og slik så er det jo ulike oppgaver som du kan velge alt etter hva du kan mest om eller vil skrive om da, så ja.. Ikke nødvendigvis lett og vanskelig, men vi får ofte for eksempel du kan velge mellom den eller den eller den.

Du sier at du har lyst til å gjøre det bra hele tiden..

Mhm.

Hvordan føles det viss du ikke gjør det så bra? Hvis du får en dårligere karakter enn det du trodde, eller at du ikke kunne så mye som du trodde du kunne?

Ehm, det som egentlig er veldig dumt er at det går egentlig veldig inn på meg. Jeg blir litt i det sporet hvor "jeg kan ingenting jeg" så glemmer jeg egentlig alle de bra karakterene som jeg og har fått. Så deet må jeg nok jobbe litt med, for å på en måte takle når jeg ikke får så gode karakterer, for jeg er jo vant til det selv også at jeg får gode karakterer.

Men hvordan reagerer du da? Hvis du får en dårligere karakter. Reagerer du med at du blir lei deg, eller tenker du at "nå skal jeg bare glemme den", eller tenker du at nå må jeg sette meg ned å lære meg dette, eller hvordan tenker du når du får den da?

Jeg blir jo veldig skuffet. Av liksom meg selv. Hmm ... Men så prøver jeg også å tenke at jeg har jo lært noe, og det er ikke nødvendigvis at det sier alt det jeg har lært og kan for jeg hadde kanskje en litt dårlig dag den dagen eller noe slikt. Men jeg merker jo at den følelsen av å ikke klare det du har sett for deg eller målet ditt. Jeg har en slik skuffet følelse som kan vare, ofte kan den vare ganske lenge da før den går vekk, men i hode så vil jeg og på en måte at.. Selv om det ikke går så bra som jeg hadde håpet på så er det fortsatt egentlig ikke en dårlig karakter. Så det blir jo litt sånn, jeg må prøve å tenke på de tingene da i stedet for å hele tiden gave meg ned i den ene karakteren.

I norskfaget, hva tenker du at er en dårlig karakter?

Hmm ... Jeg har ikke fått.. Eller nå får jeg ikke under 5 eller 6 i norsk, så hvis jeg får 4er i norsk nå så ville jeg ha vert skuffet, fordi det er på en måte mye dårligere enn det jeg er vant med. Men jeg synes jo egentlig på en måte at 4 er en god karakter, så, men jeg hadde nok blitt skuffet da ...

Men hvis en klassevenninne hadde sagt at hun hadde fått 4 på en prøve, hadde du tenkt "oi nå presterte du veldig dårlig"?

Nei.

Nei, det er kun deg og dine egne følelser?

Ja, og det synes jeg også kan være vanskelig når jeg blir skuffet, ja hvis jeg har skrevet en tekst da, så jeg har tenkt at den var egentlig veldig bra, så var ikke læreren helt enig.. Så får jeg ikke en dårlig karakter, men det var kanskje dårligere enn jeg hadde trodd, så har kanskje venninnen

min dårligere enn meg, men hun er kjempefornøyd fordi hun pleier ikke å få så bra. Det kan være litt vanskelig på en måte å da være sur etter å ha fått en karakter som er bedre da. Men, man er jo på en måte forskjellig så jeg, ja ...

Alle får ikke like gode karakterer, har du noen tanker om hvorfor?

Jeg tror nok at det handler en del om innsatsen du legger ned. Og hvis du jobber så lærer du det jo mye bedre, men så kan det også være at. Sånn som jeg er jo veldig heldig da som har en familie som er veldig gode til å, ja mamma er jo lærer på videregående og sånn, så jeg har jo – jeg kan få hjelp da. Og det tror jeg og kan være litt viktig. Og så tror jeg nok også at det handler litt om personlighet og, at jeg er en person som både på en måte har effektivitet, men og at jeg liksom setter ganske høye krav da, så derfor jobber jeg med oppgavene.

Men når du jobber hjemme, bruker du familien din mye da, eller sitter du alene og jobber?

Jeg sitter, altså lekser og slikt sitter jeg jo alene, men ofte hvis vi skal skrive en tekst eller gjøre noe slik, synes jeg det kan være litt vanskelig å, eller jeg finner jo alt sånn stoff og sånn, men det kan være litt vanskelig å vite helt hvordan jeg skal begynne og finne en problemstilling og sånn. Da pleier jeg ofte å bare snakke med mamma eller pappa om det, og at vi egentlig bare diskuterer temaet og finne ut hva jeg egentlig lurere på i dette temaet. Og så pleier de og å være med på å ikke rette teksten, men på en måte å se igjennom den og kanskje, fordi inni mitt hode er det kanskje helt forståelige setninger, men for dem så blir det litt sånn rart for de vet ikke hva jeg har tenkt. Så ja, de kan være med å se gjennom, så jeg får jo hjelp på ... Mer enn mange andre. Men jeg føler ikke at ... Det er jo fortsatt jeg som har gjort det, selv om de er med da.

Er det da i sammenheng med vurderingstekster da de hjelper deg?

Ja, eller de hjelper og å øve til prøve, sånn at de stiller spørsmål, eller matteprøve. Mamma pleier å hjelpe til med matteprøvene, det er ikke nødvendigvis bare prøve, men også hvis jeg ikke forstår det.

Av det som står på lekseplanen, pleier du å gjøre akkurat det som står eller pleier du å gjøre mer enn det?

Ehm ... Det spørs litt, det er jo ... Jeg pleier ikke å gjøre så mye mer enn det det står i lekser, men det kommer litt an på.

Om dere ikke hadde hatt lekser i det hele tatt, tror du at du fortsatt hadde jobbet hjemme da?

Ja det tror jeg, men da hadde det nok vært liksom hvis læreren foreslo det, eller at vi skulle hatt prøve i dette og jeg ikke forstår det. Så hadde det jo vært viss det var en vurderingssituasjon.

Tidligere så nevnte du at dere av og til fikk velge tema selv når dere skulle skrive tekster. Når du da velger tema, velger du det du kan mest om, eller minst om?

Ehm ... Jeg pleier å velge det jeg kan mest om. Eller det som jeg synes virker som det jeg kan skrive en bra tekst om. Og at jeg kan bruke minst mulig tid på det, derfor velger jeg det som jeg har mest kunnskap om, for da føler jeg at jeg har mer å si.

Undervisningsmetoder

Jobber dere i grupper, eller har dere læringsvenn eller pleier dere jobbe hver for dere?

Vi diskuterer jo ofte, men jeg tror nok at vi har mest individuelle prosjekt og oppgaver, i hvert fall som vi får vurdering på. Og så har vi noen gruppearbeid, men jeg synes egentlig at det er bra, for gruppearbeid er egentlig veldig gøy, men det er hvis du kommer med folk som og gjør noe, men det føler jeg ikke alltid at jeg gjør da. Eller ofte blir det jo jeg som drar lasset da.

Pleier dere å få velge grupper selv da, eller er det læreren som velger?

Ja [læreren velger].

Har du snakket noe om det?

Ehm ... Ja altså, lærerne vet jo at det er vi, jeg og noen andre, som på en måte alltid tar ansvar, så hun sier alltid at vi får individuell karakter da, at det skal liksom hjelpe, men jeg føler ikke helt det – fordi altså si jeg har fått en liste med kriterier så den presentasjonen skal inneholde, så tar du og fordeler det på gruppen. Så har jeg tatt min del, så har en annen tatt sin del, men så har den tredje personen ikke gjort noen ting, da får du dårligere karakter, for dere som gruppe har ansvar for at alt skal være inndekket. Og da nytter det ikke ... Og da på en måte ... Så føler jeg at det er litt sånn altså du får jo forskjellig karakter, men samtidig så synes jeg at det kan være litt sånn ... Ja ... Det løser ikke alt heller da.

Litt krevende da?

Jaa, men vi har ikke så ofte gruppearbeid.

Men viss du kunne valgt gruppe selv, hvem hadde du valgt å arbeide med?

Da hadde jeg valgt å være på gruppe med andre som jeg vet også jobber.

Men noen du vett jobber og får gode karakterer, eller noen du vett jobber, men kanskje ikke får like gode karakterer selv om de jobber mye?

Jeg synes at det er ikke alltid at det er så viktig om de får gode karakterer eller ikke. Jeg synes at sånn, om de jobber veldig mye, men litt treigt, så er jo det på en måte en annen ting, men akkurat karakteren, da synes jeg det er viktigere at de på en måte er med da.

Engasjement?

Ja. Enn at de bare sitter og har skrevet to ord i timen da, når du har skrevet 200.

Så hvis du kunne valgt en drømmegruppe selv, velger du da ut ifra hva en lærer og hva en får produsert, eller ut ifra hvem du er venn med, og pleier å henge med?

Det er nok litt begge deler, men jeg tenker nok mest på det første du sa liksom. At det er viktig med det, men jeg føler at jeg går liksom godt overens med de fleste, så jeg føler jo det blir ... Ja

...

At de er venner uansett ja?

Ja.

Hadde ingenting hun ville tilføye på slutten.

Vedlegg 6: Transkribert intervju av Berit

Oppvarmingsspørsmål

Hvilke to fag syns du er kjekkest, og hvorfor?

Ehm ... Kanskje ... I hvert fall norsk syns jeg ehh ... Ehm ... Samfunnsfag, kanskje? Ja, de to.

Hva gjør at du sier at akkurat disse to fagene er kjekkest?

Ehh ... Det er litt presentasjoner som vi har, ehh ... Sånn muntlig ... Og det går mye på det muntlige, ja, så og skriveoppgaver. Også går det og litt på ... Ehm ... Egne meninger og liksom det skal diskuteres.

Elevens opplevelse av undervisningen

Tenk tilbake på norsktimene du har hatt frem til nå. Er det en du husker særlig godt? Kan du fortelle meg om den timen?

Hmm ... Ja ... Jeg husker jo, nå må jeg tenke. Vi hadde sånn fordypningsoppgave i ungdommens språk der vi skulle se på hva som liksom hvordan ... Ehm ... Det jeg fordypet meg i, det var liksom om ungenes språk kan skape avstand til ulike generasjoner i Norge. Ehhh ... Det syns jeg var veldig gøy fordi at i de norsktimene så fikk vi veldig frie tøyler og fikk velge hvilken type måte du ville presentere ting på. Ehh ... Også syns jeg og det at det er gøy å gjøre presentasjoner, så da synes jeg det var veldig gøy fordi at man liksom jeg liker i hvert fall oppgaver der vi får litt sånn frie tøyler om hva vi vil gjør selv. Ehmm ... Også ja. Så det er kanskje en av de timene som interesserte meg mest.

Føler du selv at det går mest på hva dere gjør, eller er det faget i seg selv?

Hmm ... Jeg syns jo faget er veldig interessant, kanskje mest, men og har vi for eksempel et annet fag der vi har en presentasjon der vi skal lage en presentasjon og vi har jo hatt flere der vi har presentasjoner så synes jeg jo at de fagene kan være kjekkere at det varierer sånn uke etter uke hva vi har, men ... Sånn ... Egentlig så liker jeg best sånn samfunnsfag og norsk. Men det spørs jo hva vi har om.

Har du alltid likt de to fagene?

Ehmm ... Nei, det tror jeg ikke. Eller jo jeg har nok alltid likt de best sånn, men slik som norsk og samfunnsfag har blitt mer sånn jeg har likt de siste gangene, eller de siste årene fordi at de liksom ... Ehm ... Det er mye egentenking og mye sånn at ja ... Du kan lage presentasjoner eller oppgaver.

Hvis du tenker på det siste året i norsk, kan du peke ut en typisk norsktime?

Det er variert, men vi har ofte en bok som vi leser. Ehm ... Som vi bruker litt tid på, også ... Ehm ... Har vi veldig mye sånn analyse, ehmm ... Veldig sånn at vi skal analysere ting. Ehm ... Mye går på sånne skriveoppgaver og sånn vi får tekster som vi skal analysere så det har vi jobbet en del med. Også er det jo mye sånn at hvis vi først får en oppgave så er det mye det at man bruker timen til å gå gjennom oppgaven. Ehmm ... Også får vi litt tekster som vi kanskje må lese. Ehm ... Men jeg føler norsktimene er i hvert fall veldig sånn varierte i forhold til at det står på egeninnsats og at hvis du jobber på skolen så får du mindre hjemme. Ehm ... Og at du liksom må ... Ehm ... Skape ... Ta litt ansvar selv da. Og for eksempel faktisk slå opp i boken der vi liksom skal finne svaret, og ikke bare hele tiden spør læreren eller andre om hjelp, men må finne litt ut av det selv og.

Så hvis du kunne laget din drømmetime i norsk, hvordan ville den sett ut?

Ehmm ... Jeg ville nok lagt vekt på mye egenarbeid, ehmm ... At vi fikk oppgaver der vi fikk jobbe litt selv kanskje, og at vi skulle fremføre noe der vi fikk velge hvilken type oppgave man skal velge og ... Kanskje læreren kan lese i bok, jeg synes det er veldig interessant når læreren leser i boken selv. Selv om jeg synes det er gøy å lese selv og. Men vi leser jo og en del i norsken, det gjør vi. Så ... Jeg likte egentlig ikke å lese før, men det har jo blitt kjekkere nå på ungdomsskolen. Ehm ... Så kanskje det at vi jobbet med egenarbeid og framføre selv.

Når du snakker om lesing, er det noen spesiell type bok dere pleier å lese i?

Ehm ja vi leser i ulike bøker. Ofte nå i det siste har vi valgt ei bok også er det Tone som leser, men vi leser og i bøker som vi får på biblioteket.

Egne karakterer og arbeidsinnsats

Du er en av de som får gode karakterer på skolen, hvorfor tror du det?

Ehh ... Hehe ... Ehh ...

Har du tenkt på det noen gang?

Jeg tror jeg er veldig sånn der at når jeg først skal gjør et arbeid så skal jeg i hvert fall gjør det beste jeg kan og liksom legge ned arbeidet som ... Ehm ... Som liksom kreves da. Ehm ... Og jeg er nok veldig sånn ... Jeg driver veldig aktivt på med sport, friidrett, så jeg er veldig sånn må ha struktur på ting og veldig sånn der ... Ehm ... Jeg tror nok og at siden jeg har det så travelt hjemme så vet jeg at jeg må liksom gjør ting på skolen. Også klarer jeg liksom å være sånn effektiv når jeg er på skolen, det tror jeg. Også er jeg jo og veldig glad i å være effektiv når jeg først skal jobbe. Også har jeg jo lyst å oppnå de gode karakterene, så jeg har den motivasjonen at jeg har liksom lyst til å få de karakterene.

Du snakket om “det som kreves”. Er det du selv som setter de kravene, eller er det noen andre som setter de kravene?

Vi får jo sånn ark, så det følger jeg veldig mye med på. Hva som må være med i hvert fall. Ehm ... Men det er nok jeg som setter krav selv på hva ... Hvor ... Ehm hvor mye jeg må legge ned. Ehm ... Føler i hvert fall at jeg har ganske mye ehm ... Selv som jeg tenker jeg må klare i hvert fall.

Om du tenker ca. på en uke, hvor mye jobber du med skolearbeid hjemme?

En uke ...? Nei, det er flere timer i hvert fall. Nå er det en del prøver og sånn og så du har jo mange fag du må jobbe med. Ehm ... Jeg vil påstå at jeg bruker tiden godt på skolen, men hjemme så er det kanskje ... Ja ... I hvert fall 5-6 timer i uken, men jeg synes egentlig, altså nei jeg, synes egentlig ikke at det er så veldig mye. Jeg føler ikke at det bare er skole jeg holder på med, og jeg føler 5-6 timer er det som kreves av meg.

Fordeler du dette på hele uken?

Jaa. Altså det er noen dager der jeg har bedre tid og jobber mer da. Men jeg prøver i alle fall å fordele.

Hvordan opplever du det sosialt sett å være flik på skolen? Med tanke på klassemiljø, venner og folk du omgås.

Hmm ... I vår klasse så føler jeg at i hvert fall vi er jo flere som liker å legge ned en innsats i hvert fall. Så de jeg er med, de som jeg omgås med, det er jo ofte de som legger ned arbeid og som tar skolen litt sånn seriøst da. Ehm ... Men jeg føler i vår klasse ... I vår klasse føler jeg ikke at miljøet står på karakterer. At folk er sosiale. Det var kanskje mer før når vi ikke var kompt på ungdomsskolen at folk liksom likte å jobbe med skole så var det at de havnet litt utenfor da. Ehm ... Men nå når det er karakterer som vi får og slikt, så tror jeg flere er motivert. I hvert fall siste halvåret nå. Og da tror jeg ikke folk spiller på karakterene, eller at folk er mindre sosiale. I hvert fall sånn i timene kan jeg jobbe, men jeg er og sosial og like liksom å ha god stemning når vi er sammen og sånn, så det er ikke alltid sånn at vi må ha det seriøst eller liksom hele tiden rolig eller ... Ja ... Men kan ha liksom den biten der vi kan liksom ha god stemning og vær sosiale.

Dersom du får en god karakter er det kanskje andre som ikke får så gode karakterer. Har du noen gang fått kommentarer på det? Eller motsatt. At noen har fått bedre karakterer og du har fått dårligere karakterer, eller ...?

Ehmm. Ja ... Ehm ... Ja, spesielt kanskje når vi var i begynnelsen på ungdomsskolen så var det litt slik at hvis folk fikk bedre karakterer så var de litt redde for å si det. Ehm ... For at folk skulle ehm ... For at folk skulle si noe på det eller bli litt sånn ... Ja ... Men ... Så har læreren og vært veldig tydelig på at folk skal ikke spør hva man får som karakter, men at man skal heller si det hvis man har lyst. Ehm ... Og da er det ganske mange som liksom velger å ehm ... Ikke si det for at de er liksom ... Ja ... Jeg kjenner jo og at hvis jeg har fått en god karakter så er jeg ikke sånn så går rundt og springer rundt og sier ... Snakker om karakteren. Jeg tenker liksom at noen gjør det beste og liksom i engelsk har jeg ikke mer enn en 5er, men noen gjør sitt beste og kanskje får en 4er. Og da tenker jeg jo at det skal man liksom være fornøyd med. Ehm ... Jeg tenker det har mye med innsatsen og folk kan være veldig fornøyd med en 6er og folk kan være veldig fornøyd med en 4er. Ehm ... Og at det liksom, ja karakteren kan man ha for seg selv. Men om det kommer ut at ... Hva jeg har fått som karakter så er det ikke ... Ja ... Så er det ikke folk som kommenterer det. Jeg føler vi har mange i klassen som har ... Som får bra karakterer egentlig.

Opplever du at du sammenligner deg med andre når det kommer til karakterer?

Hmm ... Jaa ... Jeg kan nok sammenligne i noen fag. Andre fag så er det andre som får 6ere som meg, mens i noen fag så ja man sammenligne seg og det er ofte litt sånn hvis ... Ehm ... Hvis for eksempel vi har presentasjoner og ser på dem og egentlig så mener man at man hadde en vel så bra presentasjon ... Ehm ... Og finner ut hva karakter de har så sammenligner man seg jo med hva man gjorde selv som ikke var ... Liksom ... Den karakteren, men ... Litt sammenligning er det, men jeg vil ikke si at det er som ... Som like masse som i gym for eksempel. Der er det litt mer sånn sammenligning. Der, ja ... Men der er det jo litt vanskelig å si hva man vurderer i og for noen mener at vi skal vurdere ut fra hva man kan, mens andre er litt sånn innsatsen, så ja ...

Hvordan opplever du det dersom du får en dårlig karakter?

Hmm ... Jaa. Ehm ... Faktisk så tar jeg det litt tungt, for jeg mener jo at jeg vet det er noe jeg kunne ha gjort bedre da. Ehm... Jeg husker noen karakterer der jeg liksom ... Av og til sitter karakterene ganske lenge før de liksom ... Ehm ... Sånne vanlige prøver og sånn som ikke har sånn veldig mye å si, ehm ... For karakteren. Ehm ... Det irriterer meg litt, og jeg får liksom lyst å gjøre så godt jeg kan, men av og til sier jeg liksom "godt nok er godt nok" liksom. Det skal liksom ikke ... Man skal ikke hele tiden, selv om jeg liksom prøver å få en 6er i alle fag, så må man tenke liksom at, ehm ... De ... At jeg må vær fornøyd, selv om man kanskje ikke får en 6er i alle fag. Tenker jeg.

Hva er en dårlig karakter i norsk for deg?

For meg er nok en dårlig karakter 5, hehe.

Hvordan reagerer du dersom du får en 5er? Tenker du at det er noe du må jobbe med, blir du sint, vil du glemme karakteren og gå videre eller ...?

Eh ja ... Ehm ... Jeg er nok litt sånn at jeg prøver å finne ut hva jeg kunne gjort annerledes, samtidig så blir jeg nok sur eller litt sånn irritert for da vet jeg at jeg egentlig kunne ha fått en 6er. Ehm.. Så jeg glemmer ikke karakteren med det første, det gjør jeg ikke. Ehm ... Men da prøver jeg å fokusere på det sånn at de andre ehm ... Norskpresentasjonene eller skriveøktene skal bli bra, sånn at jeg liksom på vitnemålet kan få en 6er i norsk. Men ... Ja ... Det tar nok litt tid før jeg glemmer det, hehe ... Men så er det jo og sånn at jeg tenke at hvis det har vært et vanskelig tema som vi skal skrive om så er jeg ofte fornøyd med en 5er og. Men visst det er noe jeg føler jeg har god kontroll på så ser jeg jo etter hva jeg kunne gjort bedre.

Dersom du blir skuffet over en karakter nå, får du da mer lyst å jobbe og gjøre det enda bedre neste gang, eller blir det sånn “dette gidder jeg ikke”?

Ehm ... Jeg er nok sånn så har veldig lyst å jobbe videre. Jeg blir nok mer motivert når jeg vet jeg liksom kanskje som i norsk kan få til en 6er, så er jeg mer motivert til å jobbe for å få holde den, enn å ehm ... Men jeg blir jo og motivert, jeg blir nok ekstra motivert hvis jeg får en 5er så er jeg ekstra motivert til å få en 6er neste gang sånn jeg kan gå opp en karakter fra sist gang, da. Ehm ... Men som sagt å holde den der 6eren i norsk, det er nok det som motiverer mest.

Er det en grunn til at det motiverer deg?

Hm ... Jaa ... Ehm jeg er jo veldig glad i å stå og snakke fremfor folk, så ehm ... Å få toppkarakter der syns jeg er veldig gøy. Ehm ... Også motiverer det jo selvfølgelig sånn å kunne ha det på vitnemålet og se tilbake på det også har jeg jo foreldre og som jeg syns det er kjekt å vise hva jeg får og at jeg kan få liksom det da ... Ehm ... Så liksom norsk muntlig er et fag som ehm ... Kanskje er viktigst for meg å få 6er i. Ja ... Tror jeg ...

Har du lyst på en 6er fordi.. Tror du det kommer mest innenfra deg selv, eller er det andre utvendige faktorer?

Ehmm ... Det tror jeg komme fra innenfra meg, men ... Så ... Så skal jeg jo søke videregående skole og ... Ehmm ... Og da ser en jo at den skolen jeg har lyst å komme meg inn på er ikke sånn ... Noen er jo slik at de blir motivert for å jobbe sånn at de kommer inn, men ehm ... Akkurat der er jeg jo en del over så det er jo litt sånn å klare å finne motivasjon i andre ehm ... Ting ... Men jeg tror nok jeg er litt sånn der som vil jobbe, men jeg kan være fornøyd med karakteren jeg har fått.

Tror du at du kommer til å jobbe like hardt på videregående også?

Ja, det tror jeg. Altså nå har vi gått i 10 år sammen, så jeg tror nok jeg blir motivert til å ehm ... Nå får jeg andre folk og det blir liksom en litt ny start. Men jeg merker jo og at ehm ... Jeg jobbet jo ganske godt i 8. og de karakterene hadde jo ikke sånn sett noe å si for videregående eller noe sånn. Så jeg tror kanskje at det sånn sett er viktig å liksom ehm ... Fokusere på å få med seg all læringen, ehm ... Og kanskje fokusere ekstra masse på tredjeåret for nå merke jeg i 10. klasse at en har jobba og jobba og jobba i 8., 9. og 10., også kommer siste halvåret og da er det litt sånn,

ja ... Det er litt tungt å finne motivasjonen når man har jobba hardt. Så jeg trur jeg har ... Jeg tror jeg får en ny motivasjon på videregående. Kanskje jeg tar det litt mer rolig de første årene ... Eller fokuserer på tredje enn omvendt. Men jeg har jo alltid sagt at det er viktig å jobbe jevnt og liksom ... Jeg føler liksom at rutine er viktig.

Når du sier du setter karakteren, eller 6eren, i norskfaget høyt. Gjør du det for læringen sin del, eller for karakteren?

Ehm ... Jeg har veldig lyst å lære om det vi har. Ehm ... Ja ... Så akkurat norsk syns jeg er et interessant fag og lærer mye av, men såå ... Men så er det jo og det at jeg har lyst å få den 6eren ... Så jeg tror det er en kombinasjon.

Mhmm... Men om dere i norsk har om ... For du liker presentasjoner, men om dere for eksempel har om verbbygging, hvordan er motivasjonen din da?

Ehm ... Det er nok det som er litt bakdelen, skulle jeg til å si hehe ... Ehm ... Men der føler jeg liksom ehm ... Sånn rettskriving og sånn og har jeg hatt alltid hatt sånn veldig kontroll på ehm ... Og fokus på ... Så da går verbbygging ganske greit. Nå har vi ikke hatt det så mye nå, men merker jo på skrive dager så kommer det jo av og til at vi må bøye. Men nei.. Ikke så veldig glad i verbbygging, men da er det at jeg må bare gjør det.

Så du gjør det for å bli ferdig med det?

Ja.

Motivasjon

Synes du selv det er kjekkest å arbeide med oppgaver som du opplever som utfordrende, eller liker du best oppgaver som du synes er lette å jobbe med?

Ehm ... Jeg syns jo det er gøy med utfordringer, ja. For da føler jeg at jeg lærer noe nytt og må liksom jobbe litt ekstra for å ... Ehm ... For å lære meg det og liksom legge ned litt arbeid i det. Ehm ... Samtidig så får du en oppgave der du føler at du har kontroll på det fra før av så gjør jo det selvfølgelig arbeidet litt lettere med å kunne lære seg det da. Men skulle jeg ha valgt så tror jeg nok en utfordring. Men så føler jeg her på skolen at vi får veldig bra utfordringer. Det er

liksom godt tilrettelagt for både de som får toppkarakterer og de som ... Ja ... At det liksom er for alle.

Hvordan blir det tilrettelagt?

Ehm ... Det er nok ehm ... Sånn at ehm ... Oppgavene er nok ganske store og veldig sånn ... At du kan gjøre mye ut av det. Så jeg kan gjøre ganske mye ut av en presentasjon. Ehm ... Det handler jo litt om hvor mye arbeid du legger ned i det. Ehm ... Samtidig så ... Når vi har presentasjoner ... Samtidig som de som ligger på ... De som ønsker å ha presentasjoner alene får gjøre det, og de som vil stå fremfor klassen får gjøre det. Så det er ganske sånn liksom ehm ... Så når hun Tone skal ta ut i grupper der man skal liksom ehm, snakke om det, og blir satt i grupper som ehm ... Har ... Ønsker liksom ... Har ... Ønsker liksom ehm ... At man liksom skal få bra karakter. Det er liksom hvilke grupper du kommer i, men ja det er mye som er bra tilrettelagt. Også føler jeg at oppgavene vi får er ganske utfordrende og, så det spørs kor mye du vil gjør ut av det.

Undervisningsmetoder

Jobber dere i grupper, eller har dere læringsvenn eller pleier dere jobbe hver for dere?

Det er ganske likt tror jeg. Ehm ... Kanskje mest alene, men vi havner i grupper og. Men det er nok mest alene i norsktimene. Men jeg er nok den som liker best å jobbe alene. For når vi jobber i grupper så er det så mange å ta hensyn til, og så har du ulike meninger om hvordan man vil gjør ting. Ehm ... Også liker ikke jeg å ha, altså selv om jeg kanskje av og til ... Jeg blir den som bestemmer hvordan man skal gjør det og det må være noen som bestemmer, så må man jo ta hensyn til andre. Ehm ... Og da er det kjekkest å jobbe alene for da får man bestemme hvordan man vil jobbe. Også er det jo litt sånn at noen er litt sånn "ja nei" ehm ... Ehm ... Sånn der ... Ehm.. Bare henger seg med ehm ... Så og liksom sånn er litt sånn at man gjør arbeidet til en som bare henger på slep og er litt sånn ja ... Så da er det litt kjekkere å ehm ... Men jeg synes det er kjekt å jobbe i grupper hvis du får en gruppe som du ehm ... Liker ... Og der føler jeg de av og til er litt gode at de setter i grupper der de som har lyst å få en god karakter får vær på den gruppa sånn at det blir litt likt da.

Hvis du kunne bestemt, ville du jobbet alene eller i en gruppe du selv bestemmer?

Hmm ... Da tror jeg jeg hadde valgt en gruppe som jeg velger selv. For ... Ehm vi har veldig masse alenejobbing og jeg synes det er viktig at vi skal liksom syns at det er kjekt ...

Om du jobber i grupper med noen, si det er tilfeldige grupper der du kommer i gruppe med to andre som ikke er veldig giret på å jobbe. Påvirker det deg mest fordi du ikke får den karakteren du vil ha, eller handler det om at du ikke får lært like mye som du kunne ha gjort?

Ehm ... Jeg tror nok at jeg ikke lærer så mye som jeg har lyst. Det som er, er at lærerne har ofte sånn at de gir sjeldent en gruppekarakter, det er mye sånn en og en. Ehm ... Samtidig synes jeg det er vanskelig selv om de gir en og en så synes jeg det er vanskelig å kunne få til en veldig bra presentasjon ehm ... For er jeg i en gruppe som virkelig legge innsats ned så ser det jo og høres bedre ut når man presenterer det. Ehm ... Men jeg tror nok at det er mest det at jeg har lyst å lære. At det er for læringen sin del.

Har du hørt om uttrykket “man lærer av å lære bort?”

Ja [svarer med en gang, veldig sikker]. Og det ... Det har jeg egentlig reagert på, spesielt i matten er det mye sånn at man lærer eh ... Lærer av å lære vekk. jeg syns det er veldig kjekt å lære vekk ting for jeg føler jeg lærer mye av det, men da må jeg komme på en gruppe som har lyst til å lære. Altså at folk ikke bare er gratispassasjerer, men at de har lyst å lære. For ofte så kommer en jo til grupper der bare en sitte med oppgaven. Jeg har jo opplevd grupper der en står og ser på nettbrett mens man sitter og jobber, og da er det vanskelig å lære vekk, men hvis de har lyst å lære så synes jeg det er like kjekt å komme med en gruppe som kanskje ikke akkurat har toppkarakterer, men som har lyst å lære.

Så for deg er det ikke nødvendigvis kunnskapsnivået til de du er på gruppe med som har noe å si?

Nei, det er nok innsatsen og motivasjonen ja.

Men hvordan reagerer du da dersom du kommer på en gruppe der det er en annen person som jobber litt halvveis også er det en annen som ikke gidder gjøre noen ting?

Daa ... Daa ... Hehe ... Tenker jeg at det nok kommer til å bli vanskelig. For da må du lage ehm ... Alt innholdet selv. Ofte er det at når man er ferdig så deler man det man har funnet, men så er det egentlig bare man selv som har funnet all fakta. Også får de andre det du egentlig har funne

ehm selv, og det kjenner jeg at er litt plagsomt for da er det noen som liksom er gratispassasjerer da. Ehm ja ...

Pleier du å protestere på en sånn gruppe, eller bare går du i gang og jobber og gjør alt selv?

Ehm ... Jeg går nok i gang og jobber. Jeg prøver jo å motivere andre, men når det ikke virker eller ikke ... Jeg ... Selv om jeg ikke er fornøyd med gruppen er det sjeldent jeg sier noe, for det er jo litt sånn med hensyn til andre at folk ikke begynner liksom å klage på gruppen ... Ehm ... Er jo klart at det er dumt for de du kommer med. Du prøver jo fort å liksom "nå skal jeg jobbe", men jeg tror nok de ser litt selv også at folk som kommer med folk som ikke gidder å gjøre noe, de blir nok skuffet, for det er jo de som velger å ikke gjøre noe. Så ... Men jeg føler at læreren er gode til å motivere folk til å jobbe, så det er ikke mange som ikke gidder, men noen.

Er det andre metoder, bortsett fra presentasjoner som du har nevnt, som du synes gir deg motivasjon?

Eh ... Jaa ...

Du snakket litt om at det var litt avhengig av tema og fag. Er det andre metoder som gjør at et kjedelig tema kanskje blir kjekkere?

Ja ... Ehm ... Vi har hatt ganske sånn kjekke altså ... Ofte er det slik at man lager filmer til forskjellige fag, og da kan plutselig et kjempekjedelig tema bli veldig gøy og jeg begynner å glede meg til den timen. Ehm ... Vi har for eksempel i norsk hatt nyhetssendinger der vi må finne kunnskapen, men får også læringen i hvordan man ehm ... Hvordan man ... Eh ... Treffer folk i en nyhetssending da. Ehm ... Så sånn som med nyhetssendinger, men og ehm ... Der vi skal jobbe i lag, for eksempel tankekart ja ... Kan fort bli kjekt da. Men skal det bli kjekt så tror jeg nok at det er viktig å være i gruppe, for det blir mye kjekkere. For skal man gjør ting på egenhånd så kan det fort bli sånn ... Ja ... Det blir ikke så mye motivasjon.

Synes du motivasjonen henger sammen med at det er kjekt?

Hmm ... Ja ...

Blir du mer motivert dersom du synes det er kjekt?

Det gjør jeg. Men jeg tror også mye av innstillingen min har ganske mye å si. For hvis jeg er liksom innstilt på at dette kan bli kjekt, så er det liksom sånn at jeg har godt humør og slikt så er det ganske mye som blir kjekkere.

Kjenne du at du glede deg til å gå på skolen når du står opp? Vi har jo dårlige og gode dager, men tenk nå på flertallet av dagene.

Ehh ja ... Jeg gleder meg jo til å gå på skolen. Ehm ... Samtidig nå så har jeg følt at jeg har slitt med motivasjonen og å finne den til å gå på skolen. Det har vært litt sånn like tima og gjør litt det samme, og de timene jobber vi akkurat sånn. At det er litt sånn lite ja ... Variert. Også tror jeg og at om man klarer å liksom ha ehm ... Fokusere litt på miljøet i klassen og ha litt sanne aktiviteter, for eksempel ha en lek på 15min i en norsktime tror jeg har ganske mye å si for ehm ... Resten av skoledagen. Og det tror jeg nok det er lite av ... Nå kommer du liksom til skolen i de timene der og klarer ha småting i hverdagen som gjør at ikke alt i skoledagen er likt. Ofte har jeg veldig lyst å gå på skolen, mens andre dager er ganske tunge. Men det er sånn det er.

Blir du mer motivert dersom du vet at du skal ha et fag eller en lærer der du vet det blir variasjon i undervisningen?

Mhmm ja.

Får du da mer lyst til å lære?

Ja, også tror jeg det er viktig at liksom man får avkobling fra alt skolearbeidet. At man kan gjøre litt sånn sosiale ting. For med en gang man har hatt sanne sosiale ting blir man veldig glad og man liksom føler liksom at nå kan man sette i gang med noe annet. Også er det jo klart at nå har jeg gått på skole med de her i 10 år og er 25 stykker i klassen, og da klarer jeg ikke helt å finne kanskje motivasjon til at ehm ... Nå skal jeg gå på skolen og bli kjent med nye folk. For man kjenner jo alle og har liksom folk man er med, så når man går sammen i 10 år så blir det grupper. Man har liksom ikke den der at man våkner opp til at kanskje folk, selv om jeg trives veldig godt med klassen, så blir det litt annerledes når man kommer videre og kanskje møter nye folk og at det liksom er motivasjon ... Ja ...

Hadde ingenting hun ville tilføye på slutten av intervjuet.

Vedlegg 7: Transkribert intervju av Camilla

Oppvarmingsspørsmål

Til å begynne med, lurer jeg bare på hvilke to fag du synes er kjekkest på skolen?

Ehm ... Jeg er egentlig veldig glad i matte og norsk.

Har det med om de er teoretiske eller praktiske eller skiller du på det?

Jeg er egentlig glad i de fleste fag utenom gym, det er jeg ikke så glad i. Men, ja jeg, matte synes jeg er greit, for det har et fasitsvar. Når du forstår det, så er det ganske greit, så slipper det å være så mye øving og slikt, og i norsk er det ikke så mye pugging, det er mer forståelse.

Elevens opplevelse av undervisningen

Tenk tilbake på norsktimene du har hatt frem til nå. Er det en du husker særlig godt? Kan du fortelle meg om den timen?

Vi hadde en norsktime i dag, da så vi Rådebank, og så skrev vi leserinnlegg eller en appell om råning og leste den opp i klassen.

Hvordan synes du det var?

Jeg er glad i sånn på en måte når det skal være for og imot og en kan diskutere litt da, det er veldig greit.

Men synes du ofte at det er tema som er kjekkest eller er det det dere gjør i timen?

Det kommer veldig an på, det kan være kjekt og ... Eller hvis vi har tema som jeg engasjerer meg i, hvis det er for eksempel KRLE og sånn så, hvor jeg ønsker å få frem min mening på en god måte, så synes jeg det er kjekt egentlig uansett hva det er. Men det er jo noen måter å skrive på, som jeg liker bedre å skrive artikkel enn å skrive fagtekst liksom, ja.

Så noe er kjekkere enn annet uansett?

Ja.

Om du kunne styrt en norsktime selv, hvordan ville den ha sett ut?

Jeg tror det ville ha vært mye diskusjon og på en måte litt sånn, ja ... For eksempel, vi hadde en skrive dag hvor vi skulle skrive om flyktninger da, og det synes jeg er veldig kjekt med sånne ting hvor du på en måte får skrive din mening på en god måte, du skriver ikke bare fordi det er en oppgave, men fordi du faktisk ønsker å få frem din mening og, ja, vise den til andre da. Og så noe sånn.

Så om dere skulle ha diskutert, ville du gjort det med hele klassen da eller i grupper?

Jeg synes det er kjekt med debatt med hele klassen, men det er jo ikke hele klassen som er med da ... Men jeg synes det er kjekkest med hele klassen.

Men om dere er i mindre grupper, opplever du at alle er med da?

*Nei, men da blir du på en måte mer tvungen til å bli med når læreren er der, men når ikke læreren er der så er det jo *fnising* ikke særlig saklig diskusjon.*

Så om du skulle ha laget en kjekk time da, ville du da lagt vekt på hvilket tema du ville hatt om eller måten? Hva synes du veier tyngst? Eller går de hånd i hånd begge to?

Det går hånd i hånd hvis du har ... For eksempel slik som flyktninger som jeg synes var gøy. Hvis du kun står opp og har slikt foredrag om så og så mange flyktninger dør, og på en måte kun tallene, selv om jeg synes det er et kjekt emne så ja ... Det må spille i lag.

Mhm, så begge deler?

Ja.

Du sa at du likte norsk for det var litt mindre pugging.

Ja.

Synes du ikke det er gøy å pugge, eller liker du best når du kan det litt?

Ehm, jeg liker jo best å forstå det. Jeg er jo ikke så glad i å pugge. Men jeg føler ikke at jeg lærer så mye av å pugge heller. Ehm ... Sånn, i historie så lærer jeg mye mer av å forstå hvorfor de var imot hverandre, enn å pugge årstallene liksom, så ... Det synes jeg er kjekt med norsk, at det ikke er så mye pugging.

Mhm, at du kan lære på andre måter enn å bare pugge på ting?

Ja.

Egne karakterer og arbeidsinnsats

Du er en av de som får gode karakterer på skolen, hvorfor tror du det?

Ehm ... Jeg legger jo en innsats hjemme. Og så er jeg yngst av fire søsken da, så de har jo på en måte vært ivrige etter å lære meg og, så de har liksom begynt litt med, de er nerd på matte da, så de har jo lært meg litt matte da, spesielt før de andre lærte det, så jeg har alltid ligget litt foran i matte.

Hvor mye tid bruker du på skolearbeid i fritiden din?

Nå er det litt mindre da, siden jeg søker privatskole så jeg var litt ... Jeg jobbet en del, for jeg var litt redd for å ... Siden det var høyt snitt der da ... Så nå jobber jeg kanskje 3 timer i uken eller noe slikt. Kanskje 4. Ja.

Du snakket litt om det å komme inn på videregående, er det derfor du i hovedsak har lyst på gode karakterer eller er det bare et pluss?

Ehm ... Sist halvår såå, det er jo viktig å komme inn på skole og, eller at det jeg hadde en skole som jeg ville veldig inn på som hadde 5er i snitt, så ehm ... Ja da var det nok aller mest det, men det er jo kjekt å få til noe, det er det.

Men tror du at om du kommer inn på den skolen du vil ... [Camilla avbryter]

Ja.

... med det karakterkravet og alt, jobber du da like hardt på den videregående skolen, eller tror du at du kommer til å senke skuldrene litt for da er du inne.

Jeg har allerede senket skuldrene litt. Men jeg jobber jo fortsatt for å få gode karakterer, det er jo slik at noen er flinke i sport og da jobber de med det, mens jeg er kanskje flinkere i slike teoretiske ting og da ja, jobber jeg med det.

Hvordan opplever du det som å være den "flinke" på skolen?

Ja, det kommer veldig an på hvem jeg er i lag med. Det er jo noen som behandler meg litt som en lærer, men det kommer jo an på hvilke venner det er, og ... Sånn jeg, Amalie og Berit er ganske gode venner, så der er det jo ikke noe rundt det.

Og når de bruker deg som lærer, hva bruker de deg til da?

*Nei at de spør etter fasiten, og i kunst og håndverk: "kan ikke du bare sy den for meg?" og ja litt slik at de på en måte ... At jeg har alltid fasiten, uansett om jeg er usikker så er det likevel riktig *fnising* ja.*

Men opplever du da at de spør deg for de har lyst til å lære det, eller fordi du bare skal gjør det for dem?

Fordi jeg bare skal gjør det for dem.

Ja. Hvordan opplever du det?

Nei, det er jo litt irriterende av og til, men jeg har lært å bare ikke bry meg egentlig. Så ja, jeg har blitt flinkere til det.

Får du noen kommentarer noen gang på karakterene?

Ja, men det er sånn, jeg sa det før, så sluttet jeg å si det og så hvis jeg var fornøyd så var det 6er liksom. De tar det jo litt for gitt. Men jeg får jo litt kommentarer, men det er ikke, ja ... Jeg bryr meg ikke så veldig mye.

Hvis du får litt kommentarer da, opplever du de som mest negative eller positive?

Kanskje mest negative. Ja.

Hva sier de da?

Som at "du får 6er, du har ingenting du skulle ha sagt, du kan det uansett, du trenger ikke å øve, du trenger ikke å stresse, du trenger ikke å være med på den samtalen her – du er mye flinkere".

Føler du at det er noe sant i det, eller at du jobber hardt for de karakterene du får? At de er fortjente?

Det er nok litt sant i det at jeg tror nok jeg tar i hvert fall matte og sånn KRLE og norsk lettere enn mange. Men jeg vil jo og tørre å påstå at jeg tok skolen seriøst på barneskolen og, eller sånn

i 7ende klasse, hvor alle andre bare ikke gadd å gjør noe lekser. Så jeg vil jo si at det er litt fortjent og, eller litt – at jeg har jobbet for det og.

At du har noe igjen for det ja?

Mhm.

Motivasjon

Kan du fortelle om noe som motiverer deg til å arbeide i norskfaget?

Ja, hvis det er skriving ... Hadde vært noe som jeg engasjerer meg i, hvor jeg faktisk vil på en måte at det her skal bli bra så folk på en måte hører på meg eller sånt. Ja.

Si du da skal legge frem et debattinnlegg, hva er det du legger i det da? Jobber du for at de skal høre hva du sier, eller jobber du for at du skal få kunnskap om det selv? Eller en god karakter?

Ehm ... Det er litt for på en måte, senere når jeg kommer i debatter og å på en måte ha kunnskap om det slik at jeg kan på en måte få frem min mening da, men og at de folk i klassen og slik skal på en måte tenke, eller sånn, ja ... Ulike ting som jeg mener. Og at jeg skal få frem det på en god måte.

Synes du selv det er kjekkest å arbeide med oppgaver som du opplever som utfordrende, eller liker du best oppgaver som du synes er lette å jobbe med?

Jeg liker ikke sånne grammatikkoppgaver, så jeg kan allerede som er sånn kjempelette, eh ... Men, jeg liker på en måte og få det til. Jeg liker litt sånne oppgaver hvor du – eller jeg liker veldig godt skriving hvor du kan velge litt vanskelighetsgrad, hvor det er alt etter hvor mye du legger i det.

Hvordan føler du de tilrettelegger mot det da?

Nei jeg føler at vi er heldige og har mye skriving av tekster, i hvert fall i norsk.

Mhm, hvor dere kan velge litt vanskelighetsgrad?

Ja. Mhm.

Får dere ulike oppgaver da eller at du kan løse de på ulike måter?

Det er bare det at det er litt åpne oppgaver slik at du kan løse de ulikt, og så er det jo og, du kan jo få samme oppgave ganske konkret og fortsatt skrive en bedre tekst enn noen andre, så da er det på en måte ja ...

Så ja, du sier jo du liker å skrive, men si du skulle hatt en presentasjon da - så får du et "lett" tema eller et tema som du kan veldig mye om, og så får du et tema som du ikke kan noe særlig om. Hva hadde du valgt da?

Ehm ... Et tema som jeg kunne en del om. Ja.

Synes du at den motivasjonen du har for å gjøre ting og for å få en god karakter, kommer innenfra eller utenifra?

Ehm. Vet ikke. En kombinasjon tror jeg. Ja.

Du nevnte jo du var yngst i en søskenflokk -

Ja det er jeg.

Får du litt lyst til å prestere bra, siden det har vært en ting i din familie – at de har lært deg ting, eller tenker du over det?

Nei jeg tenker ikke så mye, eller, nei.

Føler du at du sammenligner deg mot andre av og til? For eksempel klassen, eller karakterer.

Det gjør jeg nok.

Har den sammenligningen noe å si for din arbeidsinnsats?

Hmm ... Usikker. Jeg tror egentlig ikke det har så mye å si.

Men når du sammenligner, hvordan sammenligner du da?

Det er jo hvis noen får, eller ja, noen sier ett eller annet, og så, "oh det var smart sagt", og så at det er på en måte, viss jeg sitter etter noen på en presentasjon, eller det er ett eller annet de sier, så tenker jeg sånn "åå det burde jeg ha hatt med" eller på en måte sånn da.

Føler du at du vil ha gode karakterer slik at når du sammenligner deg med andre så er du bedre enn de?

Deet ... Det er jo en god følelse å være bedre enn de.

Ja, motiverer det deg at du er “der oppe”?

Litt. Men det er ikke det som er det viktigste.

Hva er det som er det viktigste da?

Det er å få frem mine meninger på en god måte, og vær forberedt på å svare på debatter hvor du på en måte kan argumentere for det du mener, og kanskje endre andre sin oppfatning også, av politiske ting og sånn.

Så karakteren er ikke det du har i fokus viss jeg forstår deg rett?

Ja.

Det er bare en bonus oppå?

*Ja. *Fnising**

Undervisningsmetoder

Jobber dere i grupper, eller har dere læringsvenn eller pleier dere jobbe hver for dere? Hva foretrekker du?

Det kommer veldig an på hva gruppene er. Jeg er ikke så glad i gruppearbeid der jeg blir med en gang sjefen i gruppen og må gjøre det alene. Men når de, de har av og til sånn karakter - altså at de, det er alt etter hvem som jobber mest, og de setter de i lag, så da synes jeg gruppearbeid er veldig kjekt.

Har du hørt om at du lærer ved å lære vekk?

Ja.

Bruker dere det?

Ja. Men jeg ... Eller, jeg prøver å ikke være så mye lærer.

Hvorfor ikke?

Ehm ... Det blir litt sånn at jeg bare må gjøre det, og at jeg på en måte ikke ... Jeg vil ikke bli en lærer, jeg vil være en del av klassen.

Hvordan opplever du det på en gruppe viss det er en person som gjør ingenting, så er det en person som gjør bare litt. Hva gjør du da?

Som regel så pleier jeg bare å gjøre alt. Men det er jo ikke så smart, jeg vet det, men jeg pleier som regel å gjøre det likevel.

Hvorfor?

Fordi at jeg har lyst at det skal bli en bra presentasjon, eller hva enn vi jobber med da.

Føler du at det lønner deg da?

Det blir jo en bedre presentasjon. Ehm ... Men det lønner seg jo ikke i lengden, for de vet jo at jeg gjør det hvis de ikke gjør det.

Men hvis du er på en gruppe med, si to andre som ikke jobber, da tar du jo automatisk styringen. Men hvis du er på gruppe med to som er på lik linje med deg kunnskapsmessig og innsatsmessig, hvordan blir rollefordelingen da? Tar du kontroll da eller?

Jeg tar nok ofte styringen. Jeg er litt sånn kontrollfreak. Eh, ja ... Jeg gjør nok ofte det. Men da er det lettere og kjekkere og når folk faktisk er med og bidrar.

Mhm, men du har en måte du vil ha det på?

Eeh ... Ja stort sett.

Ja det er helt greit det *fnising*.

Sosialt/læringsutbytte

Hvem vil du jobbe med dersom du får velge selv?

Jeg føler det nesten henger sammen [innsats og engasjement eller kunnskap og karakter]. Jeg, i hvert fall i vår klasse så er det, de med innsats får gode karakterer, så jeg ...

Hva legger du i gode karakterer? Hva er en god karakter for deg og hva er en dårlig karakter?

5 og 6 er gode karakterer. Eh, men det kommer jo litt an på hva faget er. Hvis det er gym så synes jeg jo at 4 er god karakter.

I norsk da? Om du hadde fått en 4er i norsk da?

Da hadde jeg nok blitt litt skuffet.

Og hvordan reagerer du når du blir skuffet?

Ehm ... Jeg har ikke noen særlig store reaksjoner egentlig.

Får det deg til å arbeide mer, eller blir du mer sånn "åh nei dette gidder jeg ikke, dette vil jeg ikke"?

Jeg er ganske utålmodig, så jeg mister fort motivasjonen for det, ja..

Føler du et fokus for å gjøre det enda bedre på neste prøve da, eller blir du bare litt sånn lei inni kroppen?

Eh, eeh ... Hvis det er et nytt emne, så føler jeg at jeg starter da litt på ny, men hvis det er en ny prøve i samme fag – hvis det er en slurvefeil jeg gjør, da blir jeg motivert til neste prøve, men hvis det er at jeg ikke forstår emnet, da gir jeg litt opp.

Men hvis du da gir opp, varer det da i bare en liten periode eller er det vedvarende? Finner du motet på ny da?

I noen ting så er det det, men andre ting bare gidder jeg ikke.

Så hvis du ikke forstår, da blir du litt motløs?

Ja.

Hvis du skal ha om et tema i norskfaget, hva motiverer deg da viss du synes det er litt halvkjedelig i utgangspunktet? Hvordan jobber du da for å bli motivert? Jobber du med deg selv for å bli motivert, eller sitter du og venter på at læreren skal gjøre noe gøy eller noe annet slik at du kjenner at dette var litt gøy?

Ehm ... Tror jeg egentlig motiverer mest meg selv. Mhm ...

Hvordan gjør du da, eller hvordan tenker du?

Nei, at jeg må i hvert fall prøve å forstå det.

Mhm. Hvordan gjør du da for å forstå det?

Setter meg litt inn i det. Ofte så, hvis det er ting som jeg ikke forstår i det hele tatt, og ikke forstår på skolen, da går jeg i hvert fall hjem og prøver å få de hjemme til å forklare.

Og det hjelper deg med skolearbeidet? Hjelper de deg masse eller?

Ikke så, de hjelper viss jeg spør.

Men jobber du med det som blir tildelt deg, eller mer enn det som er gitt? For eksempel i lekser og slik, hjemme tenker jeg på.

Nei jeg gjør ikke mer lekser, det gjør jeg ikke, men jeg legger nok mer i innleveringer enn det de fleste andre gjør.

Om dere ikke hadde hatt lekser i det hele tatt, utenom øving til prøve og lignende, tror du at du fortsatt hadde jobber hjemme da?

Ja. Eller sånn ikke satt meg ned og gjort matteoppgaver, men hvis det er ett eller annet som jeg ikke hadde forstått - da hadde jeg nok prøvd å sette meg inn i det, og prøvd å forstå det. Men ikke gjort en masse oppgaver. Eller lekser liksom.

Så viss jeg forstår deg rett nå, så arbeider du til du forstår det?

Ja.

Men viss du forstår det, så trenger du ikke å jobbe så mye mer?

Ja.

Og da er det i hovedsak de hjemme du søker hjelp til?

Mhm.

Pleier dere å bruke mye hverande i ... Du sa du var god venn med både Amalie og Berit, pleier dere å bruke hverandre i skolesammenheng også, eller kun som venninner utenom skole?

Ehm, jeg og Amalie har fast lekseavtale så vi gjør lekser i lag. Ehm, men vi prøver jo på en måte å ikke snakke om skole hele tiden da. Såå, det er ikke så mye skole.

Så det er ikke derfor du synes det er gøy å være med dem?

Nei.

Hvordan tenker du nå videre, når du skal begynne på videregående, da kan det jo fort være at det blir en del andre temaer enn det det har vært på ungdomsskolen.

Ja.

Hvordan tror du det blir å holde motivasjonen oppe med de temaene viss de blir litt vanskeligere eller litt kjedeligere eller ... Tror du at du klarer å holde motivasjonen oppe da?

*Hmm ... Litt usikker. Men samtidig, da får du jo velge litt mer fag, så da, ja. Jeg har jo på en måte sett bort i fra hva jeg ikke forstår, slik som biologi skal jeg absolutt ikke ta *fnising*. Så det gir jo litt motivasjon at du slipper det da.*

Men hvordan er det da med naturfag da? Her på ungdomsskolen når det er emne der du for eksempel ... [Camilla avbryter]

Ja biologi?

Ja.

Eh, nei deet..

Gir du opp da?

Ja.

Er det noe inni deg som tenker at her må jeg jobbe for å få en god karakter eller lære, eller er det ...?

Ehm ... Akkurat biologien har vi ikke hatt prøve i, men engelsk da, det har jeg heller aldri vært spesielt glad i. Ehm, men der har jeg jobbet en del for å ... For jeg ser på en måte litt viktigheten i det og, og det og motiverer – at ja det her får jeg faktisk bruk for en gang.

Mens i biologi så ser du ikke ... Eller det må ha en verdi for deg?

Ja.

Når du står opp om morgenen, kjenner du da at du gleder deg til å gå på skolen, eller er det mer “åh nei jeg gidder ikke”. Man har jo gode og dårlige dager så klart, men sånn jevnt over?

Det kommer an på hvilke fag og emner vi har. Det er ofte sånn “nei jeg gidder ikke” men det hender at ... Det er aldri sånn “yeey nå er det skole”, jeg er ikke sånn kjempegiret, men det er dager hvor jeg tenker at det er greit det.

Har det sosiale noe å si, eller er det mest faglig?

Nei det er jo det sosiale som gjør at jeg synes det er greit. Det er, ja ... Jeg synes det faglige går greit, men det er ikke hobbyen min, det er det ikke.

Da er det ikke sånn at du tenker at “yes, i dag skal jeg ha det faget og jeg vet at vi kommer til å gjøre noe på den måten”?

Jo, det hender det. Ehm, når vi har ... KRLE er det sånn. Ehm der synes jeg det er mye sånn, det synes jeg er interessant. Og samfunnsfag hvis vi har sånn sosiologi og slike ting, og ikke historie, da kan det være litt sånn i samfunn og.

Men det er på grunn av temaet dere har om, ikke nødvendigvis undervisningen – eller det dere gjør i undervisningen?

Det er jo alltid kjekkere med en Kahoot enn forelesning, det er det. Og du gleder deg jo mer til det, men det er ikke det viktigste. Jeg synes temaet er viktigere.

Så når du synes det er gøy, så klarer du å motivere deg selv, selv om måten det blir undervist på kanskje er litt kjedelig for deg?

Ja.

Hvis du har et kjekt tema?

Ja.

Hva gjør du for å motivere deg selv da?

Jeg tror ikke jeg gjør så særlig mye spesielt.

Pleier du å tenke på noe, eller er det sånn for eksempel at dette faget er veldig viktig for deg videre på skolen eller?

Hvis jeg ser viktigheten i det, da klarer jeg å motivere meg mye bedre, at jeg på en måte trenger dette, eller hvis jeg forstår det fort, da synes jeg det er kjekt å på en måte

Men for eksempel historie, det synes du ikke er interessant?

Ehm ... Jeg synes det er interessant når vi har om hvorfor ting er som de er, men synes ikke det er interessant og vesentlig når det skjedde, hva lederne heter, hvilke land det er og sånn.

Så hvis du skal ha om den amerikanske borgerkrigen, klarer du å motivere deg selv da eller er det sånn "jeg venter bare til dette er ferdig"?

Eeh ... Det hadde vi i 8. klasse. I 8. så var jeg nok mer på det å på en måte få gode karakterer, det var veldig viktig, men det litt karakterpresset har minsket så jeg vet ikke hvor mye jeg hadde jobbet med det i dag.

Så det karakterpresset føler du mest kommer utenifra? Det er ikke du selv som ... [Camilla avbryter]

Nei det, det er nok jeg selv som stiller de største kravene, men det er jo flere i klassen som spurte liksom hva jeg fikk og "oi, jeg fikk bedre enn Camilla" og på en måte sa det til alle. Ehm så det er jo litt utenifra og, altså det er jo forventet at jeg får 6er, men de er på en måte ikke sånn at jeg bør få 6er, men de tror det.

Føler du litt at du må beskytte dine karakterer, at de forventningen til din karakter er at du må leve opp til de forventningene, eller går det fint hvis du får en 4er så kommer det en annen og så får han en 6er, og så går han og småler av deg som bare fikk en 4er?

Ehm ... Nå tror jeg egentlig at jeg bare hadde ledd litt av det. Ja.

Men før så hadde du brydd deg litt mer?

Ja.

Hadde ingenting hun ville tilføye på slutten.