



# Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon

En fokusgruppestudie

*Marianne Dæhlen,  
Ingrid Smette & Åse Strandbu*

**RAPPORT**

**NR 4/11**

# Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon

## En fokusgruppestudie

MARIANNE DÆHLEN  
INGRID SMETTE  
ÅSE STRANDBU

Norsk institutt for forskning om  
oppvekst, velferd og aldring  
NOVA Rapport 4/2011

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Kunnskapsdepartementet (KD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferds-samfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,  
velferd og aldring (NOVA) 2011  
NOVA – Norwegian Social Research  
ISBN 978-82-78-7894-373-1  
ISSN 0808-5013

Illustrasjonsfoto:	© ingrapublishing max
Desktop:	Torhild Sager
Trykk:	Allkopi

**Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:**

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring  
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00

Telefaks: 22 54 12 01

Nettadresse: <http://www.nova.no>

# Forord

Hensikten med denne rapporten er å få fram ungdomsskolelevers meninger om hva som motiverer dem til innsats i skolearbeidet. Datamaterialet er fokusgruppeintervjuer med 52 ungdomsskoleelever og individuelle oppfølgingsintervjuer med ni av dem.

Vi vil takke elevene som stilte opp i intervjuene, og lærerne og skolelederne som ordnet det praktiske rundt intervjuene. Takk også til Anders Bakken og Kirsten Danielsen for gode tilbakemeldinger og Torhild Sager for redigering av rapporten.

Prosjektet Motivasjon og skoleinnsats i ungdomsskolen startet opp i august 2010 og er finansiert av Kunnskapsdepartementet.

Oslo, februar 2011

Marianne Dæhlen, Ingrid Smette og Åse Strandbu



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	7
<b>1 Innledning</b> .....	13
1.1 Ungdomsskoleelevers egne oppfatninger .....	14
1.2 Skolen i ungdomssosiologien .....	15
1.3 Tidligere forskning om motivasjon og skoleinnsats .....	17
1.4 Gangen i rapporten .....	20
<b>2 Metode</b> .....	21
2.1 Utvalget .....	21
2.2 Datainnsamling .....	24
2.3 Analyse .....	24
2.4 Om fokusgrupper og intervjuer som datakilder .....	25
2.5 Etikk og personvern .....	26
<b>3 Skolehverdagen</b> .....	27
3.1 Hvordan er en lærer som motiverer til innsats? .....	27
3.2 Undervisningsformer .....	31
3.3 Egen opplevelse av mestring .....	40
3.4 Nivådelt undervisning .....	49
3.5 Oppsummering .....	51
<b>4 Livet utenfor skolen</b> .....	53
4.1 Fritidsaktiviteter .....	53
4.2 Sosiale medier .....	60
4.3 Oppsummering .....	63
<b>5 Oppslutning om utdanning og framtidsplaner</b> .....	65
5.1 Elevenes syn på karakterer .....	66
5.2 Karakterer og skoleinnsats .....	71
5.3 Betydning av belønning og straff for innsats .....	74
5.4 Holdninger til skolen og videre utdanningsplaner .....	76
5.5 Hvor kommer elevenes framtidsplaner fra? .....	78
5.6 Framtidsplaner, skolemotivasjon og skoleinnsats .....	79
5.7 Oppsummering .....	81

<b>6 Avslutning</b> .....	83
6.1 Noen metoderefleksjoner .....	83
6.2 Undervisningsformer og lærere.....	85
6.3 Karakterer .....	87
6.4 Holdningen til skolen og den fraværende skoleopposisjonen .....	90
<b>Summary</b> .....	93
<b>Referanser</b> .....	95

# Sammendrag

Denne rapporten handler om hva ungdomsskoleelever selv mener påvirker skolemotivasjon og skoleinnsats. Bakgrunnen for undersøkelsen er en bekymring for at mange elever, både de skoleflinke og de skolesvake, ikke får realisert sitt potensial for læring på ungdomstrinnet. Dette innebærer at mange elever går ut av grunnskolen uten å ha tilegnet seg de nødvendige ferdighetene, noe som bl.a. fører til problemer med gjennomføring av videregående opplæring. I tillegg viser tall fra Elevundersøkelsen at elever på ungdomstrinnet er mindre motiverte for skolearbeid enn elever på barnetrinnet og i videregående opplæring, og at det også er mindre trivsel. I enkelte sammenhenger snakkes det om at frafallet på videregående starter med et «mentalt» frafall på ungdomsskolen.

Hensikten med denne rapporten er å få fram ungdomsskoleelevers meninger om hva som har betydning for deres skolemotivasjon og skoleinnsats. For å undersøke dette har vi gjennomført åtte fokusgruppeintervjuer og ni individuelle intervjuer. Vi har snakket med til sammen 52 elever på to skoler. Alle elevene går på 9. trinnet. Vi har spurt elever om ulike sider ved skolehverdagen. I tillegg undersøker vi betydningen av foreldre og fritidsaktiviteter for motivasjon og skoleinnsats.

Fire hovedfunn peker seg ut som sentrale i denne rapporten:

- 1) Elever ønsker variasjon i skolehverdagen og har klare meninger om hvordan en god lærer skal være. Det er først og fremst de skolesvake elevene som knytter sin skoleinnsats og skolemotivasjon til hvordan læreren er, og hvordan undervisningen gjennomføres.
- 2) Mange elever forklarer egen skoleinnsats og skolemotivasjon med ønske om å oppnå gode karakterer og unngå anmerkninger. De fleste elevene forteller at karakterer motiverer til innsats. Noen elever som sliter med å få gode karakterer, forteller at karakterer gjør at de mister motivasjon for skolearbeidet.



- 3) Gode skoleprestasjoner har generelt høy status blant jevnaldrende, og ingen av elevene i denne studien er kritiske til at utdanning er viktig og nødvendig.
- 4) Mange opplever et dilemma mellom å rekke å gjøre lekser og å være med på fritidsaktiviteter. Mens trening og andre organiserte aktiviteter i hovedsak framstilles som viktig å prioritere, snakker elevene om sosiale medier mest som fristelser det er vanskelig å rive seg løs fra.

### *1. Hva betyr læreren og læringsformer?*

Elevene snakker gjerne om hvordan en motiverende lærer skal være. Alle er enige i at han/hun må være engasjerende, kunnskapsrik, tålmodig, hjelpsom og snill. Flere elever trekker også fram at varierende undervisningsformer bidrar til større skoleinnsats, men dette gjelder ikke alle. Elever som framstår som skolesvake, etterspør dette mer enn elever som framstår som skolesterke. Samme undervisningsform vekker ulik interesse og motivasjon for læring hos forskjellige typer elever.

Motivasjon for skolearbeid knytter mange elever til hva slags oppgaver de får. Det er viktig at oppgavene ikke er for vanskelige, men heller ikke for lette. «Er det for vanskelig så blir det jo også kjedelig, det er mellomting som gjør det best, da» forteller en av guttene som framstår som skoleflink. Blant elever som sliter mer, framstår manglende opplevelse av mestring som svært viktig for (fortsatt) lav skoleinnsats. Nivådelte undervisning oppleves av flere elever som positivt, fordi oppgavene blir passe vanskelige og undervisningssituasjonen oppleves som tryggere. Samtidig opplever elever at det kan være stigmatiserende å havne i den «dårligste» gruppen.

Elevene forteller at det er morsomt å jobbe sammen i grupper. For skoleflinke elever er imidlertid positive erfaringer med gruppearbeid knyttet til at en kommer på gruppe med elever som gjør samme innsats som en selv (eller mer). Ulempene ved gruppearbeid er at noen bidrar mindre enn andre, og at elevene selv ikke har maktmidler til å endre på det.

Skoleflinke elever fortalte oss om strategier for å forhindre at de ville få dårlige karakterer på grunn av lavere innsats fra medelever. En mulig løsning finner vi hos den ene eleven som kunne fortelle at han fordeler arbeidsoppgavene i gruppa og forteller læreren hvem som har gjort hva.

Framføringer gruer mange seg til fordi de må eksponere seg selv og sine kunnskaper overfor både lærer og de andre elevene i klassen. Flere mener de forbereder seg mer til framføringer enn til prøver. Å høre på andres framføringer synes mange er kjedelig, i tillegg til at mange mener de ikke lærer noe særlig av det.

Mange elever synes at fagene som har praktiske innslag, er de morsomste og viktig for at de trives på skolen. Det er likevel venner og friminuttene som for de aller fleste er hovedgrunnen til at de trives på skolen.

## *2. Hva betyr karakterer for skolemotivasjonen?*

Elevene vi har snakket med mener stort sett at karakterer har en effekt på deres skoleinnsats. De skoleflinke elevene forteller gjerne at karakterer bidrar til at de gjør lekser og forbereder seg til prøver. Karakterer virker også på denne måten for elever med lavere skoleprestasjoner, men blant de skolesvake elevene finner vi også utsagn som peker mot at karakterer ikke har denne effekten. Utsagnet «det er ikke noe vits i å øve, for det kan hende jeg igjen får dårlige karakterer», illustrerer godt det annen forskning har vist: av redsel for å feile og framstå som dum, reduserer elever sin skoleinnsats. Bekymring for anmerkninger eller annen straff (for eksempel at det blir påpekt av lærere foran andre elever at leksene ikke er gjort) medfører for enkelte at leksene blir gjort selv om han/hun ikke har tid/lyst. Dette gjelder særlig blant elever som framstår som lite skoleflinke.

Karakterer har en positiv effekt på skoleinnsatsen, men det er verdt å merke seg at karakter og karakterdrevet skoleinnsats også kan ha uheldige sider for elevene. Det er blant annet lite snakk om gleden ved å lære noe, eller om indre motivasjon. Elevene vi har intervjuet er i all hovedsak motiverte for å gjøre en innsats fordi de vet at det har betydning for hvordan det vil gå dem her i livet. Det er rett og slett som om de først og fremst jobber for karakterer.

Noen elever forteller at de får penger av foreldrene dersom de får gode resultater på skolen. Det er likevel ingen av elevenes fortellinger som indikerer at dette har noen effekt på deres skoleinnsats.

### *3. Skoleprestasjoners status blant jevnaldrende og oppslutning om skolen*

Elevene vil gjerne gjøre det godt på skolen. Og de elevene som gjør det godt, har i hovedsak høy status blant medelever. Alle elevene har også planer om videre utdanning etter ungdomsskolen. Rapporteringer om slengbemerkinger som «nerd» eller «sekseren» til de flinkeste, tyder likevel på at skoleinnsats ikke entydig er positivt for posisjon blant jevnaldrende, selv om denne studien også viser at slike slengbemerkinger dels handler om et ønske om selv å kunne vært blant de flinkeste. Elever som viser sin skuffelse ved å få fem i stedet for seks på en prøve, vekker irritasjon. Flere elever knytter høy status i ungdomsmiljøet til det å ha et «liv utenfor skolen» i tillegg til å være flink på skolen. Utsagnene til elevene i våre fokusgruppeintervjuer tyder altså på at gode karakterer ikke i seg selv gjør elevene populære, men at det er populært å lykkes på skolen så lenge de flinke elevene ikke er for pretensiøse.

Mangelen på opposisjon til skolen som prosjekt er påfallende. Vi finner lite eksplisitt motstand mot skolen som institusjon. Heller ikke de gruppene av elever som åpenbart sleit med å holde tritt på skolen, var veldig kritiske til skolen eller mente at skolen ikke var viktig for dem senere i livet. Vurderingen av utdanning også etter ungdomsskolen som den eneste veien til et godt liv, var nærmest enerådende blant dem. Ungdomsskoleelevene opplever at videre utdanning er viktig og nødvendig. «Det er vanskeligere å klare seg uten utdanning i dag», sier en av guttene. Mange elever trives godt på skolen, noe som også kan være en forklaring til manglende skoleopposisjon blant elevene. Selv om ungdomsskolen er en konkurransearena, er den ikke bare det. Den er også en arena for vennskap, tilhørighet og trivsel og for å få anerkjennelse for andre forhold enn de rent faglige.

For de fleste vil motivasjon for skolearbeid og ønske om videre utdanning være et utvetydig gode. Stor motivasjon innebærer at arbeidet som elevene er pålagt å gjøre, blir lettere å få gjennomført. I tillegg kommer at motiverte elever klarer å strekke seg litt til og dermed lærer mer, og med det oppnår bedre karakterer enn de ville gjort uten denne ekstra innsatsen. I all hovedsak er derfor det å være motivert og kanskje prestere litt til, et gode. Men hvis en er for motivert og setter mye av selvfølelsen inn i konkurransen som en skolegang med karakterer uunngåelig er, kan skolegangen innebære en rekke nederlagserfaringer.

#### *4. Fritidsaktiviteter og skolemotivasjon*

Uavhengig av karakterer og skoleinnsats er hovedinntrykket at elever på 9. trinnet synes det er for mye lekser. Mange opplever også et dilemma mellom å rekke lekser og fritidsaktiviteter. Hvordan elevene løser dette varierer. Noen elever prioriterer fritidsaktiviteter framfor lekselesing og lar av den grunn (av og til) være å gjøre noen av leksene. Her finner vi elever med gode og dårlige skoleprestasjoner. En annen gruppe elever prioriterer ikke det ene over det andre. Disse elevene forteller at de går på en rekke aktiviteter, men at de også prioriterer leksene om de så må sitte oppe om natta. Vi finner også elever som prioriterer skolearbeid over fritidsaktiviteter.

Sosiale medier og organiserte fritidsaktiviteter konkurrerer med lekser på ulike vis. Organiserte fritidsaktiviteter (det var først og fremst snakk om trening) begrunnes som noe som velges fordi det er riktig og viktig å prioritere. Sosiale medier framstilles derimot i hovedsak som fristelser og tidstyver som er vanskelig å rive seg løs fra.



# 1 Innledning

De tre årene på ungdomsskolen er de siste i den obligatoriske skolegangen.<sup>1</sup> 95 prosent benytter seg av retten til videregående utdanning etter ungdomsskolen. De fleste går på ungdomsskolen i sitt nærmiljø, og ungdomsskoleelever er «usorterte» både faglig og interessemessig. Samtidig er det på ungdomsskolen den eksplisitte rangeringen av elevene setter inn med karakterer. Læringstrykket øker, og variasjonen i interesser og ferdigheter elever imellom blir tydeligere på ungdomsskolen. Dette gjør det utfordrende å sikre faglig opplæring (jf. debattene i kjølvannet av lanseringene av PISA-undersøkelsene) og samtidig gjøre ungdomsskolen til et sted der elever trives og der de ikke påføres for store nederlagserfaringer. I denne undersøkelsen har vi intervjuet ungdomsskoleelever om skolemotivasjon. Hensikten med denne rapporten er å få fram ungdommenes oppfatninger om hva som har betydning for deres skolemotivasjon og skoleinnsats.

Ni av ti elever trives på skolen og vurderer at skolen kommer godt med uansett hva en skal drive med seinere i livet (Heggen og Øia 2005). Undersøkelsene viser også at så godt som alle ungdommer mener at det er viktig å få gode karakterer. Selv om Elevundersøkelsen viser at trivselen på ungdomstrinnet er lavere enn på barnetrinnet (Oxford-Research 2009) er hovedinntrykket fra ungdomsundersøkelser at ungdom i høy grad verdsetter skole og utdanning (Lauglo 1996; Øia 1998; Øia og Fauske 2010, Øia 2011). Bildet er likevel ikke helt entydig. I tillegg til at Norge i en rekke undersøkelser har kommet dårligere ut i internasjonale skoleundersøkelser enn det som har vært ønskelig, rapporteres det om at norske elever kjeder seg på skolen og at skolen oppfattes som for lite praktisk av mange elever. For eksempel oppgir sju av ti elever at de kjeder seg på skolen og åtte av ti synes det er for mye teori (Heggen og Øia 2005). Kjedsomheten er et problem i seg selv. I tillegg er det slik at skoleprestasjoner og skolemotivasjon på ung-

---

<sup>1</sup> Obligatorisk 7-årig skolegang kom med Folkeskolelovene av 1959. I 1960 kom Læreplan for forsøk med 9-årig skole. I 1969 ble pliktig skolegang utvidet til 9 år (Lov om Grunnskolen av 1969).

domstrinnet er blant de viktigste enkeltfaktorene på elevnivå som forklarer eller predikerer frafall i videregående opplæring (Markussen 2009).

## 1.1 Ungdomsskoleelevers egne oppfatninger

Vi vet mye om skoletilpasning fra kvantitative undersøkelser. Elevenes egne oppfatninger har derimot kommet lite fram. Denne rapporten handler om hva elevene selv mener har betydning for deres skolemotivasjon og skoleinnsats. Vi spurte ungdomsskoleelever om hva de synes er gøy, kjedelig, viktig, motiverende og meningsløst i skolehverdagen. Vi har blant annet fått høre hva elever har å si om betydningen av lærere, karakterer, anmerkninger, arbeidsformer, foreldre, venner, fritidsaktiviteter og framtidsplaner for deres motivasjon og skoleinnsats.

Skolen representerer for mange en spenning mellom det som er nødvendig for framtida og det som oppleves som meningsfullt her og nå. De fleste ungdomsskoleelever mestrer dette uten store problemer, men for en del elever kan denne spenningen være vanskelig å håndtere. I denne rapporten legger vi vekt på å få fram ulike elevers meninger om hva som motiverer og hva som ikke motiverer til skoleinnsats. Vi vil gå særlig inn på elevenes beskrivelser av hvordan motivasjon og innsats på skolen er knyttet til

- sider ved skoledagen og mestring av skolearbeidet,
- fritidsaktiviteter utenfor skolen og
- holdninger til utdanning og framtidsplaner

For å få fram synspunkter fra et bredt utvalg av ungdomsskoleelever, har vi gjennomført åtte fokusgruppeintervjuer med til sammen 52 ungdommer. Ni av disse er også intervjuet individuelt. Fokusgruppeintervjuer er en velegnet metode til å få fram verdier blant ungdom fordi deltakerne forholder seg til og kommenterer hverandres utspill like mye som utspill fra intervjuerne. Når det er ungdommenes egne synspunkter vi ønsker å få fram, er nettopp slike fokusgruppediskusjoner der ungdommer diskuterer seg imellom en velegnet metode.

## 1.2 Skolen i ungdomssosiologien

Skolen har stått sentralt i ungdomssosiologien. Som vi skal se, har flere ungdomssosiologer pekt på at ungdom som kategori er definert av skolen som institusjon. Skolen samler unge i samme alder og gir rammer for felles erfaringer basert på aldersklassifiseringer. Det er ikke dermed sagt at skolen og ungdommen alltid har føyd seg friksjonsfritt sammen. Forholdet mellom ungdomskulturen og skolens prosjekt har vært sentralt for flere ungdomsforskere.

I *Adolescent society* fra 1963 beskriver James Coleman (Coleman 1963) dannelsen av en egen ungdomskultur i kjølvannet av utdanning som massefenomen. Når nesten alle går på high school, blir skolen en egen avsondret verden for ungdom og skolen blir arnestedet for en egen ungdomskultur. Coleman viser hvordan ungdomskulturen kommer i konflikt med foreldrekulturen, en generasjonskonflikt viser seg. Coleman argumenterte for at de amerikanske ungdommene på 1960-tallet hadde andre interesser og andre arenaer enn skolen for å søke status blant jevngamle. For Coleman var det særlig idrettens betydning for ungdomskulturen som vies oppmerksomhet.

Mens Coleman betonte den generelle ungdomskulturens opposisjon til skolens verdier, har senere ungdomsforskning tatt for seg at ungdom møter skolen med svært ulik bakgrunn. Klassikeren her er studien *Learning to labour – how working class kids get working class jobs* der Paul Willis (1977) beskriver en gjeng arbeiderklassegutter – *The lads* – sitt syn på skolen. Et av Willis hovedpoenger er at arbeiderklasseelever opplever skolegangen som uten betydning for deres videre liv. De planlegger å gå inn i arbeiderklasseyrker som ikke krever videre utdanning. Derfor tar de også avstand fra et utdanningsprosjekt som de ikke identifiserer seg med og de danner en motkultur til skolens verdier. Gjennom bråk på skolen og rampestreker viser de aktiv og eksplisitt motstand mot skolen og mot streberne blant medelever. Denne studien har vært hyppig referert og har vært bakgrunn for mye av forståelsen av særlig arbeiderklassegutters skoleerfaringer.

En videre nyansering kommer med å trekke inn kjønn i analysene. Mens Willis konsentrerte seg om guttene, har senere forskning også omhandlet jenter. Et eksempel er Carolyn Jacksons *Lads and laddettes in school. Gender and a fear of failure* (2006) som er inspirert av Willis, men også av



psykologiske forståelser av motivasjon. Jacksons forskning om skolemotivasjon i Storbritannia tar utgangspunkt i fenomenet som i britisk sammenheng omtales som *laddishness*. Begrepet er uløselig knyttet til Paul Willis studie (1977), men Jacksons forskning brukes i britisk politikk og forskning i dag mer generelt om manglende innsats og motivasjon i skolen. Jackson er kritisk til å forklare dette fenomenet bare som motstand mot skolen, slik Willis gjorde det. Hun mener i stedet at den britiske skolen, gjennom sterk vektlegging av tester og karakterer, fremmer egoorientering blant elever. Egoorientering (også blir kalt prestasjonsorientering) innebærer at eleven er opptatt av å bli oppfattet som flink eller å unngå å bli oppfattet som dum, og dette er viktigere enn hva man faktisk lærer. Dette medfører at mange elever bevisst lar være å vise stor innsats på skolen av redsel for å bli sett på som dumme hvis de likevel skulle gjøre det dårlig. Mens *laddishness* tidligere var forstått som mangel på skolemotivasjon, innebærer Jacksons perspektiv at dette ikke nødvendigvis trenger å handle om mangel på intensjon eller ønske om å satse på skolen, men at det kan være prestasjonsorienteringen i læringsmiljøet som tar bort fokus fra det å lære. Dette kan forklare hvorfor noen elever, og særlig de som ikke når opp i konkurransen om de gode karakterene, har dårligere skoleinnsats enn andre. Jackson er kritisk til den generelle oppfatningen om at jenter er mer skolemotiverte enn gutter. Hun mener det er variasjonen blant gutter og variasjonen blant jenter som er det mest interessante.

Dette er også hovedpoenget i en norsk studie om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen* (Lyng 2004). Lyng undersøker hvordan elevenes opptreden og symbolbruk på ungdomsskolen i stor grad handler om å prøve ut hvem de vil være. I tillegg til å være en arena for skolefaglig læring er ungdomsskolen også en arena for «å gjøre seg selv». I denne studien blir ungdomsskoleelevene karakterisert som ulike elevtyper ut fra sin sosiale posisjon (i hvilken grad elevene er kule og populære blant jevn gamle) og ut fra skoleprestasjoner og holdninger til skolen. Vi får høre om machogutten, gromgutten, gutteromsgutten, nerden, villkatten, spurvejenta, gulljenta og jålejenta. Lyng argumenterer for at de ulike elevtypene fordrer at lærerne har ulik tilnærming til elevene for på den måten å få (alle) elevene til å ta ansvar for egen læring.

Lyng argumenterer videre for at motivasjon, eller elevinvolvering som hun kaller det, inngår i elevenes (ulike) identitetsprosjekter på svært forskjellige vis. Dette vil vi også forsøke å følge opp. Ungdomskulturen er mangfoldig. Forhold som klassebakgrunn, kjønn og etnisitet, men også ungdoms egne identitetsprosjekter som bare delvis kan føres tilbake til bakgrunnskjenntegn, har betydning for motivasjon og innsats i skolen.

Mens særlig Coleman og Willis har beskrevet ungdommer i opposisjon til skolen, har andre utdannings sosiologer nedtonet dette. Den amerikanske utdannings sosiologen David. P. Baker (2009) karakteriser dagens samfunn som «a schooled society», og mener med det at utdanning i langt større grad enn tidligere legger premisset for anseelse og tilgang til jobber. Også yrker en tidligere kunne tiltre i rett etter grunnskole, krevet i dag videregående utdanning. Dette gjør det i følge Baker vanskelig å formulere motstand. Det eksisterer ingen alternativer til utdanning. Vi hører ofte de samme argumentene i norsk kontekst.

### 1.3 Tidligere forskning om motivasjon og skoleinnsats

Motivasjon er et stort forskningsfelt spesielt innenfor psykologi og pedagogikk og det finnes et mangfold av teoretiske retninger innenfor motivasjonsstudier. Innenfor psykologi og pedagogikk betraktes motivasjon som en drivkraft som har betydning for atferd. Skolemotivasjon kan defineres som motivasjon for læring og kan vise seg gjennom valgene elevene gjør, innsatsen de viser og utholdenheten de har når de støter på vansker (Skaalvik og Skaalvik 2005). Tidligere ble motivasjon gjerne sett på som et stabilt personlighetstrekk, men i dag ser motivasjonsteoretikere vanligvis motivasjon som «en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selv-vurdering og forventninger» (Ibid: 133).

Skillet mellom indre og ytre motivasjon har vært og er sentralt i mange psykologiske teorier om motivasjon (Ryan and Deci 2000; Sansone and Harackiewicz 2000; Lee, McInerney et al. 2010). Begrepene har også blitt vanlig utenfor dette forskningsfeltet. Når vi snakker om indre motivasjon mener vi at en person holder på med en aktivitet eller oppgave fordi de synes aktiviteten eller oppgaven i seg selv har verdi. Motsatt er en handling ytre motivert når man gjør det enten i påvente av en belønning for å gjøre det eller

for å unngå en straff for ikke å gjøre det. Inntil 60- og 70-tallet hadde man innenfor psykologiske forskning tenkt seg at handlinger enten var motivert av biologiske drifter (sult, tørst, reproduksjon) eller av redsel for straff og ønske om belønning. Etter hvert ble man mer opptatt av at mennesker også holdt på med en rekke handlinger som ikke hadde noe konkret mål annet enn at aktiviteten i seg selv var tilfredsstillende. Dette var utgangspunktet for at man begynte å snakke om indre motivasjon (Sansone and Harackiewicz 2000).

Skillet mellom indre og ytre motivasjon har hatt stor betydning for pedagogisk læringsteori hvor man har ment at indre motivasjon er mer effektivt for å oppnå god læring enn straff og belønning. Mange empiriske studier har vist at ytre belønning undergraver indre motivasjon, men disse studiene har også vært kritisert fra mer adferdsorienterte forskere som har ment at belønning og straff kan ha positiv betydning for motivasjon. En uløst spenning eller konflikt mellom disse to forståelsene kan vi i dag se i praksis ved at mange forskere advarer mot å bruke straff og belønning for å få elever til å lære. Til tross for dette, er det åpenbart at belønning og straff i form av karakterer, poengskalaer og anmerkninger blir brukt i utstrakt grad (Sansone and Harackiewicz 2000). Belønning og straff fra skolen eller foreldre, er trolig knyttet til en forventning om at dette vil motivere elevene til innsats. Forskning viser imidlertid motstridende resultater av belønning/straff for motivasjon. Mens noen studier viser at ytre belønning undergraver den indre motivasjonen (se for eksempel (Ryan and Deci 2000)), argumenter andre for at belønning kan ha en positiv og forsterkende effekt som fremmer motivasjon (Cameron 2001). Hvordan denne spenningen kommer til uttrykk hos elevene skal vi gå nærmere inn på i rapporten.

Nyere forskning har også problematisert det entydige skillet mellom indre og ytre motivasjon. En nyere innfallsvinkel til ulike typer motivasjon er å skille mellom ulike målorienteringer. Målorientering er ikke det samme som et konkret langsiktig eller kortsiktig mål, som for eksempel å få en bestemt karakter i et fag eller komme inn på et bestemt studium. Med teori om målorientering prøver man derimot å forklare grunnene til at elever involverer seg i en aktivitet eller ikke (Skaalvik og Skaalvik 2005). Det er vanlig å skille mellom to typer av målorientering: *Oppgaveorientering*, også kalt læringsorientering eller mestringsorientering, innebærer at læring er et

mål i seg selv. *Egoorientering*, som også blir kalt prestasjonsorientering, betyr at eleven er opptatt av å bli oppfattet som flink eller å unngå å bli oppfattet som dum, og dette er viktigere enn hva man faktisk lærer (Skaalvik og Skaalvik 2005). Gode (eller dårlige) resultater tolkes ulikt avhengig av om man er oppgave- eller egoorientert. Undersøkelser har vist at egoorienterte elever tolker gode resultater som et resultat av gode evner (og omvendt), mens oppgaveorienterte elever tilskriver gode resultater til innsats. Egoorientering er også knyttet til en tendens til å være opptatt av sosial sammenligning (hvor godt gjør jeg det i forhold til andre?). Forskning har også vist at egoorienterte elever foretrekker å oppnå mestring ved liten innsats, fordi det vitner om gode evner. Motsatt blir høy innsats tolket som uttrykk for manglende kompetanse (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Forholdet mellom motivasjon og innsats er med andre ord komplisert. Hvis vi tenker på motivasjon som et ønske eller intensjon om å gjøre noe, og knyttet til hvilken verdi man for eksempel tillegger skolegang, er det altså mulig å være motivert, uten at man dermed faktisk gjør en innsats som reflekterer denne motivasjonen. Grad av innsats vil også måtte tolkes som noe som ikke direkte reflekterer en persons oppslutning om skolen, men også en elevs selvoppfatning, som blant annet er formet av mestringserfaringer. Samtidig er det ikke urimelig å tenke seg at mestringserfaringer og selv vurdering påvirker en elevs tilslutning til skolen og til utdanning som prosjekt.

### **1.3.1 Mestring av skolearbeid**

Forskning har vist at det er en klar sammenheng mellom skoleprestasjoner, akademisk selv vurdering og elevs generelle selvfølelse. Forventning om mestring har stor betydning for om elever viser utholdenhet når de skal prøve å løse oppgaver. Erfaring med å mestre eller ikke mestre er viktig for utvikling av en persons selvoppfatning, og slik får selvoppfatning stor betydning for motivasjon (Skaalvik og Skaalvik 2005). En tolkning kan være å la være å gjøre en innsats som en måte å beskytte selvfølelsen ut fra en redsel for å likevel oppnå et dårlig resultat. Som nevnt er egoorientert målorientering forbundet med en tendens til å tilskrive oppnådde resultater til evner heller enn innsats, og dette forklarer hvorfor det kan oppleves som «risikabelt» å gjøre en innsats

hvis man forventer å likevel gjøre det dårlig. (Eller det kan oppleves som nytteløst å gjøre en innsats om en uansett ikke vil få det til.)

Den finske forskeren Markku S. Hannula har gjort flere studier av elevers motivasjon for å arbeide med matematikk (2006). Han mener at vi har en tendens til å overvurdere i hvilken grad personer er i stand til å reflektere rundt (og dermed styre) sin egen motivasjon. Hannula omtaler motivasjon som tilbøyeligheten til å gjøre visse ting og unngå å gjøre andre. I skolesituasjoner kan for eksempel motivasjon komme til uttrykk som glede, lettelse, interesse, sinne, tristhet, frustrasjon. Følelser er det uttrykket for motivasjon som er tilgjengelig for individet. For vårt prosjekt er Hannulas perspektiv nyttig fordi han vektlegger at for å forstå motivasjon må vi fokusere mer helhetlig på elevers «motivasjonstilstander» – altså hvorfor elever er motivert for å gjøre X og Y, men ikke Z. Vår tilnærming innebærer at vi undersøker hva elever sier om hvordan ulike læringssituasjoner oppleves og hvilke følelser den vekker, slik Hannula vektlegger.

I en kritisk analyse av hva man legger i det å lære og å bli utdannet, hevder Fendler (1998) at det som kjennetegner dagens utdanningsideologi er at barn og ungdom skal lære seg å bli en person som «begjærer å lære». «The educated subject is no longer a subject who has learned; or one who learns; now the educated subject is one who desires to learn» (s. 58). Målet på om skolen har lyktes er altså at man greier å skape motiverte elever. I dette inngår uunngåelig et krav om at eleven skal vise motivasjon for å være en «god» elev.

## 1.4 Gangen i rapporten

I neste kapittel beskriver vi datamaterialet og metoden som er grunnlaget for analysene i denne rapporten. Vi går deretter over til å presentere elevers synspunkter på ulike sider ved skolehverdagen i kapittel 3. Kapitlet viser hvordan elevene vurderer om ulike sider ved skolehverdagen har betydning for egen mestring og motivasjon for skolearbeid.

I kapittel 4 diskuterer vi betydningen elevenes fritidsaktiviteter har for skoleinnsats og skolemotivasjon. Vi legger også her vekt på å få fram elevenes vurderinger av prioriteringer mellom fritidsaktiviteter og skolearbeid/ lekselesing. Kapittel 5 presenterer elevenes holdninger til skolen og videre planer. I kapittel 6 oppsummeres og diskuteres resultatene i denne rapporten.

## 2 Metode

Datamaterialet i denne rapporten er fokusgruppeintervjuer med strategisk sammensatte grupper av niendeklassinger og enkeltintervjuer med noen av elevene som deltok i fokusgruppeintervjuer. Datainnsamlingen foregikk i september og oktober 2010. Fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer er gjennomført på to skoler som vi har anonymisert og kalt Sørenga og Nordenga. De to skolene er valgt fordi de er forskjellige i henhold til geografisk plassering, næringsgrunnlag i nærområdet og elevtall på skolen. På tross av denne variasjonen mellom de to skolene, forløp fokusgruppene nokså likt. Variasjonen mellom gruppene innad på hver skole er langt mer påfallende enn forskjellene mellom skolene. Vi har derfor lagt lite vekt på å skille mellom skolene.

I dette kapittelet skal vi presentere dataene nærmere. Vi vil deretter gå over til å redegjøre for hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført før vi presenterer fordeler og ulemper ved denne framgangsmåten. Til slutt i dette kapittelet presenterer vi etiske hensyn i undersøkelsen og hvordan personvernet er ivaretatt.

### 2.1 Utvalget

På hver skole gjennomførte vi fire fokusgruppeintervjuer med 6–8 elever. Det var både gutter og jenter til stede i alle grupper. To forhold var viktige ved sammensetningen av grupper. For det første vektla vi i sammensetningen av gruppene, at vi skulle få fram stemmene til ulike elevgrupper. Det var viktig å få i tale et bredt utvalg med ungdom som en kan anta har ulike forutsetninger og erfaringer når det gjelder motivasjon og innsats i skolearbeidet. Både forskning og erfaring tilsier at elevgruppa på de aller fleste skoler er heterogent sammensatt når det gjelder skolefaglige evner og motivasjon for læring. Det finnes mange ulike typer elever, og det knytter seg ulike typer av utfordringer til disse elevgruppenes motivasjon og skoleinnsats (se for eksempel studien til Lyng (2004) og hennes identifisering av ulike elevtyper). For å få mest mulig bredde i elevenes erfaringer og meninger, var

den opprinnelige planen i vårt prosjekt å skille mellom fire elevkategorier, som vi oppfattet som særlig interessant å undersøke ut fra prosjektets problemstillinger. Elevkategoriene vi ville identifisere var:

A. Elever med høy kompetanseoppnåelse som oppnår gode resultater på grunn av høy skolemotivasjon og høy innsats i skolearbeidet.

B. Elever med middels kompetanseoppnåelse og forholdsvis lav skolemotivasjon. Dette er elever som ikke nødvendigvis yter optimalt, og som i ulike sammenhenger omtales som «underyttere».

C. Elever med middels kompetanseoppnåelse som viser høy grad av motivasjon og innsats, men som strever en god del med å oppnå kompetansemålene.

D. Elever med lav kompetanseoppnåelse og som viser lav faglig motivasjon og liten innsats i skolearbeidet. Dette vil være en annen kategori av underyttere enn de som er nevnt under B.

Vi ønska denne inndelingen av elever for å få så like elever som mulig i en gruppe – for igjen å kunne identifisere likheter og forskjeller i hva som bidrar til motivasjon og innsats hos ulike elever. Planen var å få fokusgrupper som var satt sammen av elever som lignet hverandre – og at forskjeller mellom gruppene skulle være tydelige. Fokusgruppeintervjuene skulle bli satt sammen av elever som etter skolens vurdering tilhører den aktuelle elevtype. Vi tok kontakt med skolene, som sa de skulle forsøke å sette sammen gruppene i tråd med våre ønsker. Det viste seg imidlertid at det var vanskelig for skolen/læreren å tildele elever til de fire kategoriene som er nevnt ovenfor, noe som i hovedsak skyldes en hektisk hverdag på skolene. Det var særlig på en av skolene hvor læreren ga uttrykk for at gruppene var satt sammen noe mer tilfeldig enn vi ønska. Vi fikk derfor ikke en like tydelig fordeling av informanter som i det planlagte designet. Viktigst for oss – som vi ga lærerne beskjed om – var at gruppene ville fungere best mulig ved at de var trygge på hverandre. Selv om gruppeinndelingene avviker noe fra det opprinnelige designet, noe som innebærer at vi ikke kan bruke de fire ovennevnte kategoriene systematisk i analysene, vurderer vi likevel utvalget vi fikk som variert med hensyn til skoleprestasjoner. Som vi skal komme tilbake til, var skolemotivasjonen generelt høy, men det var også variasjoner i utvalget.

Det andre forholdet vi vektla i sammensetningen var at deltakerne skulle kjenne hverandre og ha hatt noen felles opplevelser fra skolen. Erfaringsmessig er ungdom som har et felles erfaringsgrunnlag gjerne mer konkrete i fokusgruppeintervjuer enn ungdom i grupper der de mangler felles referanserammer. Vi valgte derfor å sette sammen elever som tilhører samme klasse/gruppe. Vi ser det som en fordel å gjennomføre intervjuer med elever som tilhører samme klassetrinn.

I tillegg til fokusgruppeintervjuene, intervjuet vi én eller to elever fra fokusgruppa individuelt. En gruppe skulle ha prøve rett etter intervjuet og derfor gjennomførte vi ingen individuelle intervjuer i etterkant av denne fokusgruppen. Ungdommene som var aktuelle for dybdeintervju, ble plukket ut etter at fokusgruppeintervjuene var gjennomført. Vi la opp til at de ungdommene som ble forespurt om dybdeintervju, hadde variert bakgrunn, og at de var motivert til å fortelle om egne erfaringer med og holdninger til skolemotivasjon og innsats. I noen tilfeller plukket vi ut elever som hadde sagt lite, men som vi antok – ut i fra kroppsspråk og kommentarer – hadde mer på hjertet enn de fikk sagt i gruppa. I andre tilfeller valgte vi ungdommer som hadde vært aktive i gruppa og som vi ønsket å få til å fortelle mer om egne erfaringer. I tillegg ønsket vi å bruke de individuelle intervjuene til å få fram noen personlige erfaringer som det kanskje var vanskelig å snakke om med klassekamerater til stede.

Samlet sett omfattet intervjuene 52 elever. Tabell 1 gir en oversikt over datamaterialet.

Tabell 1:

Skole	Fokus-gruppe	Antall deltakere	Gutter	Jenter	Individuelle intervjuer
Sørenga	1	7	5	2	2
	2	7	6	1	1
	3	8	5	3	2
	4	6	3	3	0
Nordenga	5	6	3	3	1
	6	6	3	3	1
	7	6	3	3	1
	8	6	5	1	1
<b>Totalt</b>		<b>52</b>	<b>33</b>	<b>19</b>	<b>9</b>



## 2.2 Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk i skoletiden, i et klasserom på skolen. Hvert fokusgruppeintervju varte omtrent én time med to eller tre forskere til stede. Den ene forskeren ledet diskusjonen/samtalen. De(n) andre observerte, bidro med noen spørsmål underveis og sørget for at alle tema fra intervjuguiden ble tatt opp. Det ble foretatt lydopptak av alle intervjuene, som senere ble transkribert. Vår opplevelse av fokusgruppene var at ungdommene var positive til å delta, men at det nok tok litt tid å komme ut av skoleformen. For eksempel rakte de opp hånda før de sa noe – selv om vi hadde presisert av dette ikke var nødvendig, og at de gjerne måtte snakke i munnen på hverandre. Dette endret seg noe utover i intervjuet. Etter hvert henvendte de seg mer til hverandre.

I forkant av fokusgruppeintervjuene hadde vi utarbeida en intervjuguide. Denne intervjuguiden omfattet seks tema med flere spørsmål innenfor hvert tema. Vi fulgte ikke gangen i intervjuguiden i fokusgruppeintervjuene, men lot samtalene i gruppene styre rekkefølgen på temaene vi snakket om. Intervjuguiden fungerte således mer som en «sjekklister» på at vi dekket alle våre spørsmål.

## 2.3 Analyse

Etter hvert fokusgruppeintervju diskuterte vi intervjuet og det ble det skrevet et kort notat om inntrykket fra intervjuet. Vi viste ikke hva slags type elever de ulike fokusgruppene omfattet, men etter at alle fokusgruppene var gjennomført, fikk vi tilsendt en generell beskrivelse fra læreren av elevene i de ulike fokusgruppene. Vi opplevde at våre inntrykk av gruppene stemte godt overens med lærernes beskrivelser.

De transkriberte intervjuene ble først analysert ved hjelp av dataprogrammet Nvivo. Dette ble konkret gjort ved at det ble laget en oversikt over tema og undertema. Deretter ble alle intervjuutskriftene kodet slik at vi fikk knyttet elevenes uttalelser til de forskjellige temaene og undertemaene.

I rapporten er mange og relativt lange intervju sitat tatt med for å gi et inntrykk av tonen i intervjuene, og for at leseren selv skal kunne vurdere noen av våre tolkninger. Sitatene er i hovedsak ordrette avskrifter av det som ble sagt. Noen få endringer er gjort for å gjøre teksten lettere å lese. Disse

endringene er minimale og består stort sett av at vi har tatt bort gjentakelser og unødvendige småord (som «liksom» og lignende). Denne språkvasken er anbefalt (se for eksempel Rapley 2001), fordi de fleste muntlige formuleringer fremstår som klønete og dumme hvis de skrives rett ut.

## 2.4 Om fokusgrupper og intervjuer som datakilder

Et fokusgruppeintervju er en strukturert eller semistrukturert form for gruppeintervju, hvor én eller to personer leder et intervju med et visst antall deltakere. Intervjuene har gjerne en uformell form og åpner for at deltakerne selv kan komme med egne tema og innspill, samtidig som intervjueren har en intervjuguide med tema som skal dekkes opp (Krueger and Morgan 1998). Fokusgrupper har noen fortrinn når en skal studere oppfatninger og verdier blant ungdom. For det første snakker ungdom til hverandre i fokusgrupper, mer enn til forskere. Fokusgrupper gir derfor tilgang til ungdoms egne måter å ordlegge seg (Tiggemann, Gardiner et al. 2000). For det andre gir fokusgrupper til en viss grad innsikt i interaksjon mellom ungdom. Fordi de må forklare seg overfor hverandre, og dels kommenterer hverandres innspill, er fokusgruppediskusjoner «more than the sum of separate individual interviews» (Morgan 1996, p. 139).

Fokusgruppeintervju regnes gjerne som spesielt egnet når målet er å be folk om selv å finne måter å forbedre sin egen situasjon på, samt gi ideer til hva som bør gjøres annerledes.

Poenget med å samle en gruppe – i stedet for å intervju deltagerne enkeltvis – er at deltakerne forholder seg til hverandres meninger. Dybden man får fram i en fokusgruppebasert tilnærming, handler altså om å få forståelse av et fenomen både på et kollektivt og et individuelt nivå. Fokusgruppeintervjuet har det fortrinnet at man kan utnytte dialogen og interaksjonen mellom deltakerne. Når de snakker til hverandre, får man også tilgang til ungdoms egen språkbruk. Det ligger mye informasjon i hvordan et emne snakkes om (Wibeck 2000). Fokusgrupper regnes derfor som egnet til å få fram verdier, holdninger, meninger og ungdoms egne erfaringer og opplevelser. Fokusgruppene gir også mulighet for at ungdommene selv kan sette agendaen for det problemfeltet man studerer. Forskeren kan bli oppmerksom på aspekter ved fenomenet som en ikke var bevisst i forkant.

En ulempe med gruppeintervjuer kan være at det er en fare for konsensusorientering i den grad ungdom er redd for å skille seg ut. Dette er særlig et problem der deltakerne enten har ulik status eller «makt» i ungdomsmiljøet og/eller har ulike erfaringer i forhold til det temaet en studerer. Derfor antok vi at det kunne være en fordel å ha grupper som internt er forholdsvis homogene, men som kan være forskjellige seg i mellom.

Fokusgruppeintervjuer egner seg ikke alltid like godt for å få fram individuelle erfaringer og livshistorier, som for eksempel knytter seg til hjemmeforhold og mobbing eller dårlige relasjoner til jevnaldrende. For å få fram noen slike individuelle erfaringer og holdninger ble det fra hver fokusgruppe plukket ut én eller to elever som ble invitert til et dybdeintervju. I tillegg ønsket vi å benytte de individuelle intervjuene til å snakke litt om hva slags type kunnskap en kan få fram i fokusgrupper. I alle de individuelle intervjuene spurte vi om hvilke begrensninger de hadde opplevd og hvilke begrensninger de trodde andre opplevde i fokusgruppene. Mer konkret spurte vi blant annet om de trodde at de fleste deltakerne ville være opptatt av å framstille seg i et positivt lys for oss.

## 2.5 Etikk og personvern

Før intervjuene fikk foreldrene skriftlig informasjon om prosjektet med mulighet til å reservere sine barn fra å delta. Vi gjorde lydopptak av intervjuene. Det var lærerne som fortalte om undersøkelsen til elevene og elever fikk beskjed om å melde seg hvis de hadde lyst. Lærerne fortalte om stor interesse fra elevene. Kanskje fordi de fikk fri fra undervisningen den timen intervjuene pågikk? Lydopptak av intervjuene har status som ikke-anonyme opplysninger. Prosjektet er derfor meldt til vårt personvernombud NSD. Intervjuene ble transkribert og ikke-anonyme opplysninger som navn på lærere og elever ble endret i transkripsjonene. Lydfilene ble slettet etter at intervjuene var transkribert.

Elevene som deltok i undersøkelsen, ble informert om at det var helt frivillig å delta i undersøkelsen, og at de hadde mulighet til å trekke seg fra intervjuet når som helst uten å oppgi grunn. Ellers ble vanlige forsknings-etiske hensyn fulgt.

## 3 Skolehverdagen

Ungdomsskoleelever tilbringer omtrent seks timer på skolen hver dag. Undervisningen opptar anslagsvis fem timer, mens friminuttene utgjør de resterende 60 minuttene. Skolen er læringsarena og samtidig en særdeles viktig sosial arena for elevene. Dette, i og for seg opplagte faktum, ble vi stadig minnet om i våre fokusgruppeintervjuer. Det ble fortalt historier om morsomme hendelser, historier om vennskap, om samarbeid, om samarbeidsproblemer og om redsel for å tape ansikt foran medelever. Alt dette vitner om hvor viktig skolen er også som sosial arena for ungdom.

Vi har spurt elevene om ulike sider ved skolehverdagen som kan tenkes å ha betydning for mestring av og motivasjon for skolearbeidet. Vi har spurt om hvordan de mener lærere som får fram motivasjon hos elever er, og deretter hvilke undervisningsformer som bidrar til innsats og motivasjon. Liker de å jobbe alene eller i grupper og hva synes elevene om framføringer? Vi har også spurt elevene om hvorvidt mestring av oppgaver er viktig for å motivere dem i skolearbeidet og i hvilken grad trivsel og moro på skolen har innflytelse på skolemotivasjon og innsats. Til slutt undersøker vi elevenes opplevelse av nivådelt undervisning.

### 3.1 Hvordan er en lærer som motiverer til innsats?

Spørsmålene om hvilke lærere som klarer å motivere elevene og hva som er en god lærer utløste ivrige diskusjoner i de fleste fokusgruppene. Dette er et tema de nok snakker mye om seg i mellom i andre situasjoner og det var derfor lett å fortsette diskusjonen i fokusgruppene. Noe av diskusjonen kretset om konkrete hendelser – dels negative – men også positive erfaringer med enkeltlærere. Et utsnitt fra diskusjonen i en av gruppene er illustrerende for hovedinntrykket:

*Intervjuer:* Nå må dere beskrive – hvordan er en god lærer?

*Gutt 1:* Engasjert. Er engasjert og har stemme og ikke bare skriver.

*Gutt 5:* Han er ikke alvorlig hele tida, lissom

*Gutt 4:* Han er interessert i å lære

*Gutt 3:* Og han liker faget også.

*Gutt 6:* Har humor, sånn at vi liker å lære

*Gutt 1:* Og han kan faget. Trenger ikke ha en bok, han kan det...

*Gutt 4:* ... som det er

*Gutt 3:* Og han forbereder seg ganske godt til timene. (Fokusgruppe 1)

Guttene som uttaler seg her gir gjennom intervjuet inntrykk av at de har lett for å bråke i timene og at de har relativ lav skolemotivasjon og lave skoleprestasjoner. Likevel er sitatet illustrerende for hovedinntrykket fra materialet vårt. Elevene trekker fram en kombinasjon av faglig dyktighet, engasjement for faget, og humor som viktige karakteristikk ved en lærer som engasjerer. At lærerne er snille og evner å gi variert undervisning er også et pluss. Og at læreren ikke gir opp. En lærer som de liker godt beskrives slik:

*Jente 1:* Hvis vi ikke forstår ting, så forklarer hun det på en annen måte. Hun blir ikke oppgitt over at du ikke skjønner noe. Hun sier det på en annen måte. (Fokusgruppe 1)

Dette at de faktisk får hjelp er noe som trekkes fram i flere av fokusgruppediskusjonene. En god lærer er en som gir hjelp på en måte som de forstår og som ikke gir opp om de ikke forstår, mens en dårlig lærer er en som enten ikke bryr seg eller som gir opp. Et eksempel på sistnevnte type lærer beskrives slik:

*Gutt 3:* Spør du om noe så får du i svar «Ja da får du tenke da». Og så blir han sur. (Fokusgruppe 5)

Spørsmålet om hvordan lærere bør være, førte oss raskt over på hvordan lærere ikke bør være. Det første som ble trukket fram var at noen lærere var mer ivrige etter å gjennomføre sitt opplegg enn å sikre seg at elevene hadde fått med seg det de skulle lære.

*Gutt 1:* Vi lærer ingenting. Hun bare skriver på tavla og det må vi skjønne. Skjønner vi det ikke så får vi ikke noe hjelp. Det er liksom bare «gjør som jeg sier og lær!» (Fokusgruppe 8)

I tillegg trakk noen fram at lærere ikke burde synliggjøre elevens svakheter foran klassekamerater:

*Jente 1:* Hun bare presser. Hvis vi ikke greier det, så er det greit at vi får hjelp av andre. Da spør man noen andre. Men hun bare fortsetter og fortsetter og gir seg ikke. Hun plukker ut noen hun går etter, sånn som sist gang det var framføring, det var skikkelig dårlig gjort mot Jens. Han leste noe og skjønnte det ikke....

*Jente 2:* Og midt i foredraget hans begynte hun å rette på ord og begynte å diskutere med han, og masse sånt. Hun kunne jo latt han ta det ferdig og tatt det opp etterpå.

*Gutt 3:* Hun kræsjet hele greia liksom.

*Jente 2:* Hun ba han begynne helt på nytt, så han måtte ta alt på nytt igjen.

*Intervjuer:* Syns han det var vanskelig eller kjipt?

*Gutt:* Ja, jeg tror han ble lei seg eller irritert.

*Gutt 3:* Han ble veldig irritert. (Fokusgruppe 7)

En lærer som nettopp klarer å få flere elever på banen, trekkes fram som det andre ytterpunktet. Flere av gruppene fra den ene skolen berømmet denne læreren. Som eksempel forklarte de at hun hadde lagt opp til dukketeater som en del av RLE-undervisningen, og framføringen av dette hadde vært en stor suksess:

*Gutt 6:* Hun har mye morsomt på lager. Hun finner på nye ting som vi lærer mye av.

*Gutt 5:* Mange turte å snakke mye i går [de snakker om framføring av dukketeater som er del av RLE-undervisningen].

*Intervjuer:* Mange som ikke prater så mye til vanlig?

*Gutt 5:* Ja.

*Gutt 6:* Vi fikk til å snakke mer i timene enn vi pleier. (...) da slapp alle seg fri og bare ... koste seg. (Fokusgruppe 2)

At en av lærernes oppgaver er å holde orden i klasserommet er elevene selvsagt helt inneforstått med. Den overordnede «regelen» er som følger:

*Jente 4:* Det er sånn at hvis du har en kontaktlærer eller en lærer du har hatt ganske lenge så er det lissom veldig stille. Men når det er vikarer eller helt nye lærere, da er det mer bråkete. (Fokusgruppe 1).

Vi spurte etter ordene som kunne beskrive denne evnen til å holde orden. Respekt var det ordet som gikk igjen. Men også «snill», og «hun behandler oss som sine egne barn». I diskusjonen om en konkret lærer som de mener greier å holde orden, er det en jente som motsetter seg bruken av ordet respekt:

*Jente 1:* Det [respekt] er ikke det første jeg ville sagt. Jeg ville sagt at han er en sånn veldig... koselig kar. (Fokusgruppe 2).

De andre i gruppa ler, men er ikke uenige i karakteristikken. Elevene er opptatt av at lærere bør kunne være strenge når det er nødvendig, uten å være streng hele tiden. En lærer de mener ofte får til denne kombinasjonen beskrives slik:

*Jente 2:* Hun kan være streng om hun trenger det. Om det blir veldig bråkete så kan hun bli ordentlig streng.

(...)

*Intervjuer:* Er det bra at en lærer kan være streng?

*Jente 2:* Det er jo det.

*Gutt 3:* Ellers så lærer man jo ingen ting. (Fokusgruppe 3).

Også i en annen gruppe ble det snakket om at læreren må være passe streng.

*Jente 1:* Læreren må være litt streng, men ikke alt for streng. Man må liksom få lov til å ... Eller, han må jo være streng, men snill og. Det trenger ikke være sånn at om du sier bittelitt til sidemannen, så får du anmerkning fordi du snakket. (Fokusgruppe 6)

Respekt var for øvrig et ord som gikk igjen i karakteristikker av hvordan læreren bør forholde seg til elever:

*Intervjuer:* Jeg tenkte å spørre litt om lærere. Hva tenker dere er en god lærer?

*Gutt 3:* Det er en som har respekt for elevene.

*Intervjuer:* Hvordan merker du at en lærer har respekt for elevene?

*Gutt 3:* Det er litt vanskelig å si.

*Gutt 1:* Du bryr deg om elevene. Det er ikke bare sånn «nå skal jeg lære dere noe, så hold kjeft». Men det finnes ingen sånne da tror jeg

*Jente 3:* Jo det gjør faktisk det. Fysikklæreren til søster mi var sånn. Han gidder ikke lære noe, så han bare ber dem gjøre oppgavene. Så de måtte gjøre dem i timene og de skjønte ikke en dritt.

*Intervjuer:* Og han hjalp dem ikke?

*Jente 3:* Nei. (Fokusgruppe 6)

Det er lite forskjell mellom beskrivelsene ulike grupper gir av den ideelle lærer. Og beskrivelsene de gir, avviker vel heller ikke stort fra det som formidles i diverse lærebøker. For eksempel mener Throndsen og Turmo (2010) følgende kvaliteter har særlig betydning for elevers læringsutbytte: gode relasjoner til elevene, tydelig signalisering av forventninger til elevene, kunnskap og variasjon i undervisningen. Det er interessant at også flere av de skolesvake elevene trakk fram lærere som betydningsfulle personer for dem.

## 3.2 Undervisningsformer

Mens læreplanen innunder reform 97 gjaldt, skulle 30 prosent av undervisningen gjennomføres som prosjektarbeid. Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 falt denne bestemmelsen bort slik at det er såkalt metodefrihet for lærerne. De kan med andre ord velge hvilke undervisningsmetoder de vil anvende. Kanskje har dette ført til en dreining i retning av mer tradisjonell kateterundervisning.

Elevene i vår studie fortalte om ulike måter undervisningen ble gjennomført på. Og variert undervisning var noe flere trakk fram som positivt. Men det var ikke slik at tavleundervisning alltid var dumt. Dette var avhengig av hvordan det ble gjort.



*Intervjuer:* Når læreren står på tavla og forklarer – hva syns dere om det?

*Jente 5:* Det kommer an på hvordan de sier det og om de sier det enkelt. Det er noen lærere som det er litt gøy å lære av da.

(Latter i gruppa)

*Jente 1:* Måten de snakker på .... Jeg har lagt merke til at de som har litt mer erfaring gjør timene litt gøyere og være med og sånn, enn de som har mindre erfaring.

*Intervjuer:* Går det an å forklare hva de gjør for noe de lærerne da?

*Jente 1:* De vet hvordan vi vil ha det liksom. De vet hvordan vi tenker for at det skal være... at vi ikke alltid gjør en oppgave hele tiden. At vi har litt varierte timer. Og ikke alltid sitte å skrive og lese. At vi snakker og har gruppearbeid og har litt varierte ting da. (Fokusgruppe 1)

En gruppe trakk fram en lærer som for det meste lot dem jobbe med oppgaver. Her savnet de tavleundervisning. Når læreren «bare prater» var en formulering som gikk igjen som beskrivelse av timer de har lite igjen for. I begge disse to nevnte eksemplene er det variasjon de savner. Noen trakk fram det å kunne begynne med leksene på skolen som veldig motiverende. Da var de motiverte til å få gjort unna noe av leksene før de kom hjem.

Men også dette med variasjon var noe som ikke gjaldt alltid. En gruppe likte matematikkundervisningen svært godt og selv om denne gruppa også hadde trukket fram variasjon som et gode, kom det fram videre i samtalen at matematikkundervisningen stort sett fulgte samme lest hver gang. Fordi de var fornøyde med opplegget til denne matematikklæreren gjorde det ikke noe at timene var ganske like. Elevene i denne fokusgruppa gir inntrykk av å være mer skolemotiverte og skoleflinke sammenliknet med elvene i fokusgruppe 1 (sitater ovenfor). Det at ulike elevgrupper opplever samme undervisningsform forskjellig, tolker vi som en konsekvens av elevenes skolemotivasjon og skoleinnsats. For den ene gruppa er innholdet i undervisningen tilstrekkelig for å vekke interesse og motivasjon for læring, mens den andre gruppa etter spør en annen undervisningsform for å vekke denne interessen. At skoleflinke og skolemotiverte elever trekker fram selve læringen som viktig, beskrives

også i neste utsnitt fra intervjuet med en skoleflink og skolemotivert gruppe av elever.

*Intervjuer:* Er det sånn at de fleste begynner timen med å forklare noe, eller hvordan –

(flere samtykker): Ja.

*Gutt 1:* Ja, det gjør jo det som regel, men det sies jo at man lærer mer av å gjøre oppgaver enn å høre på læreren. For da kan man være litt mer selvstendig og prøve å finne ut av det selv, enn å bare får svara rett i ansiktet.

*Intervjuer:* Men når du sier at «det sies at», hvem er det som sier det, da?

*Gutt 1:* Det har jo stått eh... ja, i avisen og en gang, at man fant fram til at det var sånn og da leste jeg det og da sto det jo at det var noen som hadde funnet ut av at –

*Gutt 2:* (innskyter): Undersøkelser, mener du.

*Gutt 1:* Ja, rettere sagt. At det var, at det lønte seg å gjøre oppgaver selv. Men man må jo bli forklart det selv, man skal ikke.

*Intervjuer* (avbryter): Ja, synes du det stemmer for det, på en måte, at du lærer mer når du gjør oppgaver?

*Gutt 1:* Ja. For da kan man gjøre litt mer research selv. (Fokusgruppe 4)

Mange elever trekker fram at timer som er varierte, er mer morsomme og motiverende for egen innsats. Vi finner likevel forskjeller i hvordan ulike elevgrupper knytter egen motivasjon til undervisningsformen ved at elever med relativ lav skolemotivasjon og skoleprestasjoner etterspør mer variasjon enn elever med høyere skolemotivasjon og skoleprestasjoner.

### **3.2.1 Alene – eller sammen?**

De fleste syntes det var morsomst å jobbe sammen. Begrunnelsene var dels at det var hyggeligere; «det er alltid morsommere å jobbe sammen» (Gutt 3 fokusgruppe 1), at en blir bedre kjent med medelevene og at det ofte går raskere. Ulempene var irritasjon over at noen bidrar mer enn andre i

grupperarbeidene og at de som føler at de må dra lasset ikke har noen maktmidler til å få de andre til å bidra:

*Jente 3:* Det som er dårlig er at når man er gruppe så må man jo tenke på at alle ska' jobbe. Og det er jo ikke alle som jobber.

*Jente 1:* Nei, det er kjedelig å være i en gruppe hvor det er noen som ikke jobber. En eller flere.

*Jente 3:* Ja, det blir liksom ikke så bra samarbeiding og da er det bedre å jobbe, å være to og faktisk få det til, enn å være mange og ikke at noen får det til. Eller kanskje to får det til, da.

*Intervjuer:* Men hva gjør dere hvis dere har ei gruppe, og så er det noen som ikke gjør noen ting. Hva gjør dere da?

*Jente 2:* Man må jo på en måte gjøre alt selv, på en måte. Man føler at... ja –

*Intervjuer:* Går det an å si til de som ikke jobber at nå må du jobbe, eller er en redd for å gjøre det?

*Gutt 2:* Det går an, men det er ikke så mange som gjør det.

*Intervjuer:* Hvorfor gjør det ikke det?

*Gutt 2:* Vet ikke, jeg. Jeg er ikke sikker.

*Jente 4:* For hvis man er like gammel så er det ikke så mange som hører på den andre. Man hører mer hvis det er noen eldre som snakker til deg. For da skal man vise mer respekt. For det er ikke alle som har respekt for de som er like gamle, hvis man snakker om gruppearbeid og sånn.

*Intervjuer:* Å ja, er det sånn altså, at hvis noen sier at «nå syns jeg du har gjort altfor lite, nå må du gjøre noe, jeg gjør alt», så vil ikke folk høre på deg?

*Jente 4:* Det er ganske mange som ikke gjør det. (Fokusgruppe 4)

Det var først og fremst de skoleflinke og skolemotiverte elevene som trakk fram negative sider ved gruppearbeid. I et av de individuelle intervjuene fra en fokusgruppe hvor enkelte av elevene var negative til gruppearbeid, spurte

vi hva han mente om gruppearbeid. Det kommer fram i intervjuet at gutten i intervjuet er skoleflink.

*Intervjuer:* Hvordan stiller du deg til den arbeidsformen (gruppearbeid)?

*Gutt:* Jeg er egentlig ganske enig med ham (en medelev i fokusgruppa som ikke likte gruppearbeid) fordi det blir som oftest sånn at når folk får velge hvem de vil være i gruppe med, så blir det enten bare venner – og det er greit – men så blir det også sånn at folk tenker, «Oi, han er god, han vil jeg være på gruppe med.» Også lar de meg gjøre en god del. Det er jo bra å jobbe i grupper av og til og sånn at du lærer å samarbeide, men jeg synes å jobbe individuelt er best egentlig. Da får jeg gjort mest mulig. Da får jeg planlagt og gjort det slik jeg vil.

*Intervjuer:* Hvis du kommer på gruppe og de lar deg gjøre alt, tør du å si ifra da?

*Gutt:* Ja, jeg bare sier det rett ut at de ikke har gjort noen ting, også pleier jeg å unngå det ved å dele inn oppgaven slik at jeg gjør den delen og de gjør den delen. Også viser jeg bare frem min del og sier at «nå skal de få vise frem den delen.» Da får læreren se at, oi sann, jeg har gjort veldig mye, men de har ikke gjort noen ting.

*Intervjuer:* Så det er en slags strategi for at du skal slippe å få en dårlig karakter for at de ikke har gjort noe?

*Gutt:* Det blir mer individuell karakter på gruppearbeid.

(...)

*Intervjuer:* Men hvis du kommer på gruppe med mange som ikke er så interesserte i å jobbe med faget, tenker du, «Å, hvordan skal jeg få til 5-eren eller 6-eren nå?»

*Gutt:* Ja, det blir litt sånn, «Nei, nå kom jeg i gruppe med dem.» Det blir det alltid egentlig, men jeg prøver så godt jeg kan. Jeg kan ikke sitte og sutre over at jeg kom på gruppe med den og den. Det er bare å jobbe. (Individuelt intervju, Fokusgruppe 6)

Positive erfaringer med gruppearbeid ser ut til å være knyttet til at elevene kommer på grupper som gjør samme innsats som en selv eller mer. De skole-

flinke elevene forteller likevel om strategier for at innsatsen til skolesvake elever på gruppa ikke skal gå utover egen innsats.

### 3.2.2 Framføringer

Framføringer – der de legger fram en forberedt presentasjon av et tema for klassen – var den undervisningsformen som frambrakte de ivrigste ordvekslingene. De fortalte om en noe ulik praktisering av dette med framføringer. Noen fortalte om fag der de kunne velge om de ville ha prøver eller framføringer. (Dette mente for øvrig noen var urettferdig for de sjenerte elevene som dermed fikk flere prøver enn andre). Andre kunne velge å ha framføringer bare for læreren. Dette var elevene ivrige til å diskutere. De mente at de alt i alt var bedre forberedt til framføringer enn til prøver fordi det var flaut å gjøre det dårlig på framføringer – ikke bare overfor læreren, men også overfor medelever. Hvor stort læringsutbytte de hadde av andres framføringer varierte.

*Jente 1:* Det spørres jo egentlig hvordan de framfører det også. Men ikke sant, hvis det er på en morsom måte så kommer du til å huske den måten da, hvordan de framførte. Men hvis det bare er sånn Power Point og så lissom kjempemange setninger og... Det er nesten så du ikke gidder bry deg med det.

*Jente 2:* Og så de som bare leser rett av ... uten å ... da er det ganske kjedelig. Det gjør at man ikke har så veldig lyst til å følge med, på en måte. Du ser lissom ingen vits i å følge med da, når de ikke bryr seg.

*Gutt 2:* Du hører hva de skal si. (Fokusgruppe 3).

At framføringer kan være kjedelig, var det flere elever som trakk fram:

*Jente 2:* Hvis man kan stoffet fra før av så er det kjedelig.

*Gutt 2:* Hvis de sitter og leser rett av, så er det ganske kjedelig å høre på. Og hvis de sitter sånn og snakker med ganske lav stemme eller snakker lavt, så er det kjedelig. (Fokusgruppe 5)

Andre var enda mer kritisk til læringsutbyttet av framføringene:

*Intervjuer:* Synes dere at dere lærer noe av å ha framføring?

[flere: Nei]

*Gutt 3:* Ikke så veldig mye, egentlig.

*Gutt 1:* Det er jo laget av en elev, uansett hva slags elev det er, så er det jo laget av en elev.

*Intervjuer:* Og da kan man ikke lære noe?

*Gutt 1:* Jo da...

*Intervjuer:* Har dere ikke veldig kloke medelever da? [ler]

*Gutt 1:* Jo da, men det har ikke så mye å si på hvor god eller ikke god den personen er, men det er bare det at det er ikke av så veldig god kvalitet siden det er laget av en elev, uansett hvilken elev det er. (Fokusgruppe 7)

Selv om flere stilte seg kritisk til hvor mye de lærte av framføringer, er hovedinntrykket at framføringer representerer variasjon i skolehverdagen og derfor er relativt godt likt. Samtidig var det framføringene mange trakk fram på spørsmålet om det var noe de grudde seg til:

*Jente 2:* Noen ganger synes jeg det er morsomt, mens andre ganger gruer jeg meg litt mer. Det spørs litt hva det er.

*Intervjuer:* Er det flere som gruer seg til framføringer?

*Jente 1:* Jeg gjorde det før, kanskje, men etter de første gangene i 5. klasse, så begynner vi å bli ganske vant med å ha framføringer. Det går bedre nå.

*Gutt 3:* Også er det sånn at når du har fremført er det beste med timen at du har gjort det og så er du ferdig med det. Da er det bare å sitte å vente på at alle andre blir ferdige. Når du har fremføring, så er det litt sånn at «Oi, nå må jeg gjøre det». Men det er veldig masse tid som går med på å bare sitte stille å se på. (Fokusgruppe 7).

Gutt 3 forteller for øvrig også at han liker godt å bare sitte stille og se på etter at han selv har hatt framføring. Da kan han være fornøyd med seg selv etter gjennomført økt.

*Intervjuer:* Hva synes dere andre om framføringer i fag, sånn generelt? Gruer dere dere for eksempel?

*Gutt 2:* Eh –

*Jente 1:* Ja. Jeg tror alle gjør det.

*Gutt 2:* Til premiere.

*Intervjuer:* Alle gruer seg til framføring?

*Jente 4:* Det spørres litt på hvor mange som sitter der, da. Hvis det er noen du kjenner veldig godt –

*Jente 2:* Og hvor mye du har pugget.

*Gutt 1:* Og om man samarbeider to og to på framføringa og –

*Gutt 2:* Hvor stort det er –

*Jente 1:* Eller om du må gjøre det alene.

*Gutt 2:* Hvor stort det er, hva.. først og fremst hva temaet er.

*Intervjuer:* Er det sånn at det blir mer skummelt hvis det er et stort –?

*Gutt 1:* Hvis man kan temaet godt så er det jo lettere, da.

*Gutt 2:* Hvis du gjør noe feil så blir det veldig... galt.

*Jente 1:* Pinlig.

*Intervjuer:* Men når du sier pinlig, på hvilken måte er det pinlig?

*Gutt 2:* Lissom, du blir stående der.

*Intervjuer:* Men er det pinlig for læreren eller de andre –

*Gutt 2 (avbryter):* For oss.

*Jente 1:* Det er mest fordi... man skal jo presentere for klassen og man er kanskje redd for at de skal reagere, da. Har ikke lyst til å gjøre noe feil.

*Intervjuer:* Hva skjer da, his noen gjør noe feil på ei framføring?

*Jente 1:* Tror ikke det skjer så mye.

*Intervjuer:* Begynner folk å le, for eksempel?

*Gutt 2:* Ja, hvis det er noe morsomt.

*Intervjuer:* Å ja. Men kan noen le hvis det er noen som gjør noe feil, for eksempel?

*Jente 4:* Noen gjør det, men ikke alle.

*Gutt 2:* Det er ikke så veldig mange da, to stykk, tre.

*Jente 4:* De fleste har lært seg å respektere det. (Fokusgruppe 4)

Elevene i fokusgruppe 4, som framstår som skoleflinke elever, er opptatt av at framføringer blir bedre dersom en holder framføringer sammen med andre forutsatt at det er en elev som gjør en innsats og jobber med framføringen. Å holde framføringen alene og kanskje gjøre noe feil, oppleves som pinlig. Gutt2 bruker benevnelsen «premiere» om framføringer, noe som trolig indikerer at mye står på spill. At framføringer kan være pinlig og noe elever gruer seg til, kommer elevene i andre fokusgrupper også inn på. Det er likevel i de individuelle intervjuene vi får mest negative beskrivelser av framføringer. I ett av disse intervjuene snakket vi med en gutt som gir inntrykk av å ha lav skoleinnsats, at han får relativ dårlige karakterer, og som ikke bryr seg noe særlig om at han ikke får så høye karakterer. «...jeg tar det som kommer, ikke sant. Så jeg pleier å vise karakteren (til kompis) og le litt av dem (karakterene) etterpå». Både i fokusgruppeintervjuet og det individuelle intervjuet gir han inntrykk av at han har det bra på skolen og mestrer de ulike situasjonene – blant annet ved å ikke bry seg om dårlige resultater. Men da vi spør han i det individuelle intervjuet om hva han synes om framføringer, forandrer dette seg. Gutten i intervjuet forandrer både kroppsholdning og stemme. Fra å vise en stolt holdning og med relativ høy stemme, «faller» han litt sammen i kroppen og svarer lavt på vårt spørsmål om hva han synes om framføringer.

*Intervjuer:* Hva synes du om sånne framføringer, da?

*Gutt:* Okei, dét gruer jeg meg til. Lissom... det er ikke sånn at du bare viser presentasjonen, du står og snakker og så ser du alle de og du får blikket mot deg og du vet ikke hva du skal gjøre. Vet ikke om du skal skrike eller fortsette med presentasjonen. (Individuelt intervju, fokusgruppe 3).



Motviljen han viser mot framføringer, varer bare en kort stund. Og da vi videre spør om det er viktig å få til framføringer, gir han inntrykk av (igjen) å ha kontroll over situasjonen og avviser at framføringer er vanskelig for han «jeg har gjort det 100 ganger, så det går bra med meg».

Det samlede inntrykket av diskusjonen om framføringer er at de gruer seg til det – fordi de må eksponere seg selv og sine kunnskaper overfor både lærer og medelever. De mener også at de derfor forbereder seg mer til framføringer enn til prøver. De vurderer læringsutbyttet av andres framføringer som varierende. Samtidig er framføringene ofte verdsatt som avbrekk i skolehverdagen.

### 3.3 Egen opplevelse av mestring

Mestring er et gjennomgangstema i studier av motivasjon og det er allment kjent at de aller fleste er mest motivert for oppgaver de kan mestre – og som samtidig er i alle fall litt utfordrende for dem. Fokusgruppene våre var bredt sammensatt – noen elever hadde høy måloppnåelse – andre sleit mer med skolearbeidet. De har derfor svært ulike erfaringer av mestring av skolearbeid. Hvordan opplever de mestring?

#### 3.3.1 Utfordrende, men overkommelige oppgaver

Et gjennomgående inntrykk fra fokusgruppeintervjuene er at mestring av oppgaver har mye å si for motivasjonen. Det er rett og slett morsommere når en har oppgaver som passer ens eget nivå:

*Gutt 4:* Det er morsomt med matte når du kan det, men når du ikke kan det så blir det kjedelig.

*Intervjuer:* Er det flere her som er enige i det?

*Gutt 3:* Ja.

*Gutt 4:* Everybody.

*Intervjuer:* Kan du forklare hva som gjør at det ikke er morsomt når du ikke får det til, hvis det var det du mente?

*Gutt 1:* Hvis du ikke klarer en oppgave så sitter du bare og prøver og tenke og tenke og så får du bare sånn hjerneteppe og så får du hodepine etterpå, så det blir sånn derre –

*Gutt 3:* Og så tiden går sååå sakte.

*Intervjuer:* Det går sakte når en ikke får til noe?

*Gutt 3:* Men når det er gøy så går det kjempefort. (Fokusgruppe 3)

Opgavene skal heller ikke være for vanskelig. At oppgavene er passe vanskelig, er det mest motiverende:

*Gutt 2:* Er det for lett så blir det jo kjedelig. Er det for vanskelig så blir det jo også kjedelig, det er mellomtingen som gjør det best, da.

*Intervjuer:* Hvordan føler dere at det er, da? Er det passe vanskelig det dere har, eller?

*Jente 4:* Noen ting er for vanskelig, andre er midt i mellom og så noen er veldig lette, da.

*Gutt 2:* Det er det òg på leksene.

*Jente 4:* Men det spørs hvor forberedt du kommer også. Hvis du kommer ganske forberedt så skal det meste gå greit.

*Jente 3:* Det kommer jo også an på hva man liker. Hva man synes er best å jobbe med og hva man kan best, da.

*Intervjuer:* Det der med hva en liker og hva en kan – er det sånn at en bare liker de tingene en føler seg litt flink i, eller kan man like ting som man synes er –

*Jente 3:* Man jobber med det man synes er gøy å jobbe med.

*Jente 4:* Ja, det man er interessert i er man jo flink i.

*Gutt 2:* Man jobber bedre med ting hvis man liker det. Hvis du lissom ikke liker det så blir det jo veldig vanskelig å jobbe med.

*Jente 3:* Det blir bare kjedelig å jobbe med.

*Intervjuer:* Men tenker du at en alltid blir flink i det en er interessert i?

*Jente 1:* Ikke alltid, men da jobber man jo mer med det siden man liker det. (Fokusgruppe 4)

En gruppe med elever som trolig sleit en del med å oppnå gode karakterer, beskrev betydningen nederlags erfaringer har for motivasjonen til å lese til prøver:

*Intervjuer:* Men hva føler du hvis du har øvd mye til en prøve og så fikk du dårlig karakter?

*Gutt 4:* Da blir man sint inni seg

*Gutt 2:* «Hvorfor har jeg øvd hvis jeg allerede har fått dårlig karakter?» Det er bortkasta tid nesten.

*Gutt 4:* Og så gidder man ikke øve til neste prøve.

*Intervjuer:* Har dere opplevd det mange ganger, at...?

*Flere:* Ja.

*Intervjuer:* Merker du da at det på neste prøve blir vanskeligere å øve?

*Gutt 2:* På neste prøve så er det sånn... Du tenker «er det noen vits i å øve, for det kan hende jeg igjen får dårlig karakter?» Begynner å tenke sånn, det er ikke noe vits i å øve.

Elever som mestrer skolearbeidet føler seg trygge i klassen og er ikke redd for å dumme seg ut. Og motsatt: elever som er faglig svake forteller at de deltar mindre fordi de er redde for å avsløre at de ikke kan. En elev som likte matematikk godt, men som sleit i noen andre fag beskrev hvordan hun trakk seg fra deltakelse i klassen i de andre fagene hun ikke mestret så godt:

*Jente 1:* Da er du ikke åpen i klassen og timen. Da er det sånn at du føler deg ikke helt trygg lenger. Da er du redd for å si feil og masse sånt, og da føler du deg litt sånn ukomfortabel i timene. Hvis du er trygg på faget kan du snakke ut uten å være redd. Da vet du at du har det i hodet og hvis det er feil kan du lære det opp igjen. (Fokusgruppe 1)

Redselen for å dumme seg ut gjaldt både i forhold til læreren og de andre elevene i klassen. Og de forklarer at selv om det er sjelden at noen direkte ler av de som sier noe feil er det ubehagelig likevel. Flere uttrykte også at det var tryggere i en mindre klasse, mens de i større grupper, med flere klasser samlet, var mer tilbakeholdne.

Flere trakk fram trygghet som viktig for deltakelse i timen. Det var viktig at de ikke ble ledd av når de sa noe feil. «Hvis det er en grundig og veldig stor feil, så kan noen begynne å le» (Gutt 3, fokusgruppe 5).

*Jente:* Vi gjør ikke så mye narr av hverandre. Det kommer litt an på. Det er sånn som de sa i stad: Hvis det er noen som gjør en stor feil så begynner vi å le og gjøre litt narr av den personen, men ellers gjør vi ikke det.

*Intervjuer:* Det er ikke derfor noen kan være sjenerte, at de er redd for å bli gjort narr av?

*Jente:* Jo, det er noen som er litt redde for at de skal bli mobba eller ertet fordi de er litt dårligere enn de andre.

*Intervjuer:* I fagene?

*Jente:* Ja. Da er de litt mer sjenerte og tør ikke si så mye.

*Intervjuer:* Det er det å være litt dårligere en kan være redd for altså?

*Jente:* Mmm.

*Intervjuer:* Jeg spurte jo om man kan være redd for å vise at man gjør det bra. Kan noen som gjør det veldig bra være redd for å vise det tror du?

*Jente:* Nei, egentlig ikke. Noen snakker hele tida, de som er flinke. De viser at de er flinke.

*Intervjuer:* Så det er ikke noe man prøver å skjule?

*Jente:* Nei. (individuell intervju, Fokusgruppe 5)

En passasje fra en gruppe der vi fikk et inntrykk av en vennlig og humoristisk tone mellom elevene, men der en jente sa at jentene i klassen nok tok seg mer nær av den:

*Intervjuer:* Du kan oppleve at guttene ler litt av jentene? [henvendt til J1]

*Jente 1:* Ja

*Intervjuer:* Men ler de ikke av andre gutter da?

*Gutt 6:* Jo, vi ler av ...

*To gutter i kor:* ...vi ler av alle

*Jente 1:* Men vi jenter tar oss litt mer nær av det enn gutter.

*Gutt 5:* Det er det som er problemet.

Hovedinntrykket fra intervjuene er at elevene knytter interesse for oppgaver og motivasjon for skolearbeid til at oppgavene må være passe vanskelig. I tillegg forteller en del elever som sliter med (deler av) skolearbeidet, at de reduserer innsatsen i timene og/eller i forberedelsene til prøver. Dette forklarer de at de gjør for å unngå å bli avslørt som «dumme» og dels for å beskytte seg mot nederlag som oppleves som nedslående hvis en har prøvd å lykkes.

### 3.3.2 Trivsel og moro på skolen

Et funn fra flere kvantitative skoleundersøkelser er at de fleste elever trives på skolen, men at mange samtidig kjeder seg på skolen. Vi ba elevene kommentere dette paradoksale funnet – og her var svarene helt entydige:

*Jente 2:* Det er fordi man kjeder seg i timen og sånn, men hvis man har mange gode venner, så trives jo man.

*Gutt 1:* Trives i friminuttene og får igjen energien før du må jobbe på igjen. (Fokusgruppe 4)

En jente i en annen fokusgruppe forklarer det på denne måten:

*Intervjuer:* Vi lurer på hvordan det både går an å kjede seg og å trives. Forstår dere det, hvordan...?

*Jente 4:* Jeg forstår det. Når man trives godt, det er mange du kjenner og er venner og sånn. Og når det er kjedelig det er når faget er liksom... Det som man trives godt, det er sosialt. Det kjedelige det er fagene og sånt, lærerne og... Det er noen lærere som har litt mer kjedelige læremåter, der man sitter og skriver hele tiden. Det er veldig kjedelig. (Fokusgruppe 1)

At det er venner som bidrar til trivsel og læreren som gjør det kjedelig, forteller også denne gutten:

*Gutt 2:* Man trives med venner og sånn, men når læreren begynner å bli for streng mot dem så føles det sånn derre... du orker lissom ikke være inne i det rommet, du vil bare ut et sted. (Fokusgruppe 3)

Svarene var tilnærmet helt like i alle gruppene. Skolen er ungdommenes viktigste fellesarena. Det er her de treffer vennene sine hver dag. Skolen som sosial arena og skolen som faglig arena er for noen svært adskilt. I Willis (1977) kjente studie av rampete arbeiderklassegutter som vurderte skolen som helt uten betydning for deres videre liv, var det lite fravær å spore. De ville ikke gå glipp av episoder, hendelser og gags som skjedde på skolen. Det som gjorde at disse guttene kom på skolen (nesten) hver dag var ikke pensum og skolearbeid, men frykten for å gå glipp av morsomme hendelser. Også blant våre informanter, som framsto som langt mer skikkelige enn Willis lads, var venner slike nærværsfaktorer:

*Gutt 4:* Bedre å være på skolen. Hvis du er sjuk så er det ganske kjedelig. Det er bedre å være på skolen – her har du venner.

*Gutt 2:* Ja.

*Intervjuer:* Så du kjeder deg også på skolen, men du trives med å være her?

*Gutt 4:* Ja.

*Gutt 2:* Det er kjedelig fordi timene blir veldig ensformig hele tida, men du trives fordi da kan du være sammen med vennene dine hver dag. Det er ikke sikkert det passer for dem å komme hjem til deg den dagen, ikke sant?

*Intervjuer:* Så hvis en ikke hadde hatt venner på skolen...?

*Gutt 1:* Så hadde det vært kjedelig uansett. Da kunne du like gjerne ha sittet hjemme.

*Gutt 4:* Ligget i sofaen og vært sjuk. (Fokusgruppe 2)

Som vi har sett i denne studien, og flere andre senere norske studier (Music 2010), er nettopp denne sosiale siden av skolelivet svært viktig for elevenes motivasjon til å komme til skolen. Dette er trolig svært viktig for diskusjoner av frafall i videregående opplæring (Wollscheid 2010). Som vist i flere studier

er fravær og skulking på ungdomsskolen ofte varsler om problemer med gjennomføring av videregående opplæring (Markussen 2010).

Det er ikke bare det sosiale livet som er blant nærværsfaktorene. Også noen fag gjør at de gleder seg til å gå på skolen. På spørsmål om hvilke fag som de liker best er det svært ofte gym, kunst og håndverk, og også mat og helse som nevnes. Gym er det som nevnes av flest, men gym er også det faget som en del sier de virkelig ikke liker. Felles for disse tre fagene er at de er mer praktisk orienterte. Og i begrunnelsen for hvorfor disse tre fagene er populære, er det akkurat dette som går igjen:

*Intervjuer:* Nå har vi nevnt kunst og håndverk og musikk, hva er det som gjør at dere synes de timene er artige? At dere nevner de timene?

*Jente 5:* For da får vi gjøre noe. Vi trenger ikke å sitte hele tiden. Å høre etter hele tiden. (flere i munnen på hverandre) Også er det gøy da.

*Jente 4:* Vi gjør det litt felles.

*Intervjuer:* Litt felles?

*Jente 2:* Vi jobber eller samarbeider to og to og sånn. Men i de aller fleste fagene sitter vi liksom og hører på læreren, eller skriver eller leser en bok.

Mat og helse var også et fag flere trakk fram som morsomt. Når vi ba om begrunnelse var det først og fremst at det var et avbrudd fra den vanlige undervisningen, at det var morsomt og at det var opplevd som nyttig av veldig mange. «Jeg synes det er morsomt fordi jeg lærer å lage mat og klarer det bedre selv» (Jente 2, fokusgruppe 5)

*Intervjuer:* Hva er grunnen til at dere liker mat og helse?

*Gutt 1:* Det er liksom det å lage maten og spise maten.

*Gutt 2:* Vi gjør noe annet enn å sitte på en stol.

*Jente 2:* ...og skrive i bøkene. (Fokusgruppe 7)

Det kan se ut som at slike praktiske fag oppleves som et pusterom i skolehverdagen. De var samtidig veldig klare på at de mest nyttige fagene var norsk, matematikk og engelsk – selv om noen også trakk fram gym og mat og helse som viktige fag. Det var de samme elevene som mente at disse

kjernefagene var de viktigste som også mente at gym, mat og helse (og til dels kunst og håndverk) var de morsomste.

Viktigheten av noen slike pusterom i hverdagen med fag med en annen oppbygging og læringsform, var det ikke bare de skolesvake som trakk fram. Også de flinke elevene var opptatt av dette. Det er kanskje ikke så rart. Skoledagene er lange. Disse mer praktisk orienterte fagene fungerer som avbrekk fra den vanlige skoledagen. I tillegg trekker flere fram at det er sosialt og gjør at de blir bedre kjent med medelever når en samarbeider.

I diskusjoner om fravær og gjennomføring er nærværsfaktorer vektlagt (se Wollscheid 2010). Hva er det som gjør at elevene kommer til skolen (nesten) hver dag? Plikt er selvsagt en del av svaret på dette spørsmålet, men også morsomme og hyggelige stunder på skolen. Slike hyggelige pusterom har trolig stor betydning for den generelle motivasjonen – også for flinke elever.

Noen prosjektarbeid i teoretiske fag ble også opplevd som morsomme avbrekk. En av gruppene forklarte begeistret om at de hadde brukt dukketeater som arbeidsform i RLE.

*Jente 1:* Vi hadde et tema, også hadde vi et dukketeater. Vi skulle velge et tema selv under kapittelet, også skulle vi holde et dukketeater på ca fem minutter.

*Intervjuer:* Og hvor store grupper var det da?

*Flere:* Tre til fire stykker.

*Intervjuer:* Likte dere det alle sammen?

*Flere:* Ja, mhm.

*Intervjuer:* Men når dere har gruppearbeid med framføring, sånn som dette dukketeateret. Føler dere at dere lærer noe både ved å framføre, og også ved å se på de andre eller?

*Jente 1:* Jeg synes det er begge deler.

*Intervjuer:* Er dere andre enige? At det er artig å se på de andre sitt?

*Jente 3:* Det er litt gøy å se at man kan gjøre det på forskjellige måter også, under samme tema da. Det var ganske mange som hadde jobbintervju. Men de liknet ikke på hverandre. De var veldig forskjellig. (Fokusgruppe 2)



Elevene trives stort sett på skolen, fordi de har vennene sine der og fordi det skjer en del morsomt i skolehverdagen. Vi må her minne om noen sider ved datainnsamlingen som gjør at vi nok ikke får tak i erfaringene til de som ikke trives, som er ensomme eller som mobbes og plages. Deltakelsen i fokusgruppeintervjuene er frivillig og de som melder seg til en slik gruppesamtale med medelever er trolig elever som har venner og føler seg relativt trygg blant klassekameratene. (Lærerne rapporterte for øvrig at de aller fleste ville delta.) Det er trolig at elever som blir dårlig behandlet av medelever ikke vil ta opp dette i en fokusgruppe med klassekamerater til stede. I to av de individuelle intervjuene forsøkte vi å plukke ut elever som virket litt ukomfortable i gruppa, men som vi ante ville si mer i det individuelle intervjuet. I det ene tilfellet sa jenta vi hadde plukket ut, at hun stort sett hadde vært enig i de andres beskrivelser, men at hun var for seint ute når hun skulle si noe. Hun hadde nok ikke holdt tilbake fordi hun var utrygg. Ei jente fra fokusgruppe 2 utbroderte noe mer enn i fokusgruppa erfaringer med at guttene dominerte i denne klassen. Dette hadde hun også sagt i fokusgruppen, men hun sa det enda tydeligere i det individuelle intervjuet. Det er viktig å huske at fokusgruppeintervjuer med klassekamerater ikke er en egnet metode for å avdekke mobbing og utestegning på skolen. De aller færreste vil innrømme overfor klassekameratene at de føler seg utestengt. Heller ikke det å føle seg usikker i klasserommet ovenfor medelever er lett å snakke om i intervjuer sammen med medelever. Dette ble dels snakket om i generelle termer: «man føler...» – eller det ble problematisert på vegne av andre, som i følgende ordveksling der ei jente fra fokusgruppe 2 (som vi oppfattet som sterk og fritt-talende) mente det var et problem i klassen at noen av de andre jentene følte seg usikre fordi noen av guttene lo av dem hvis de sa noe feil.

*Intervjuer:* Sier læreren noe på det hvis noen ler når noen sier noe feil?

*Jente 1:* Han sier jo ingen ting. Hvis jeg sier noe feil, da sier jo han «nei, det er feil» og da spør han en annen.

*Intervjuer:* Men hvis noen ler når du sier noe feil –

*Jente 1:* Da bare stopper jeg.

*Gutt 5:* Hehe!

*Intervjuer:* Å ja, men læreren sier ikke –

*Jente 1:* Jo, han sier «bare fortsett», men så vil jeg ikke fortsette.

*Intervjuer:* Men han sier ikke noe til de som ler, altså?

*Gutt 2:* Jo.

*Jente 1:* Nei, nei, nei han sier... Han [læreren] sier jo ikke noe til dere hvis dere begynner å le av meg.

*Gutt 5:* Men vi ler ikke av deg, da.

*Jente 1:* Nei, men... Jeg tar meg jo ikke nær av det, men det er det er andre som gjør. (Fokusgruppe 2).

Det kom også fram at det var gnisninger blant elever. Noen klagde på medelever som bråkte og forstyrra undervisning og trakk opp konfliktnivået. En gruppe kalte de som forstyrra mye for gangstere:

*Gutt 1:* Gangstere er liksom noen det skal være litt frykt for. Gangstere ikke sant, som går rundt og snuser og sagger og åttende-klassingene er litt redde for dem.

*Intervjuer:* Kan de ha høy status blant noen?

*Gutt 1:* Blant noen, så.

*Jente 1:* Blant noen kanskje, men jeg tror kanskje de fleste synes det er litt plagsomt, fordi de kommenterer veldig mye og bråker skikkelig mye. (Fokusgruppe 6)

Å trives på skolen knytter mange av elevene til at fagene har et praktisk innslag i undervisningen i tillegg til at det er venner og friminuttene som gjør skolehverdagen fin. Det er likevel elever som også forteller om medelever som de opplever som plagsomme.

### 3.4 Nivådelt undervisning

Ungdomsskoleelever er «usorterte» både når det gjelder faglige ferdigheter og interesser. Undervisningen skal derfor «treffe» et bredt spekter av ferdigheter og interesser. Det sier seg selv at dette er en stor utfordring for de som

underviser på ungdomstrinnet. En løsning er nivådelt undervisning. I følge Opplæringsloven er det ikke tillatt med nivådelt undervisning som «permanente ordninger». Tolkningene av loven varierer. Det gjør også omfanget av bruk av nivådeling i undervisningen. I alle fokusgrupper hadde elevene erfaring med nivådeling i en eller annen form. Opplevelsen av dette var ambivalent. Det var særlig elevene som hadde vært plukket ut til de «dårligste» gruppene som hadde meninger om dette.

*Intervjuer:* Hva syntes dere i fjor, da, når dere hadde sånn inndeling, hva syntes dere om det?

*Jente 5:* Jeg synes det var bra, for da er man på samme nivå i gruppa.

*Intervjuer:* Hva er det som gjør det bra å være på samme nivå, da?

*Jente 1:* Det er ikke en som er smartere enn den andre, liksom. Og da føler man ikke at jeg er dummere enn den andre, eller jeg kan ikke det og den kan det, liksom.

*Jente 4:* Du føler at alle kan helt likt, på en måte. Er litt mer komfortabel.

*Intervjuer:* Går det på det å føle seg trygg, som noen har prata om her, eller går det på andre ting?

*Jente 2:* Det blir veldig sånn derre, det er to grupper da, men det er en som er litt mindre... noen som trenger litt mer hjelp, da, og andre som ikke gjør det. Og det kan jo også være litt dumt å tenke «å, jeg kom på den gruppa med de», liksom. Så tenker man selv at man er dårlig, men i gruppa så er det nok bra, for da tør du å si ting høyt også. (Fokusgruppe 1)

Som det framkommer i sitatet kunne de samme elevene både se fordeler og ulemper for dem selv med nivådelt undervisning. De mente at det å ha undervisning med flere som sleit med det samme gjorde at undervisningssituasjonen i seg selv ble tryggere. Men de hadde samtidig en opplevelse av at de ble sett noe ned på når de ble plukket ut til den lavest presterende gruppen. Å havne i de dårligste gruppene ble opplevd som stigmatiserende. Det var sjelden at dette ble direkte kommentert av medelever, men det var like fullt opplevd som belastende.

*Intervjuer:* På skolen her, er det slik at man er inndelt i grupper der det er forskjellig nivå? Hva synes dere om det?

*Gutt 3:* Dårlig. De må fjerne det.

*Gutt 2:* Vanligvis så er vi fordelt sånn A, B, C, D og så blir det fordelt sånn, noen ganger går to grupper sammen og så to med de andre. Men noen ganger så pleier de å ta ut et par elever, ikke sant, og med en gang vi skjønner at de trenger ekstra hjelp, ikke sant, så da skjønner man automatisk, okei de er ikke smartere enn deg. Og de andre som går inn føler at de er sånn derre at de blir litt flau siden alle skjønner at de er, at de er dummere enn de andre og da blir det sånn flauere følelse. Man blir nesten flau av å gå inn i rommet.

*Intervjuer:* Er det noe man snakker om, eller er det bare sånn man vet, lissom?

*Gutt 2:* Man skjønner det for det meste, ikke sant, fordi når man går forbi så ser man alle de oppgavene på tavla som en person kan regne ut i hodet og sånt.

*Gutt 3:* Og andre må trenge hjelp av lærer og bok for å klare det. Og så finns det oppgaver som andre kan regne, lissom, som noen kan regne i hodet, men andre trenger ...

*Gutt 2:* ...hjelp.

*Gutt 3:* Andre regner kjempekjapt og det er sånn... det er litt av derfor man går i sånne små rom. (Fokusgruppe 3)

Elevene forteller altså om både fordeler og ulemper med nivådelt undervisning. Å havne i de dårligste gruppene ble sett på som stigmatiserende og belastende, men å kunne være i gruppe med elever som sliter med det samme, opplever elevene også som trygt.

### 3.5 Oppsummering

Elevene snakker gjerne om hvordan en motiverende lærer skal være. Alle er enige i at han/hun må være engasjerende, kunnskapsrik, tålmodig, hjelpsom og snill. Flere elever trekker også fram at varierende undervisningsformer bidrar til større skoleinnsats, men dette gjelder ikke alle. Elever som framstår

som skolesvake etterspør dette mer enn elever som framstår som skolesterke. Samme undervisningsform vekker ulik interesse og motivasjon for læring hos forskjellige typer elever.

Motivasjon for skolearbeid knytter mange elever til hva slags oppgaver de får. Det er viktig at oppgavene ikke er for vanskelig, men heller ikke for lette. «Er det for vanskelig så blir det jo også kjedelig, det er mellomting som gjør det best, da» forteller en av guttene som framstår som skoleflink. Blant elever som sliter mer, framstår mangelen på opplevelser av å få det til som svært viktig for (fortsatt) lav skoleinnsats.

Elevene forteller at det er morsomt å jobbe sammen i grupper. For skoleflinke elever er imidlertid positive erfaringer fra gruppearbeid knyttet til at en kommer på gruppe med elever med samme innsats som en selv (eller mer). Ulempene ved gruppearbeid er at noen bidrar mindre enn andre og at elevene selv ikke har maktmidler til å endre på det. Dette kan vi også knytte til elevenes syn på nivådelt undervisning. Å komme på gruppe med elever på samme nivå, opplever elevene bidrar til at undervisningssituasjonen blir tryggere selv om elever opplever at det kan være stigmatiserende å bli karakterisert som en av de dårligste. I gruppearbeid med blandet sammensetning etter innsats og prestasjoner, fortalte skoleflinke elever oss om strategier for å forhindre at de ville få lave karakterer på grunn av lavere innsats fra medelever. En mulig løsning finner vi hos eleven som deler opp gruppeoppgaven og forteller lærer hvem som har gjort hva.

Framføringer er det mange elever som gruer seg til, selv om flere trekker fram at de har blitt bedre til å gjennomføre framføringer etter hvert som de har øvd. Mange gruer seg til å måtte eksponere seg selv og sine kunnskaper overfor både lærer og de andre elevene i klassen. En konsekvens av dette er at flere mener de forbereder seg mer til framføringer enn til prøver. Å høre på andres framføringer synes mange er kjedelig, i tillegg til at mange mener de ikke lærer noe særlig av det. Likevel fungerer framføringene som avbrekk i undervisningen.

Mange elever synes at fagene som har praktiske innslag, er de morsomste og viktig for at de trives på skolen. Det er likevel venner og fri-minuttene som for de aller fleste er hovedgrunnen til at de trives på skolen.

## 4 Livet utenfor skolen

Ungdomsskoleelevers hverdag blir i stor grad regulert av skolen. I tillegg til tida som brukes på skolen, har de fleste ungdomsskoleelever skolearbeid som må gjøres utenom skoletida. Mens dette tar mye tid for noen og begrenser hvilke aktiviteter de kan være med på i fritida, vil andre oppleve det motsatte og kanskje også prioritere fritidsaktiviteter over lekselesing. Dette kapitlet handler om fritidsaktiviteter og prioriteringer mellom skolearbeid og fritidsaktiviteter. I intervjuene ble særlig tre fritidsaktiviteter trukket fram av ungdommene som konkurrenter til skolearbeidet. Trening og dataspill/internett aktiviteter, og å være sammen med venner. Disse aktivitetene har noe ulik status – noe vi vil komme nærmere inn på i diskusjonen.

Idrett er den største organiserte fritidsaktiviteten blant ungdom (Seippel, Sletten et al. 2011). Stadig mer av de unges fritid brukes ved pc-en og TV-en. For eksempel viser studier at så mye som 41 prosent av unge gutter spiller PC- eller TV-spill daglig eller nesten daglig (Frøyland, Hansen et al. 2010). I denne rapporten skal vi undersøke hvordan elever prioriterer mellom lekselesing og fritidsaktiviteter. Vi skal først undersøke hva elever sier om deltakelse i fritidsaktiviteter for å danne oss et bilde av hvordan ulike elever mener dette påvirker deres skoleinnsats og skolemotivasjon. Vi ba også elevene i de ulike gruppene fortelle hvordan de forholder seg til TV, internett og dataspill når de skal gjøre lekser.

### 4.1 Fritidsaktiviteter

En studie av tid brukt på lekser, viser at majoriteten av ungdomsskoleelevene (8. trinnet) vanligvis bruker 1–2 timer per dag (46 prosent). 33 prosent oppgir at de bruker mindre enn én time, mens 21 prosent oppgir at de bruker mer enn to timer på lekser pr dag (Rønning 2010). Et gjennomgående inntrykk fra de åtte fokusgruppeintervjuene er at elevene opplever at det er mye lekser. Det kommer likevel fram at det er store variasjoner mellom elevene i hvor mye lekselesing og øving de gjør før prøver. Mens noen (få) regner med at de sitter to til tre timer hver dag og kanskje også i helgene,

forteller andre at de gjør mesteparten av skolearbeidet på skolen. I tillegg er hovedinntrykket at mange også har mye å gjøre på fritida.

Med våre fokusgruppeintervjuer har vi mulighet til å undersøke hvordan elevene manøvrerer mellom skolearbeid og fritidsaktiviteter. Vi var interessert i å få vite om ungdommene opplever konflikt mellom skolearbeid og deltakelse i fritidsaktiviteter. Er det sånn at ungdomsskoleelevene som deltar i mange fritidsaktiviteter har lettere for å droppe (noen av) leksene? I ett av fokusgruppeintervjuene hvor flere av elevene framstår med relativ lav skolemotivasjon og skoleinnsats, får vi følgende svar på vårt spørsmål om det noen ganger er konflikt mellom fritidsaktiviteter og skole:

*Intervjuer:* Er det noen ganger at det kan være litt konflikt mellom fritidsaktiviteter og skole?

*Jente 1:* Treneren min sier at skolen kommer først. Men asså, det er alltid bra med en liten pause når jeg kommer hjem fra skolen. Så da orker jeg ikke begynne med lekser, det gidder jeg ikke.

*Gutt 6:* Da er man sliten.

*Jente 1:* Da har jeg vært syv timer på skolen, da er det søren meg nok. Da tar jeg meg en pause og venter på treninga, og når treninga er ferdig, ... da er man jo veldig sliten, og da orker man ikke. Da bare legger man seg eller ser på TV. (Fokusgruppe 2)

Videre i samtalen kommer det fram at deltakelse i fritidsaktiviteter er noe elevene prioriterer. Det er også noen som rettferdiggjør lav skoleinnsats med at de er forpliktet til å trene og holde seg i form. For disse elevene kan det se ut som om det er en sterkere norm om å holde seg i form framfor å gjøre alt av lekser og øvinger. En av guttene formulerer det slik: «Noen ganger, for å være ærlig, så gjør jeg ikke alle leksene fordi jeg har trening hver dag. Jeg må trene hardt.» (Gutt 6, fokusgruppe 2)

De samme elevene forteller i ulik grad om foreldrenes innblanding i leksearbeidet. Mens noen kan fortelle at foreldre ofte spør om de har gjort leksene, forteller andre at foreldre sier at de må jobbe mer og heller droppe fotballtreningen. Men elevene selv er enige i at det er viktig å trene og vi får også høre at «moren min stoler på meg, og når jeg sier at jeg har gjort lekser, så har jeg noen ganger ikke gjort det».

Tilsvarende historier hører vi også i en annen fokusgruppe. I denne gruppa er det flere elever som gir inntrykk av å ha relativt svake skoleprestasjoner og alle elevene sikter seg inn mot yrkesfaglig studieprogram.

*Intervjuer:* Er det sånn at dere synes det er for mye å gjøre?

*Gutt 1:* Hvis mamma sier: «har du gjort alle leksene», så sier jeg iblant, «Nei, jeg gjorde dem på skolen.» Og så har jeg ikke gjort dem.

*Intervjuer:* Å ja, da lar du være å gjøre dem?

*Gutt 1:* Ja, for da orker jeg ikke. Da har jeg vært på trening i tre timer, for eksempel. (Fokusgruppe 8)

Med mange avtaler og fritidsaktiviteter, opplever elevene at det er vanskelig å rekke over alt skolearbeidet i ukedagene. I tillegg uttrykker en del av disse elevene en motvilje til å gjøre lekser i det hele tatt.

*Gutt 3:* Jeg har ikke lyst til å gjøre lekser på fritiden min, i hvert fall ikke på lørdag eller søndag for da skal man ha fri fra skolen. Det er ingen som gidder å gjøre lekser i helgen. (Fokusgruppe 5)

I en annen gruppe hvor elevene gir inntrykk av at de får gode resultater på skolen, er det også mange av elevene som forteller om en aktiv hverdag. «Vi har veldig mye lekser, og så har vi jo ganske mye å gjøre på fritida... Det er mange som har veldig mye trening,» forteller en av jentene (J3, Fokusgruppe 4).

*Intervjuer:* Er det noen ganger dere bare tenker at «åh, nå er jeg så sliten, nå har jeg vært på trening» at du bare «nå dropper jeg de leksene» sjøl om de skulle vært levert i morgen?

*Jente 1:* Nei. Når jeg kommer hjem sent, hvis jeg kommer hjem klokka 21, da, fra trening, og så har jeg mer lekser igjen, så bare setter jeg meg i senga og gjør lekser.

*Gutt 2:* Jeg må gjøre det (leksene).

*Intervjuer:* Hvordan greier dere det, egentlig?

*Jente 1:* Jeg pusser tenner og sånn, og så bare setter jeg meg i senga med nattbordslampe og så gjør jeg lekser i senga.

*Gutt 2:* Jeg gjorde matteinnføring i senga i går kveld klokka 11, jeg.



*Jente 3:* Jeg måtte øve til naturfagen til tolv. Og jeg bor langt unna så det er slitsomt.

*Intervjuer:* Jeg tenker, oi, hvis jeg for eksempel hadde kommet hjem fra trening så tror jeg at kanskje noen ting ville jeg ha droppa. Altså, jeg tror det ville vært vanskelig å få det til, da.

*Jente 3:* Men da får jeg sånn angst i kroppen, ikke sant. Da må jeg sette på vekkerklokka tidlig neste morgen for å rekke å gjøre det. (Fokusgruppe 4)

I motsetning til de to foregående gruppene, forteller disse elevene at de føler seg forpliktet til å gjøre alle leksene og til å øve til prøver. Disse elevene forteller om stor innsats på skolen, selv etter en lang dag med trening eller andre fritidsaktiviteter, og det kommer fram at disse elevene gjør det godt på skolen. Denne gruppa med elever lar ikke fritidsaktiviteter påvirke skolearbeidet. De har høy måloppnåelse, innsats og motivasjon uansett hvor mye de har å gjøre. De lar ikke fritidsaktivitetene påvirke skoleinnsatsen, men de begrenser heller ikke fritidsaktivitetene for å få mer tid og ro rundt lekselesingen. En annen gruppe elever kunne fortelle oss at de gjorde nettopp det siste – enten fordi foreldre oppfordret dem til å prioritere lekselesing over fritidsaktiviteter eller fordi elevene tok initiativet selv.

*Jente 4:* Mammaen min sier det sånn, kanskje jeg må droppe en trening for å få øvd mer på det. Så da vet de at jeg kan det. Så hvis jeg dropper trening og øver på det, så går det kanskje bedre. (Fokusgruppe 4)

Jenta i sitatet ovenfor forteller at foreldrene følger med på hvilke karakterer hun får på prøver og at foreldrene begrenser fritidsaktivitetene hennes dersom det er nødvendig ut fra resultater på prøvene. Det neste eksempelet er hentet fra et av de individuelle intervjuene.

*Intervjuer:* Gjør du mye lekser?

*Gutt:* Ja, – eller, egentlig så gjør jeg bare de leksene som står på planen og øver til prøver.

*Intervjuer:* Synes du det er greit å organisere leksene dine og få gjort det du skal?

*Gutt:* Ja, jeg pleier å gjøre så mye som mulig i helgene.

*Intervjuer:* I helgene?

*Gutt:* Ja, jeg har egentlig faste tider jeg kommer hjem, spiser, avisa, lekser. Jeg har liksom faste tider.

*Intervjuer:* Er det du som har bestemt dem eller er det foreldrene?

*Gutt:* Det er jeg som har bestemt det. Og da blir jeg litt sånn irritert hvis det blir lengre enn jeg hadde trodd med leksene. For eksempel, hvis jeg fortsatt har igjen lekser når jeg egentlig hadde lyst til å se det-og-det programmet på TV, så blir jo det litt kjedelig.

*Intervjuer:* Har du en sånn «gulrot» da, at du vet at et program begynner halv åtte og «da har jeg veldig lyst til å bli ferdig»? Tenker du sånn noen gang?

*Gutt:* Ja, jeg har jo det noen ganger. Men det spørs – har jeg en veldig stor prøve så tenker jeg at jeg enten kan kjøpe meg og se det programmet og være glad for at jeg fikk se det programmet, eller så kan jeg ta og øve litt mer og være litt sur for at jeg ikke fikk se programmet, men være glad over en god karakter.

*Intervjuer:* Du har mye motivasjon til å få gjort ting. Er det noen ganger du bare ikke orker å gjøre det du egentlig skulle?

*Gutt:* Ja, det er spesielt med mattelekser og matteprøver at jeg tenker, «Hva i huleste skal jeg med det her?» Men jeg tenker at enten gjør du det, eller så gjør du det ikke og aksepterer at det blir dårlig. Jeg vil jo egentlig bare gjøre mitt beste.

*Intervjuer:* Så når du tenker at du egentlig har lyst til å droppe det, så tenker du at du har lyst til å gjøre det bra, så da greier du å gjøre det likevel?

*Gutt:* Ja, jeg tenker at jeg kan enten ikke gjøre lekser og tenke, «Yes, ikke noe lekser,» – men da må jeg godkjenne at jeg ikke får god karakter, og det blir jeg ikke så glad over. (Individuelt intervju fokusgruppe 6)

Gutten i dette intervjuet er et eksempel på hvordan en elev med sterk motivasjon for skolen forholder seg til dilemmaet mellom lekselesing og

fritidsaktiviteter. Han forteller oss videre i intervjuet at det er ikke alle fag han liker, men at han likevel har stor innsats også i disse fagene. Vedkommende elev får svært gode karakterer og han forteller oss også om en aktiv hverdag med mye trening.

I en annen gruppe, som også forteller at de får svært gode karakterer, er motivasjonen for lekselesing ikke like stor. Hovedinntrykket fra intervjuet med denne elevgruppa er likevel at de får svært gode karakterer og at innsatsen er stor, men at de også opponerer mot kravene fra skolen og at de ikke alltid gjør alt de skal.

*Intervjuer:* Hva kan være en grunn til at dere ikke gjør alt som er på en arbeidsplan?

*Jente 3:* Rekker det ikke.

*Intervjuer:* Det er rett og slett ikke tid?

*Gutt 1:* Nei.

*Intervjuer:* Fordi dere har andre ting dere skal gjøre på fritida, eller er det bare fordi dere sitter og jobber hele tida og dere rekker det ikke?

*Jente 3:* Vi har jo veldig mye lekser og skikkelig mye samfunnsfag, så det er ikke alltid vi rekker å gjøre alt.

*Intervjuer:* Spesielt samfunnsfag er veldig mye?

*Gutt 1:* Du gidder ikke å sitte hjemme hele tida. Jeg må jo være sammen med vennene og trene og være litt sosial og. Jeg må jo ha fritid. Det er ikke livet mitt å gjøre lekser.

*Jente 1:* De sier at vi må bevege oss mer og at ungdommer er så late, men vi får jo ikke gjort det når vi sitter inne med lekser hele tida.

*Intervjuer:* Synes dere at dere har for mye lekser?

*Gutt 3:* Ja.

*Gutt 1:* Ja, det synes jeg.

*Jente 3:* Ja. (Fokusgruppe 7)

Som mange av elevene vi har intervjuet, synes disse elevene at det er for mye lekser. Det har de til felles med elever som har høye prestasjoner, som i forrige eksempel, og med elever med relativt lave prestasjoner. Men som elevene i sistnevnte gruppe, synes disse elevene at det er greit å redusere skoleinnsatsen for å få tid til fritidsaktiviteter. Begge disse elevgruppene lar altså fritidsaktiviteter påvirke skoleinnsatsen.

Vi spurte elevene om hva de synes om å få forlenga skoledag i stedet for å ha lekser. Flere elevgrupper stilte seg positivt til dette, men synet på hvor mye skoledagen bør utvides for å slippe lekser, varierer. Elevene i fokusgruppe 7, som får gode karakterer, men også opponerer mot kravene fra skolen, ville byttet ut leksene med to timers ekstra skoledag.

*Gutt 1:* Jeg synes heller det burde være lenger skole og ikke noe lekser.

*Intervjuer:* Hvis det var to timer mer på skolen?

*Gutt 1:* Ja, heller det enn lekser. (Fokusgruppe 7)

Men ikke alle elevene ønsker å være ytterligere to timer på skolen – selv om det ville innebære at leksene faller bort. «Tjue minutter,» sier en av guttene han kunne være lenger på skolen for å slippe lekser (Gutt 1, Fokusgruppe 2), mens andre i samme gruppe kunne godta én time lenger skoledag. Men i samme samtale kommer det fram at det nok ikke er alle som er like villige til å forlenge skoledagen. En av jentene nevnte at en ble veldig sliten på slutten av dagen og at flere elever ble veldig urolige. Denne uttalelsen får hun også støtte på fra en gutt i gruppa.

At noen elever blir urolige etter å ha sittet stille lenge, fikk også vi merke i våre intervjuer. I et par fokusgrupper preges intervjuet etter hvert av tull og vitsing mellom noen elever. De hadde vært konsentrert om intervjutema i begynnelsen, men ble ufokuserte utover i intervjuet. Dette gjaldt først og fremst elever som gir inntrykk av å være relativt skolefaglige svake og med lav skolemotivasjon. Ut fra elevenes utsagn og også våre observasjoner av elevenes konsentrasjon under fokusgruppeintervjuet, vil lenger skoledag i stedet for lekser ikke passe like godt for alle elevene.

## 4.2 Sosiale medier

Bruk av internett, dataspill og TV er også noe elevene bruker mye av fritiden sin på. For eksempel viser en nylig kartlegging at omtrent hver fjerde ungdom spiller data- eller TV-spill daglig (Frøyland m.fl. 2010). I tillegg kommer annen TV- og databruk. Det at mange elever har tilgang til datamaskin, internett og/eller TV der de vanligvis gjør lekser, gjorde at vi var interessert i å få vite hvordan tilgangen til dette påvirker elevenes lekselesing og skoleinnsats. Er det sånn at elevene ser på TV og/eller at pc-en er på mens de gjør leksene, og i så fall, hvordan påvirker det lekselesingen?

Ikke overraskende er hovedinntrykket fra alle intervjuene at dette er en stor del av elevenes hverdag. «Du sitter på pc-en og sånn samtidig og ser på tv. Mange som gjør det,» sier en av jentene (Fokusgruppe 4). Og blir fulgt opp av en gutt i samme gruppe: «Mange som snakker med andre via nettverket, i stedet for å pugge».

Det er likevel variasjoner mellom elevene i hvordan de vurderer betydningen av for eksempel Facebook og dataspill på lekselesing. Følgende samtale utspilte seg blant elever som gir inntrykk av relativ lav skoleinnsats og lave prestasjoner.

*Intervjuer:* Men hvis du sitter på Facebook og egentlig har lekser du skal gjøre?

*Jente 1:* Jeg greier ikke å rive meg fra det.

*Intervjuer:* Hva er det som skjer da?

*Gutt 4:* Jeg blir påvirket av pc-en.

*Gutt 1:* Jeg har ikke Facebook, så jeg er ikke avhengig.

*Gutt 4:* Men du har COD<sup>2</sup>?

*Gutt 2:* Det er som nikotin.

*Jente 1:* Hvis jeg sitter på pc-en og snakker med folk og sånn så...

*Gutt 3:* Da glemmer du lekser?

*Gutt 5:* Jeg er seriøst dritt lei av Facebook.

---

<sup>2</sup> Dataspillet Call of Duty

*Jente 1:* Jeg òg.

*Gutt 2:* Jeg òg.

*Gutt 4:* Jeg skulle egentlig sove tidlig i går. Og så snakket jeg med folk og sånn på MSN og så glemte jeg, satt lenge. Jeg ville bare ikke slutte. Så sov jeg uten å slå av pc-en og så...

*Gutt 1:* Uten å slå av pc-en?

*Gutt 5:* Jeg sovner med pc-en, jeg. (Fokusgruppe 2)

Det ble både litt fnising og latter mellom elevene når de snakket om Facebook og dataspill og lignende. Vi får inntrykk av at det ikke har like høy status å bruke PC og/eller TV mye som å trene mye. Kanskje er det også sånn blant foreldrene deres. Elevene virker litt prøvende overfor hverandre når de forteller om hvor mye tid de bruker. Elevene i eksempelet overfor gir likevel inntrykk av at de ikke klarer å rive seg løs fra pc-en verken for å gjøre lekser eller sove. Selv om det kanskje er litt flaut å fortelle at de ikke klarer å rive seg løs, er det kanskje nettopp det som skjer. Tida går fort foran pc-en – noe som blir illustrert med den ene guttens utsagn om at han ikke fikk lagt seg på grunn av chatting med venner på MSN.

Men elever forteller også om at pc-en kan være til hjelp. Følgende sitat er fra en gruppe elever som har relativt høye skoleprestasjoner og stor skoleinnsats.

*Jente 4:* Jeg gjør lekser hver dag i to uker, på en måte. Fordi jeg trener veldig mye med håndball og fotball. Men jeg sitter på pc-en samtidig og da får jeg lissom hjelp av dem jeg snakker med også. Men man blir litt distraheret av at folk begynner å snakke til deg.

*Intervjuer:* Ja, nettopp, ja.

*Jente 1:* Sånn «hei, hva skjer?».

*Jente 4:* Og så føler man lissom at man må svare, da. For ellers så kan de bli sure på deg.

*Intervjuer:* Så det er både sånn at du får hjelp, men at det kan være litt upraktisk, på en måte?

*Jente 4:* Ja. (Fokusgruppe 4)

Elevene forteller altså at pc-en er til hjelp i lekselesinga, noe også neste sitat tyder på. Sitatet fra jenta er fra et av de individuelle intervjuene. Hun kunne fortelle at hun har økt skoleinnsatsen sin mye de siste månedene.

*Intervjuer:* Men når du satt hjemme, og prøvde å gjøre lekser og du visste at for to måneder siden så var du heller ute og sparka fotball, for eksempel. Og så syns du kanskje den var litt vanskelig den lekse, eller? Hvordan klarte du å motivere deg til å gjøre det?

*Jente:* Da jeg prøvde jeg å forstå, og så var jeg på dataen så snakka jeg med vennene mine og prøvde å få de til å forklare meg, da. Og så lissom... de forklarte meg ganske mye så da begynte jeg å forstå mer. Og så begynte jeg å følge med i timene.

*Intervjuer:* Chatta du med venner på dataen, er det det du mener?

*Jente:* Ja.

Elever forteller altså at de får leksehjelp fra venner på MSN, Facebook eller lignende. Hovedinntrykket er likevel at en del elever, uavhengig av karakterer og skoleinnsats, synes at det lett går for mye tid på pc og TV: «... egentlig så bruker du veldig mye tid på PC og småting.», sier en av guttene. (Individuelt intervju fokusgruppe 6, flink gutt).

Elever forteller også om at foreldre begrenser databruken deres. I et individuelt intervju forteller en jente oss følgende:

*Intervjuer:* Er dere mye på Facebook og MSN og sånn?

*Jente:* Jo, vi bruker det, men mamma har sagt at vi får være på dem, men da må vi gjøre det etter leksene. For mamma vil ikke at det skal komme før leksene, for da blir det for seint.

*Intervjuer:* Så mammaen din passer litt på hva du bruker tiden din på?

*Jente:* Ja, hun passer litt på der, ja.

*Intervjuer:* Hva synes du om at hun har meninger om hvor mye du skal bruke Facebook?

*Jente:* Jeg synes egentlig det er ganske greit, for jeg vil også at skolen skal komme først.. Hvis jeg setter meg ned foran dataen kan jeg bli sittende ganske lenge. Så da synes jeg egentlig det er ganske greit at hun passer på. (Individuelt intervju, fokusgruppe 5)

Noen elever forteller altså at foreldrene ber dem gjøre lekser før de logger seg på Facebook og MSN. Andre kan også fortelle at leksene kommer først. «Jeg pleier å gjøre lekser før jeg sitter på pc-en, da. Så det går greit,» sier en av guttene (Gutt 4, Fokusgruppe 2).

### 4.3 Oppsummering

Uavhengig av karakterer og skoleinnsats er hovedinntrykket at elever på 9. trinnet synes det er for mye lekser. Mange opplever også et dilemma mellom å rekke lekser og fritidsaktiviteter. Hvordan elevene løser dette varierer imidlertid mer. Noen elever prioriterer fritidsaktiviteter framfor lekselesing og lar av den grunn (av og til) være å gjøre noen av leksene. Her finner vi elever med gode og dårlige skoleprestasjoner. En annen gruppe elever prioriterer ikke det ene over det andre. Disse elevene forteller at de går på en rekke aktiviteter, men at de også prioriterer leksene om de så må sitte oppe om natta. Vi finner også elever som prioriterer skolearbeid over fritidsaktiviteter.

Ikke overraskende er sosiale medier, som TV og pc, en stor del av hverdagens til ungdomsskoleelevene. For enkelte elever er det vanskelig å rive seg løs fra dataspillet eller Facebook og de forteller at det går utover både lekser og søvn. Andre elever uttrykker også at de bruker en del tid, men at foreldre eller de selv begrenser bruken før leksene er gjort. Vi får inntrykk av at sosiale medier for disse elevene ikke representerer en kilde til lav skoleinnsats. Andre elever kan også fortelle at chatting med venner er til hjelp når de gjør lekser.

Sosiale medier og organiserte fritidsaktiviteter konkurrerer med lekser på ulike vis. Organiserte fritidsaktiviteter (det var først og fremst snakk om trening) begrunnes som noe som velges fordi det er riktig og viktig å prioritere. Sosiale medier framstilles derimot i hovedsak som fristelser og tidstyver som det er vanskelig å rive seg løs fra.

Det er overraskende at avslappende aktiviteter foran tv og med dataspill har såpass liten legitimitet blant elevene selv. Om vi hadde intervjuet foreldrene hadde vi forventet slike svar. Her er det ungdommene selv som snakker om dataspill og tv-seing som noe som ikke er helt bra for dem. Dette har i liten grad kommet fram i andre studier. Trening og organiserte aktiviteter er derimot noe de oppfatter som legitime fritidssysler.



Et annet poeng er at når de snakker om fritidsaktiviteter er tonen noe annerledes enn i de andre delene av intervjuet. Tonen er mer selvstendig og overveielsene er tydeligere. Dette har nok å gjøre med at fritiden er tid de disponerer selv. Mens skoledagen langt på vei er bestemt av andre, innebærer fritiden egne valg, noe som trolig fører til at ungdommene i større grad har et mer veloverveid forhold til hvordan fritiden skal brukes.

## 5 Oppslutning om utdanning og framtidsplaner

Flere skoleundersøkelser viser at det generelt er stor anseelse knyttet til å gjøre det bra på skolen. Et spørsmål som har vært benyttet i flere av NOVAs ungdomsundersøkelser er hvilke forhold respondentene tror bringer respekt og anseelse blant ungdom flest. Blant en rekke nevnte forhold er det å gjøre det godt på skolen en av de egenskapene ungdom generelt mener styrker anerkjennelsen blant jevnaldrende (Øia og Strandbu 2010). De skoleflinke anses som populære ikke bare blant de som selv gjør det godt på skolen. Også de som selv ikke får så gode karakterer mener skoleflinkhet gir anseelse (Øia 2011). Surveyundersøkelsene gir ikke svar på om det er innsatsen eller prestasjonen som gir anerkjennelse, og heller ikke om det er andre nyanser her av betydning. I denne fokusgruppeundersøkelsen har vi mulighet til å få vite litt mer om nyanser i anseelsen knyttet til skoleprestasjoner. Er det prestasjonene eller innsatsen som gir anseelse? Kreves det noe i tillegg til prestasjoner? Hvordan bør de skoleflinke opptre for å få anseelse? Og er skoleopposisjon også en mulig kilde til anseelse? Videre vil vi undersøke hvilke ønsker og planer elevene har for framtida. Antakelig er det mange elever på 9. trinnet som ikke har bestemt seg for hva de skal gjøre i framtida. I tillegg vil mange trolig gjøre om på sine valg. Å undersøke hvilke ønsker og planer de ulike ungdommene har, kan likevel fortelle oss om elevenes holdninger til det å ta utdanning.

Vi starter ut med å beskrive hvordan elevene forholder seg til gode og dårlige karakterer før vi går over til å undersøke hvordan elevene tror karakterene påvirker deres egen motivasjon og innsats i skolen. Også andre former for belønning/straff kan være med å forme elevenes skolemotivasjon og skoleinnsats. Deretter vil vi rette oppmerksomheten mot to av disse typene – anmerkninger fra lærere og penger/gaver for god innsats fra foreldrene. Vi spør om hva elevene synes om penger/gaver for karakterer og i hvilken grad

de mener at penger/gaver og anmerkninger er med på å forme deres skoleinnsats og skolemotivasjon.

Til slutt i dette kapitlet skal vi undersøke planer elevene har etter ungdomsskolen. Tidligere forskning har særlig knyttet utdanningsplaner og valg til elevenes sosiale bakgrunn (for ulike forklaringer se for eksempel Hansen 1986) og vi har spurt elevene hvem de diskuterer sine framtidsplaner med. Ut fra en antakelse om at holdninger til skole og utdanning vil kunne påvirke elevenes skoleinnsats, skal vi til slutt i dette kapitlet studere disse forholdene i sammenheng.

## 5.1 Elevenes syn på karakterer

I hovedsak gir elevene inntrykk av at de liker at de får karakterer på ungdomsskolen. Både i grupper hvor elevene gir inntrykk av å være svært motiverte og skoleflinke, og i grupper hvor elevene virker mindre motiverte og/eller har relativt dårlige karakterer, forteller elever at de synes det er bra med karakterer for å «se hvilket nivå man er på». Noen elever forteller også at de syntes det var spennende å begynne med karakterer på 8. trinnet, mens andre ikke opplevde overgangen fra 7. trinnet til 8. trinnet med karakterer som særlig stor. Ikke overraskende oppleves det bedre å få gode karakterer enn dårlige og at det også er lettere å fortelle om gode karakterer enn dårlige.

*Intervjuer:* Hvis dere har fått en karakter, hva er det som skjer når dere har fått karakterer?

*Jente 5:* Hvis man får bra så kan man jo si det til andre.

*Jente 1:* Det kommer an på hvilken karakter du får, da.

*Jente 4:* Hvis du får en mindre bra karakter, så er det veldig få som sier det.

*Intervjuer:* Når du sier en litt mindre bra karakter, hva tenker du på som en mindre bra karakter?

*Jente 1:* Tre og nedover.

*Jente 5:* Ja (Fokusgruppe 1)

Også i andre fokusgrupper får vi høre at det går et skille på karakterer tre og lavere. Toere og treere (og enere) blir trukket fram som dårlige karakterer og dette er karakterer elever ikke har lyst til å fortelle om. Men hva som er bra og dårlig for den enkelte, varierer etter tidligere prestasjoner og hvem man sammenlikner seg med. De fleste sier at de vet hvem som er flinke og hvem som ikke er det, og inntrykket fra intervjuene er at elevene klassifiserer elever som i hovedsak får tre eller lavere som skolefaglige svake. Selv blant de elevene som vi fikk inntrykk av sleit litt mer med skolearbeid og ikke fikk så gode karakterer, trekkes det fram at det ikke er bra å gjøre det dårlig på skolen.

*Gutt 2:* Det er jo bra å få gode karakterer.

*Intervjuer:* Men ser de andre elevene opp til dem som får gode karakterer?

*Gutt 2:* Nei.... Jeg ser ikke opp til noen som får gode karakterer, men jeg ser ned på de som får dårlige. Eller, jeg ser ikke akkurat ned på dem, men jeg synes synd på dem. Så dumme. Det er en på trinnet som fikk dårligst i orden og oppførsel – det er jo synd på han som er så plagsom. Han skjønner ikke at det han gjør er dumt. (Fokusgruppe 5)

Gutten i dette intervjuet gir inntrykk av å være relativt lite motivert for skolen, men er likevel opptatt av å fortelle at han tar avstand til andre med lave(re) skoleprestasjoner.

I hovedsak har vi møtt ungdommer som framsto som motiverte – og var opptatt av å gjøre så godt de kunne på skolen, selv om det også kom fram at det ikke alltid var like lett å leve i tråd med disse overbevisningene. I ett av intervjuene var det en gutt som snakket svært varmt om hvor viktig alle lekser var og to av jentene himlet med øynene til hverandre mens han snakket. Han merket ikke noe til dette. Vårt inntrykk var at de syntes han var for pliktoppfyllende og kanskje veslevoksen. Denne typen avstandtagen til de som snakket om hvor viktig skolen var – og om hvor viktig det var å være motivert, var det svært lite av i fokusgruppediskusjonene.

Gode karakterer fortelles det gjerne om til venner og foreldre. «Jeey... skryter av det på Facebook,» sier en av guttene på vårt spørsmål om hva han

gjør når han får gode karakterer (fokusgruppe 4). Fokusgruppa, som siste sitat er hentet fra, syntes også det var rart dersom elever med veldig gode karakterer syntes det kan være flaut å fortelle om karakterene sine. I andre grupper hører vi derimot at medelever ikke vil fortelle om sekserne sine. «Man kan bli erta for det (gode karakterer),» sier en av guttene. Hovedinntrykket fra intervjuene er at elever synes det er bra å få gode karakterer, men i noen av samtalene kommer det altså fram at det ikke er bra å få alt for gode karakterer, noe neste sitat er et eksempel på.

*Jente 1:* Ja, det er bra å være en som får gode karakterer. Eller, hvis man bare får bra karakterer, så blir man jo kanskje kalt «nerd». Men hvis man får ganske bra – femmere og noen ganger seksere – da er det jo mange som spør om hjelp og sånn.

...

*Intervjuer:* Du tenker det å være veldig flink og bare får seksere er kanskje litt annerledes, så da skilles man ut. Så det å få femmere og av og til seksere er litt mer normalt – er det det dere tenker på?

*Jente 1:* Det er kanskje ikke det. Firere er vel det mest normale. Men hvis man får femmere og seksere så er man over normalt og det er da folk spør om hjelp – da er man på en måte ikke nerd. Da er du bare flink, på en måte. Men hvis du bare får seksere og blir lei deg hvis du får en femmer, da er det liksom sånn... (Fokusgruppe 6)

Også i andre fokusgrupper trekkes det fram negative omtaler av elever som blir skuffa over femmere. Vi fortolker dette sånn at selv om mange elever synes det er fint å være flink på skolen, er det ikke like populært dersom flinke elever har for høye ambisjoner.

Vi spurte også om karakterer betyr ulikt for gutter og jenter. Inntrykket fra samtalene i fokusgruppene er at det er noe større aksept for lave karakterer blant gutter enn blant jenter. Følgende samtale utspilte seg da vi spurte om elever blir erta for gode karakterer:

*Jente 3:* Tror ikke jenter er sånn som går og mobber andre.

*Intervjuer:* Men du sier at du ikke tror at det kunne være ei jente (som blir erta av andre jenter)?

*Jente 3:* Nei, for jenter er ikke sånn, de er –

*Jente 1:* De er opptatt av å få bra, ikke sant. De erter jo ikke noen hvis de gjør det bra.

*Jente 3:* De ser jo opp til de som får gode karakterer.

*Intervjuer:* Men gutter, da?

*Jente 3:* De er sånn derre (gjør stemmen mørkere) «hei kamerat, fikk du sekser? Nerd, ass».

*Intervjuer:* Er det sant, dere som er gutter her?

*Gutt 1:* Eh, ikke alltid.

*Gutt 2:* Det spørs.

*Gutt 1:* Det kan være.

*Gutt 2:* Det kan variere.

*Jente 4:* Det er mer sånn med guttene enn det er med jentene. Fordi, jentene prøver lissom å få det beste, men guttene bryr seg egentlig ikke så mye om hva de får.

*Jente 3:* De er sånn «å, jeg fikk en treer», lissom. Det har ikke så mye å si.

*Jente 4:* De roper ut, uansett om de får stryk eller ikke. Så de roper ut og er stolt av det, på en måte. Noen av dem.

*Intervjuer:* Er dere enige, dere som er gutter her, at det kan være litt sånn, eller?

*Gutt 2:* Selv om man får en treer så betyr det ikke at man kan være stolt. Man kan jo være deppa inni seg. (Fokusgruppe 4)

Et gjennomgående inntrykk er at det er fint å få gode karakterer selv om vi også hører at det er best å ikke få alt for gode karakterer da det kan gi et «...nerdestempel». Nerdestempelet er noe som de flinke er litt redd for. Og ordet nerd er noe som slenges ut til de som lykkes godt på skolen. Samtidig oppfatter de dette som uttrykk for anerkjennelse eller misunnelse. «Bare kall meg nerd, vær så snill» sier Gutt 6 (fokusgruppe 2) nettopp som et uttrykk

for dette. Han vil gjerne være blant de flinke, og vil derfor ikke ha noe imot å bli kalt for nerd slik vi tolker dette. Om det hadde forholdt seg annerledes om han var skoleflink, er en annen sak. I den samme gruppa forteller de om ei flink jente i klassen som er svært tilbakeholden med å fortelle om karakterer. Det kommer ikke fram om hun holder karakterene for seg selv fordi hun er redd for nerdestempelet, eller om hun er tilbakeholden for ikke å virke skrytete. Alt i alt er det bra og det gir status å være god på skolen ifølge de som deltok på våre fokusgrupper, men dette avhenger av at de også «bør ha et liv utenfor» (Jente 1, fokusgruppe 7). «Det er ikke noe kult å være en som er dårlig..., (men) det er ikke bra å være for skoleflink, som bare er opptatt av skolen og ikke gjør noe annet». (Fokusgruppe 7, Gutt 1)

Elevene vil gjerne gjøre det godt på skolen. Likevel hender det at de flinkeste blir møtt med karakteristikk som «nerd» eller «sekseren». Dette kan tyde på at ikke alle typer av skolemotivasjon og skoleinnsats gir aksept i ungdomsmiljøet. Måten skoleprestasjoner kommuniseres til medelever har stor betydning. Som vi har sett handler karakterisering av andre som nerder både om anerkjennelse og misunnelse – og fungerer vel også som en påpekning om at de flinke bør fare litt stille i dørene med sine meritter. Elevene forteller mer nedsettende om elever som gjør det dårlig på skolen enn de som gjør det godt. Men vi blir også fortalt at det ikke er populært å være for ambisiøs. Det er for eksempel irriterende når flinke elever blir skuffa over å få fem i stedet for seks på en prøve.

Hva så med de som ikke får gode karakterer? Kan dette noen ganger gi anerkjennelse i seg selv? Finnes det en alternativ rolle som den som «gir blaffen» og er i opposisjon til skolen? Vi spurte om det kunne være kult å si fra om at en fikk dårlige karakterer, og svarene var gjennomgående at «det er aldri kult å få dårlig» (fokusgruppe 3). De nevnte at noen prøvde seg med strategien å «skryte» av dårlige karakterer, men denne væremåten ble sett ned på: «det er bare latterlig» (Jente 1, fokusgruppe 2), «det er typisk han, lissom» (Gutt 1, fokusgruppe 2).

Det er altså allment verdsatt å gjøre det bra på skolen. Spørsmålet er om det kreves noe i tillegg. Kreves det spesielle manøvreringer fra de som er særlig flinke? Det er ikke vanlig å rakke ned på de som gjør det bra på skolen. Noen gjør det, men også dette blir det generelt sett tatt avstand fra:

*Gutt 1:* Inni seg så tenker de «jeg må bli like smart som han,» men uttapå så tuller de bare med den fyren og sier «nerd, ass» og så videre. (Fokusgruppe 2)

Det er få som tar ordet og sier til oss i fokusgruppesituasjonen at de ikke bryr seg om skolen. Derimot kommer det fram beskrivelser av andre som ikke bryr seg, som skulker og ødelegger for andre. I fokusgruppe 7 virker det som hele gruppa er enig i at en elev ødelegger så mye at han heller burde vært i en spesialklasse. De nevner også at en annen sitter oppe hele natta og spiller pc-spill og derfor sover og følger lite med på skolen. Begge disse andre er beskrevet som eksempler på noen som ikke har anseelse.

## 5.2 Karakterer og skoleinnsats

Vårt neste spørsmål er hvilken rolle elevene tillegger karakterer for egen skoleinnsats og skolemotivasjon. Følgende sitat er fra en gutt som av læreren blir karakterisert som «midt på treet» når det gjelder motivasjon og innsats på skolen:

*Gutt 2:* Noen ganger er karakterer litt bra, for da kan du tenke over hvor viktig det er å lære. Men noen ganger så tenker man også jeg må få gode karakterer, men mange andre er ute og har det gøy og du har lyst til å være med dem, men du tvinger deg selv til å bli hjemme. (Fokusgruppe 3).

Gutten i dette intervjuet tvinger altså seg selv til å gjøre lekser for å kunne få gode karakterer. Men, som vi har sett tidligere i denne rapporten, er det nederlag å få dårligere karakterer enn forventa.

*Intervjuer:* Men hva føler du hvis du har øvd mye til en prøve og så fikk du dårlig karakter?

*Gutt 4:* Da blir man sint inni seg.

*Gutt 2:* Hvorfor har jeg øvd hvis jeg allerede har fått dårlig karakter. Det er bortkast tid, nesten.

*Gutt 4:* Og så gidder man ikke øve til neste prøve.

*Intervjuer:* Merker du det da at på neste prøve så blir det vanskeligere å øve og sånn?



*Gutt 2:* På neste prøve så er det sånn... du tenker er det noe vits i å øve, for det kan hende at jeg igjen får dårlig karakter. Begynner å tenke sånn, det er ikke noe vits i å øve. (Fokusgruppe 3)

Samtalen i fokusgruppa ovenfor tyder på at elevene mister motet når det går dårligere enn det de håpet på. I tråd med Markku S. Hannulas (2006) syn på at motivasjon kommer til uttrykk hos elever som følelser, beskriver elevene sine erfaringer ved at de blir sinte og frustrerte. Ved å knytte dette til Caroline Jacksons (2006) studie om manglende innsats for å beskytte seg selv, virker det rimelig å tolke at guttene i ovennevnte gruppe reduserer skoleinnsats fordi de er redde for å likevel oppnå et dårlig resultat. Ved redusert innsats, beskytter eleven seg selv fra å framstå som dumme. Et eksempel på dette er fra den gruppa der vi fikk inntrykket av at flere generelt sett fikk dårlige karakterer.

*Gutt 2:* Jeg tror det er litt sånn flaut hvis du sier «jeg har øvd, men jeg fikk fortsatt en toer».

*Jente 1:* Jeg har alltid en unnskyldning hvis jeg –

*Gutt 6:* Ja, du, ja.

*Jente 1:* Man har jo alltid en unnskyldning hvis man får en dårlig karakter.

*Intervjuer:* Men hvorfor trenger man en unnskyldning, da?

*Jente 1:* For å dekke over karakteren. At man slutter å tenke på karakteren. (Fokusgruppe 2).

Men karakterer kan også vekke positive følelser «man blir jo veldig glad og så energisk, og blir veldig rastløs, lissom. Jeg fikk bedre enn deg, og tenker lissom det inni seg hele tiden, da.» (Jente 4 fokusgruppe 4).

Erfaringene fra disse elevene peker på at prøveresultater bidrar til egen skoleinnsats og skolemotivasjon, men sånn er det ikke for alle. I et av de individuelle intervjuene blir vi fortalt at når eleven får beskjed fra læreren at han har gjort en god jobb og at det går bra, gidder han ikke mer.

*Gutt:* Det er i blant sånn at hvis læreren sier at jeg gjør det veldig bra, så hender det at jeg har gjort det veldig bra og da gidder jeg ikke mer. Jeg prøver å gjøre det bra, men det er et eller annet som skjer med meg sånn at jeg ikke gidder det likevel.

*Intervjuer:* Er det fordi læreren sier at det går bra og da mister du motivasjonen?

*Gutt:* Nei, jeg mister ikke motivasjon. Motivasjonen er der hele tida. Men hjernen gjør sånn at jeg har gjort det bra, da trenger jeg ikke å jobbe på en stund. (Individuelt intervju, fokusgruppe 8)

Han forklarer dette videre med et konkret eksempel fra samfunnsfag hvor de får beskjed om å skrive hele setninger i svarene, men etter at prøvene hadde gått bra, skrev han bare korte setninger og han fikk dermed dårligere karakterer. I følge denne gutten vet han hva som skal til for å få gode karakterer, men han velger likevel å la være å gjøre det han vet læreren vil belønne han for. Han fortalte oss at han hadde gått ned to karakterer i samfunnsfag etter at han lot være å skrive lange setninger i svarene på samfunnsfagprøvene. Om det er riktig at han ville beholdt den gode karakteren dersom han hadde fortsatt å skrive lange svar, vet vi ikke. Det er likevel interessant å legge merke til at mens noen forteller at de øver og strever for å få en god karakter på en prøve, forteller andre at de lar være å gjøre det de selv mener er en enkel sak.

Eksemplene ovenfor er alle fra elever som gir inntrykk av å få litt dårlige karakterer og at skoleinnsatsen er relativ lav. Hvordan spiller karakter inn hos elever som presterer høyere? I en av fokusgruppene hvor elevene gir inntrykk av å få gode karakterer, men som noen ganger gjør mindre enn det som er forventet av dem, er det flere av elevene som tror de ville ha arbeidet mindre med skolearbeidet dersom de ikke hadde fått karakterer. Videre svarer de bekreftende på vårt spørsmål om det var tanken på karakterene som gjør at de ikke velger å redusere innsatsen. De forteller at de vil opprettholde karakternivået og derfor jobber med skolearbeidet selv om det er fag de ikke liker. Dersom de ville fått dårlige karakterer «ville jeg blitt jævlig sur ...både på skolen og meg selv».

I det siste eksempelet gir elevene beskrivelser av sin motivasjon som i tråd med det som kalles egoorientering (Skaalvik og Skaalvik 2005). Det å opprettholde karakternivået er viktigere enn selve læringen. Antakelig opplever elever på ungdomsskolen (om enn i ulik grad) at selve læringen også er motiverende (oppgaveorientering ifølge Skaalvik og Skaalvik), noe vi også finner blant elevene i våre fokusgrupper.

### 5.3 Betydning av belønning og straff for innsats

Belønning fra foreldre for gode karakterer er noe som diskuteres. Noen få oppgir at de får betaling for hver karakter, mens andre får en belønning nå og da, mens andre gir inntrykk av at de ikke får penger for karakterer. Noen mener det er litt galt å gi penger for karakter: «Det er jo på en måte vår jobb å gjøre det bra på skolen (Gutt 5, fokusgruppe 2). «Vi gjør det for oss selv, vi gjør det ikke for foreldrene» (Gutt 1, fokusgruppe 2).

Selv om flere forteller oss at de får penger for gode karakterer, er det ingen som forteller at de har gjort en ekstra innsats med skolearbeidet i håp om å få karakterer som ville kunne gi penger. For mange virker det som en eventuell belønning i form av penger kommer som en ekstrabonus. I en av fokusgruppene som gir inntrykk av relativ liten skoleinnsats og lave prestasjoner, får vi høre følgende:

*Gutt 4:* En gang så fikk jeg fem og så fikk jeg bare 200 kroner.

*Intervjuer:* Og det synes du var litt dårlig uttelling?

*Gutt 4:* Men jeg ble litt stolt.

*Intervjuer:* Hvis dere hadde fått 500 kroner for en femmer, er det sånn at dere ville ha jobba hardere?

*Gutt 4:* Jeg jobber ikke for penger, da.

*Intervjuer:* Du jobber ikke for penger.

*Gutt 5:* Ikke enda, hvert fall. (Fokusgruppe 3)

I ett av de individuelle intervjuene med en gutt som får gode karakterer og har stor skoleinnsats, kommer det fram at belønning i form av penger ikke er nødvendig.

*Gutt:* Jeg har ikke noe særlig belønning for alt jeg gjør. Det er det samme som hvis du gir en hund en kjeks for hvert minutt han ikke bjeffer, så blir jo det litt dumt, det og. (Individuelt intervju, fokusgruppe 6).

Det å få gode karakterer ser altså ut til å være en belønning i seg selv for elevene, men foreldrenes reaksjon på deres skoleinnsats er også viktig. Det

virker imidlertid som flere elever kvier seg mer for å komme hjem med anmerkninger enn dårlige karakterer.

*Intervjuer:* Er det verst å komme hjem med et brev om anmerkninger eller å komme hjem med en karakter som er litt dårlig?

*Gutt 2:* Begge.

*Jente 1:* Anmerkninger.

*Gutt 5:* Anmerkninger.

*Gutt 4:* Karakterer er verre.

*Intervjuer:* Noen synes det er verst med anmerkninger, hvorfor?

*Jente 1:* De blir surere... skuffet. De blir sure i stedet for skuffet.

Noen av elevene trekker også fram at bekymring for å få anmerkninger er skjerpene for innsatsen. I en av fokusgruppene fortalte elevene at de måtte gjøre lekser selv om de kom seint hjem fra trening for å forhindre å få anmerkning. Noen trekker fram at «redselen» for anmerkninger er knyttet til at en kan få nedsatt ordenskarakter.

*Intervjuer:* Men er de fleste redd for å få anmerkninger?

*Jente 4:* Jeg er det. Det er ikke noe du ønsker deg.

*Intervjuer:* Hvorfor ønsker man ikke anmerkninger?

*Jente 1:* For å ikke få nedsatt i ordenskarakteren.

*Intervjuer:* Er det lissom spesielt alvorlig, på en måte?

*Jente 1:* Det kan jo bli vanskelig å få seg jobb, da.

*Intervjuer:* Er det verre å ha nedsatt orden og oppførsel enn å få en litt dårlig karakter i et fag?

*Jente 4:* Ja. For man ser jo egentlig først på hvordan du oppfører deg og sånt, da. Før man ser på karakterene dine, egentlig. (Fokusgruppe 1)

Jentene i dette intervjuet ønsker ikke anmerkninger og forklarer dette med eventuelle problemer det kan gi i en framtidig jobbsøkesituasjon.

## 5.4 Holdninger til skolen og videre utdanningsplaner

Deltakerne i våre fokusgrupper var i all hovedsak positive til skolen og videre skolegang. Selv om unntakene var der, presenterte elevene, som vi har sett, en rekke viktige sider ved skolehverdagen, at det er bra å få gode karakterer og at skolen vil komme godt med uansett hva en skal drive med seinere. Dette kommer også fram i andre undersøkelser (Heggen og Øia 2005; Øia 2011). Alle elevene har tenkt å fortsette på skolen etter 10. trinnet. På vårt spørsmål om de har planer om videre utdanning, ta et jobbeår eller gjøre noe annet etter ungdomsskolen, fortalte alle at de har planer om videre utdanning. Vi får også inntrykk av at mange elever har begynt å orientere seg om hvilke linjer og skoler som kan være aktuelle å søke på etter ungdomsskolen. Noen av elevene viser seg å ha klare planer eller ønsker om både utdanning og jobb i framtida:

*Gutt 1:* Jeg har lyst til å bli ingeniør eller noe lignende. Jeg har tenkt å gå studiespesialisering, idrettsfag, og så har jeg planer om å gå på NTNU i Trondheim, og så kanskje ett år utenlands. Så får vi se hva det blir. (Fokusgruppe 7)

*Jente 2:* Jeg skal gå på media på videregående. Jeg har en stor drøm om å bli fotograf. (Fokusgruppe 3)

Vi fikk høre om planer om å bli elektriker, lege, skogsarbeider, snekker og hjemmesykepleier for å nevne noen yrker. Andre hadde mer vage planer og uttrykte at de ønsker å ta utdanning i noe som kan gi dem en bra jobb.

*Intervjuer:* Hva er en bra jobb, da?

*Gutt 2:* Noe som kan være en utfordring.

*Jente 4:* Noe som man kan trives med og på en måte leve av, da.

*Gutt 1:* Noe du vet du er passe god i, men at du kan lære mer av det.

*Intervjuer:* Hva er viktig for dere, da, når dere skal tenke på den jobben dere skal ha i framtida?

*Jente 3:* At jeg liker det.

*Jente 4:* At det er interessant, at du har lyst til å gjøre det, lissom.

*Gutt 2:* Ja, noe du kan trives med å gjøre.

*Gutt 3:* Drømmejobben.

*Intervjuer:* Hva er drømmejobben for deg, da?

*Gutt 3:* Nei, jeg vet ikke. (Fokusgruppe 4)

Noe mer konkret om ønsker og planer for framtidig jobb kommer ikke fram i denne fokusgruppa. Et par av elevene begynner å tulle og tøyse om at de har planer om vinne i lotto eller gifte seg med en rik fotballspiller og bli «fotballfrue» til stor latter fra de andre i gruppa. Selv om alle elevene forteller at de vil gå videre på skolen etter 10. trinnet, finner vi altså stor variasjon i hvor konkrete planer elevene har.

Mot slutten av fokusgruppeintervjuene spurte vi noen spørsmål om nytten av utdanning generelt. Gruppene fra skolen som ligger i et distrikt med en del jord- og skogbruk hadde dels en praktisk og konkret tilnærming til dette spørsmålet:

*Gutt 1:* Jeg syns matte og engelsk er nyttige fag for uansett hvor jævlig det går, så hvis du kan engelsk så kommer du fram. Og matte, det er jo ganske nyttig, for her i hvert fall er det mye skog og hvis man kan matte så kan man regne ut hvordan man skal få mest mulig ut av skogen sin.

(...)

*Gutt 3:* Jeg syns det er mye rart i matte som jeg ikke tror jeg kommer til å få se i livet mitt, selv om jeg blir gammel.

*Jente 3:* Det er noen få ting i matte som er unødvendig.

*Gutt 1:* Norsk er unyttig for jeg syns ikke det er så viktig å vite hvordan du skriver en roman eller sånt. Jeg syns de mest unyttige fagene er naturfag, samfunnsfag, norsk og gym.

*Gutt 2:* Det du trenger i norsk er egentlig å kunne lese og skrive.

*Gutt 1:* De fleste lærer jo det på barneskolen. (Fokusgruppe 5).

I denne gruppa, som i flere av de andre fokusgruppene, mente elevene at det var for lang skolegang i Norge. På spørsmål om det var bra at de fleste i

Norge går 13–14 år på skolen og at mange fortsetter videre etter det, var de nærmest unisont enige i at dette var for lenge.

*Gutt 1:* Jeg synes det er alt for lenge. Hvis man har gått på skole i 13–14 år. Så blir man jo ganske gammel når man først er gammel nok til å jobbe, eller har ferdig utdanning. Man er jo ofte oppi 30 år før man er ferdig med utdanning. (Fokusgruppe 5)

Nå skal det også sies at i denne gruppa dominerte to av guttene diskusjonen – og de kunne ikke tenke seg å ta lang utdanning selv. En av jentene hadde tidligere sagt at hun ville bli veterinær, hun tok ikke ordet i denne ordvekslingen. Det er vel sannsynlig at hun ikke var så negativ til lang utdanning, men også blant elever som planlegger å ta (lang) høyere utdanning, er det mange som i en alder av 13–14 år synes det virker lenge å gå på skole ytterligere ti år.

## 5.5 Hvor kommer elevenes framtidsplaner fra?

På spørsmål om hvem de prater med om fremtidsplaner med er foreldre helt klart de viktigste. Dernest er det eldre søsken, venner eller eldre søsken til venner, onkler, tanter. Det ser ut til å være en tydelig ambivalens angående valg av videre utdanning og om hva de oppfatter som motiverende. Dels snakker de som om dette må komme helt og fullt fra dem selv – og at foreldre ikke bør legge seg opp i hva de velger. Samtidig sier de at det ikke er så lett å velge. Og det kommer tydelig fram i noen fokusgrupper at de er inspirerte av eldre søsken og at de er klar over foreldrenes ønsker for dem.

*Intervjuer:* Er det sann at foreldre har sterke meninger om hva dere burde søke på eller? Hva sier foreldre?

*Gutt 1:* De spør liksom hva vi har lyst til.

*Gutt 3:* De sier vi skal følge hjertet.

*Gutt 2:* De vil at vi skal få bra jobb. (Fokusgruppe 2)

De fleste sier at de vet at foreldrene ikke ville tillatt at de sluttet skolen etter tiende klasse. Dette tror de. Av svarene virker det som om dette ikke har vært et tema i familiene, men at det tas som en selvfølge. En av guttene svarer for

eksempel dette på spørsmål om hva foreldrene ville sagt om han ikke ville gå på videregående. «Det tror jeg ikke de ville akseptert. Jeg må gå videregående, tror jeg. Det er jeg ganske sikker på.» (Gutt 1 fokusgruppe 7). I den samme gruppa er det en som har en far som sluttet skolen etter ungdomsskolen og som har slått seg opp med eget firma. Han tror at faren ville hatt en viss forståelse for det om han hadde ønsket å slutte etter ungdomsskolen. Han er den eneste i materialet vårt som uttrykker dette. Men også denne gutten mener at det trolig var enklere før å klare seg uten videregående utdanning. «Du trengte ikke like bra utdanning før. Kravene var mindre» (Gutt 2, fokusgruppe 7). De andre i gruppa deler denne oppfatningen.

## 5.6 Framtidsplaner, skolemotivasjon og skoleinnsats

Elevenes holdninger til skole og utdanningssystemet bidrar antakelig til hvor stor innsats elevene gjør på skolen og i arbeidet med leksene. Trolig er det også sann at skolemotivasjonen reflekteres i elevenes holdninger til skolen. For elevene selv er det likevel mer nærliggende å trekke fram mer konkrete erfaringer for å forklare egen innsats.

*Intervjuer:* Når dere finner motivasjon til å gjøre lekser hver dag, er det fordi dere tenker at det er kjempeviktig for å kunne bli det jeg har lyst til å framtida eller tenker dere at jeg vil kunne det og ikke tenke på framtida?

*Jente 1:* Jeg tenker på læreren vår, jeg... At han kommer til å sjekke det og at det er veldig dumt hvis jeg ikke gjør det (leksene).

*Gutt 1* (gjør til stemmen): Har du ikke gjort lekser?

*Gutt 5:* Flaut.

*Intervjuer:* At det er flaut i forhold til læreren, det er det du tenker mest på, ja?

*Jente 1:* ...at det er litt sann dumt å ikke ha gjort det. For det blir sann «ja, da leser jeg opp dem som ikke har gjort lekser»...

*Gutt 2:* Men det er jo bra, da. For da skjønner du jo at...

*Jente 1:* For da blir man jo sann «nei, det skulle jeg ikke gjøre neste gang».



*Intervjuer:* Hva tenker dere andre på da, når dere sitter og gjør lekser hver dag?

*Gutt 1:* Jeg tenker egentlig ikke på det, jeg tenker bare at jeg må lære det.

*Gutt 6:* Jeg tenker på fotball, ass.

*Gutt 3:* Jeg tenker på å gjøre det ferdig. (Fokusgruppe 2).

For jenta i dette intervjuet, er det flaut å ikke ha gjort lekser. Dette motiverer henne til å gjøre lekser neste gang. Også andre mener at å ikke gjøre lekser er flaut, men av intervjuet kommer det klart fram at ikke alle tar dette like tungt. Framtidsorientering som motivasjon for skoleinnsats, er også fraværende hos andre.

*Intervjuer:* Men når dere gjør ting som dere egentlig synes er kjedelig, tenker dere mye på framtida da, at dette må jeg gjøre fordi det er viktig, eller? Hva er det som gjør at en ikke bare lar være?

*Jente 3:* Må holde fristen.

*Intervjuer:* Holde fristen.

*Intervjuer:* Hva skjer hvis du ikke holder fristen, da?

*Jente 3:* Anmerkninger eller noe sånn. Det er det man egentlig, eller det er det jeg ikke vil ha. Jeg vil ikke ha anmerkning, men leksene kan jeg bare gjøre sånn fort, hvert fall noen av dem, da. (Fokusgruppe 1)

Andre elevgrupper knytter skoleinnsatsen til en framtidsorientering. Det neste eksemplet illustrer hvordan en jente som framstår som skoleflink, forklarer hvorfor hun jobber relativt mye på skolen:

*Jente 4:* Man vil ha ganske høyt snitt, fordi hvis man klarer å beholde snittet ditt eller heve det, så kommer du lettere inn på andre skoler, som du har lyst til å komme inn på.

*Intervjuer:* Er det, tenker dere andre også på at det er en grunn til at man har lyst på gode karakterer, at man har lyst til å komme inn på en spesiell videregående skole?

*Jente 4:* Jeg tenker på det fordi da kan jeg på en måte velge og vrake i skoler jeg vil begynne på. Da er det mye lettere å velge en skole hvis man har gode karakterer. Og som du kommer til å trives på.  
(Fokusgruppe 4)

Elevenes holdninger til skolen og framtidsplaner gjenspeiles i elevene innsats i skolen slik vi tolker de ulike sitatene ovenfor. Elever som framstår som skoleflinke, trekker fram at de jobber mye fordi de ønsker å beholde sitt gode karaktersnitt. Enkelte kobler dette også til økte valgmuligheter etter ungdomsskolen. Elevene som framstår som mindre skoleflinke, knytter oftere egen innsats til at de må gjøre leksene for å forhindre «straff» i form av anmerkninger eller at det er flaut å la være.

## 5.7 Oppsummering

Elevene vil gjerne gjøre det godt på skolen. Og de elevene som gjør det godt har i hovedsak høy status blant medelever. Alle elevene har også planer om videre utdanning etter ungdomsskolen. Rapporteringer om slengbemerkinger som «nerd» eller «sekseren» til de flinkeste, tyder likevel på at skoleinnsats ikke entydig er positivt for posisjon blant jevnaldrende, selv om denne studien også viser at slike slengbemerkinger dels handler om et ønske om selv å kunne vært blant de flinkeste. I tillegg til at det trekkes fram negative beskrivelser av elever som viser sin skuffelse ved å få fem i stedet for seks på en prøve, knytter flere elever høy status i ungdomsmiljøet også til det å ha et «liv utenfor skolen». Utsagnene til elevene i våre fokusgruppeintervjuer tyder altså på at gode karakterer ikke i seg selv gjør elevene populære, men at det er populært å lykkes på skolen så lenge de flinke elevene ikke er for pretensiøse.

Elevene vi har snakket med mener stort sett at karakterer har en effekt på deres skoleinnsats. De skoleflinke elevene forteller gjerne at karakterer bidrar til at de gjør lekser og forbereder seg til prøver. Karakterer virker også på denne måten for elever med lavere skoleprestasjoner, men blant de skolesvake elevene finner vi også utsagn som peker mot at karakterer ikke har denne effekten. Utsagnet «det er ikke noe vits i å øve, for det kan hende jeg igjen får dårlige karakterer,» illustrerer godt det annen forskning har vist: av

redsel for å feile og framstå som dum, reduserer elever sin skoleinnsats. Bekymring for anmerkninger eller annen straff (for eksempel at det blir påpekt av lærere foran andre elever at leksene ikke er gjort) medfører for enkelte at leksene blir gjort selv om han/hun ikke har tid/lyst. Dette gjelder særlig blant elever som framstår som lite skoleflinke.

I våre intervjuer har vi ikke møtt elever som uttrykker at de først og fremst er motivert av et ønske om å lære (oppgaveorientert). At disse elevene er fraværende i vårt materiale er trolig ikke en bekreftelse på at disse ikke finnes, men heller et uttrykk for at dette er holdninger som det er lite populært å framholde blant klassekameratene. Selv om mange elever ser opp til elever som er skoleflinke, kommer det fram av intervjuene at elevene ikke skal være «for flinke» eller ikke «bare flinke».

Noen elever forteller at de får penger av foreldrene dersom de får gode resultater på skolen. Det er likevel ingen av elevenes fortellinger som indikerer at dette har noen effekt for deres skoleinnsats.

Foreldrene er viktige samtalepartnere om framtidsplaner for elevene. Søsken, venner og andre familiemedlemmer trekkes også fram som viktige. De fleste sier at de vet at foreldrene ikke ville tillatt at de sluttet skolen etter tiende klasse, selv om dette ikke er noe de har diskutert hjemme. Dette tas som en selvfølge av elevene.

## 6 Avslutning

Hovedfunnet fra denne studien er at skolemotivasjonen blant ungdomsskoleelever er generell høy og at opposisjon mot skolen er relativt lite synlig. Dette kommer fram etter samtale med både skolesterke og skolesvake elever. Men hvordan elevene «omsetter» dette positive synet på skolen inn i skoleinnsats, varierer mellom ulike elevgrupper. For det første spiller betydningen av lærere og undervisningsformer inn ulikt. Selv om alle elevene ønsker en skoledag som er variert og med lærere som er snille og flinke, er det først og fremst de skolesvake elevene som knytter sin skoleinnsats til hvordan læreren er og hvordan undervisningen gjennomføres. De skolesterke elevene forteller om høy innsats uavhengig av dette. For det andre knytter elevene i ulik grad skoleinnsats til karakterer og anmerkninger. Mens karakterer for mange er en kilde til innsats, virker karakterer for andre motsatt ut fra erfaringer med at det uansett ikke nytter.

Hensikten med denne rapporten er å få fram elevenes synspunkter om hva som motiverer til skoleinnsats. I dette kapittelet skal vi diskutere noen av resultatene nærmere. Vi skal se nærmere på ovennevnte tema under overskriftene:

- undervisningsformer og lærere
- karakterer
- holdninger til skolen og den fraværende skoleopposisjonen.

Men aller først vil vi reflektere over metoden vi har benyttet i denne undersøkelsen og diskutere om noen sider ved datainnsamlingen kan ha betydning for resultatene.

### 6.1 Noen metoderefleksjoner

Undersøkelsen ble gjennomført i skoletiden og på skolen. Elevene var ivrige etter å bli med på undersøkelsen – de fleste forklarte dette med at de fikk fri fra timer til å delta. Vi presiserte innledningsvis at vi ikke ville snakke med

lærerne om hva de hadde sagt og at det som kom fram i intervjuene skulle bli mellom oss. Likevel kan nok det at intervjuene foregikk på skolen og i skoletiden, gjøre at de oppfattet oss som skolens forlengede arm. Dette kan gjøre at elevene kvier seg for å komme med svært kritiske innvendinger.

Det at de deltar sammen med klassekamerater – og derfor kan bli konfrontert i ettertid med utsagn fra intervjuene – gjør trolig likevel at de ikke sier noe de ikke mener. Vi observerte også lite av at elever trakk hverandres utsagn i tvil. Som vist i Lyngs studie (2004) er ungdomsskolealderen en tid der ungdommene krever konsistens i hverandres oppførsel i ulike sammenhenger. Vi merket lite til at elever reagerte og trakk i tvil andre elevers autensitet i intervjuene. Men uenige om saker var de.

Vårt design kan innebære at vi får en forskyvning av elevenes motivasjon i retning av et positivt forhold til skolen. Dette betyr ikke at vi tror de snakket usant. I og med at motivasjon er sammensatt og at det trolig er flere versjoner av hver enkelts motivasjon i skolen, kan flere versjoner av skolemotivasjon være sanne. En elev kan være motivert en dag og mindre motivert en annen, eller motivert i et fag, men ikke et annet. I tillegg kan en elevs overordnede oppfatning være at skolegang kommer godt med selv om hun ofte kan være involvert i konflikter med lærere og bråke i timer der hun ikke klarer å konsentrere seg. Et nylig avsluttet feltarbeid fra en ungdomsskole (Music 2010) viser nettopp dette: de samme elevene kan vekse mellom å være engasjerte og motiverte elever – og være bøllete og sabotere undervisningen. Noen ganger skifter de mellom disse to væremåtene i løpet av en og samme time. Vi får trolig en viss forskyvning i retning av positive holdninger til skolen med vårt forskningsdesign. I de individuelle intervjuene spurte vi om det og fikk dels bekreftet denne antakelsen.

Vi hadde innledningsvis en ambisjon om å vise fram forskjeller mellom grupper av elever. Dette har vi fått til på noen tema – for andre ikke. Dels handler dette om at variasjonene ikke var så store som vi hadde forestilt oss på forhånd. Dels handlet dette nok om at vi ikke fikk delt inn elevene i så klare grupper som vi hadde tenkt oss i utgangspunktet. Med grupper som internt hadde vært likere, hadde vi kanskje fått fram en litt mer nyansert diskusjon om disse temaene. Det er grunn til å tro at for eksempel elever som sliter på skolen ville kunne ha lettere for å diskutere dette i grupper med

andre med samme erfaringer. Det er også grunn til å tro at det krever noe mer tid enn det vi hadde til rådighet i våre fokusgruppeintervjuer for å etablere trygghet til å snakke om nederlagserfaringer. Det er derfor trolig at det vi først og fremst får tak i er de oppfatningene som er lettest å snakke om og som har størst legitimitet.

Vi vet fra tidligere studier at det er stor variasjon i hvordan elever forholder seg til skolen. Lyngs studie av elevtyper er et godt eksempel (2004). Vi har fått frem noen variasjoner, men uten tilgang til bakgrunnsopplysninger om elevene, og uten egne observasjoner fra klasserommet er det trolig mye vi går glipp av.

Dette er synspunkter fra ungdom – som er farget av den konteksten de er i. De hadde for eksempel lite å si om valgfag som vi forsøkte å spørre om. Det er i og for seg ikke rart at de ikke har noe å si om dette når de ikke har noe erfaring med det selv. Det er ingen grunn til å tro at elever har full oversikt over hva som ideelt sett kunne motivert dem.

## 6.2 Undervisningsformer og lærere

Flere elever trekker fram at de gjerne vil ha variasjon i undervisning. Elevene etterspør timer med mer moro, og med det vil de gjerne at de «ikke alltid (må) sitte og skrive og lese», men «...ha litt varierte timer». Selv framføringer, som flere elever trekker fram som noe de gruer seg til, er relativt godt likt blant våre elever nettopp fordi framføringene bidrar med variasjon i skolehverdagen. Elever snakker også positivt om lærere som gir variert undervisning.

Hvor viktig er det med variasjon for elevenes innsats og prestasjoner? Vi finner at det først og fremst er de skolesvake elevene som knytter egen motivasjon og skoleinnsats til hvordan timene gjennomføres. Timer som gjennomføres på samme måte hver gang, oppfattes av disse elevene som kjedelige og lite motiverende. «Når man ikke forstår, ..., så orker man ikke lenger og da setter man seg ned og begynner å tegne på bordet og sånn» forklarer en av de skolesvake guttene på vårt spørsmål om hva som skjer når en kjeder seg. For gutten i dette eksempelet er det naturfag som er det kjedeligste faget på skolen. Det å kjede seg i naturfagstimen innebærer at han trekker seg unna og gjør noe helt annet. Kanskje er det riktig å si at han (og andre i samme

situasjon) allerede har valgt bort naturfag og at innsatsen og prestasjonene i dette faget blir deretter. Elever som kjeder seg i mange timer og som også «velger» bort flere fag ved å gjøre eller tenke på andre ting i timene, kan oppleve at dette ikke bare har konsekvenser i ungdomsskolealderen. Markussen (2010) finner at skoleprestasjoner og skolemotivasjon forflytter seg inn i videregående opplæring og er viktige årsaker til manglende gjennomføring av videregående skole. I enkelte sammenhenger snakkes det om at frafallet på videregående starter med et «mentalt» frafall på ungdomsskolen, noe som vel nettopp er tilfelle for gutten i naturfagstimen i eksempelet over. Elever som framstår som relativt skolesvake trekker fram at de lærer mye mer i for eksempel RLE-timene hvor de hadde dukketeater eller andre former for opplegg. «Hun (læreren) har mye morsomt på lager. Hun finner på nye ting som vi lærer mye av,» forteller en av guttene og får støtte av sine klassekamerater. De skolesvake elevene ønsker mer variasjon i timene for å orke å følge med, og de vurderer selv at de også lærer mer i timer med variert undervisning.

Elever som framstår som skoleflinke, liker også variasjon i undervisningen, men i deres fortellinger kommer det fram at variasjon ikke spiller like stor rolle for egen motivasjon og innsats. Innholdet i undervisningen er tilstrekkelig for å vekke interesse og motivasjon. Eksempelvis forteller skoleflinke elever at de liker matematikk selv om læreren gjennomfører undervisningen stort sett på samme måte hver time. Selv om skoleflinke elever også ønsker mer moro og variasjon inn i timene, knytter de ikke sin egen skoleinnsats og skolemotivasjon til timer med variert undervisning.

Basert på elevenes egne meninger kan vi trekke fram to råd de mener vil gjøre skolehverdagen mer morsom: mer variasjon i skolehverdagen og at lærerne deres er flinke, snille og gir dem akkurat passe utfordrende oppgaver. Elevenes ønsker er ikke overraskende. Spørsmålet er om den helt riktige læreren og mer variasjon i undervisningstilbudet i ungdomsskolen vil bidra til endrede skoleresultater. Antakelig vil gode lærere og mer variert undervisning føre til at færre elever kjeder seg på skolen, noe sju av ti elever sier at de gjør (Heggen og Øia 2005). Men er det gitt at mer gøy på skolen bidrar til bedre skoleprestasjoner? I NIFU STEP-rapporten *De gamle er eldst* (Opheim, Næss et al. 2010), viser resultater fra Elevundersøkelsen at

undervisning som kjennetegnes av å være lærerstyrt, bidrar positivt til elevenes prestasjoner framfor undervisning som er preget av elevaktivitet. Med lærerstyrt undervisning menes bruk av tavle, individuelt arbeid, øvelse/diskusjon i klassen under oppsyn av lærer og diskusjon mellom lærere og elev i klassen – altså undervisning som i liten grad innebærer samarbeid mellom elevene eller annen form for elevaktivitet. Elevaktiv undervisning kjennetegnes ved at elever jobber to og to og ved å samarbeide i grupper og å gjøre prosjektarbeid. Undersøkelsen til NIFU STEP omfattet elever på 10. trinnet og resultatene kan høyst sannsynlig overføres til elever på 9. trinnet. Elevene i vår undersøkelse vil antakelig ha karakterisert lærerstyrt undervisning som lite varierte timer. Basert på resultatene fra NIFU STEP av elevenes skoleprestasjoner og undervisningsform, kan vi ikke forvente at det (kun) er endrede læringsformer som skal til for å heve skolesvake elevers skoleinnsats og skoleprestasjoner. De vil sannsynligvis oppleve skolen som mer artig og bli mer motivert for skolen, men at elevene ønsker/evner å omsette dette til økt skoleinnsats, er ikke gitt.

Videre viser elevenes meninger at ikke alle elevene trenger variasjon eller spesiell lærerinnsats for å gjøre en stor innsats. Selv om også skoleflinke elever ønsker mer variasjon og moro i skolen, viser vår undersøkelse at dette i liten grad er viktig for deres innsats.

### 6.3 Karakterer

Karakterer er viktig for elevene. Elevene trekker fram karakterer som viktig for egen innsats, og også at karakterer rangerer elevene som skoleflinke, skolesvake, nerder osv. Karakterer kan oppleves som en belønning og som en straff, men aller mest fungerer karakterer som en vurdering av om de er smarte eller dumme. Gleden av en god karakter er å få bekreftet at en er smart, mens «sorgen» over en dårlig karakter er at en blir vurdert som dum. «...du tenker at det ikke er noe vits i å øve, for det kan hende at jeg igjen får en dårlig karakter,» forteller en av guttene som nok har erfart å få dårligere karakterer enn det han liker. Elevene forteller at det også er flaut å få en toer – i hvert fall hvis en har øvd til en prøve – mens elever som får femmere og seksere i hovedsak blir omtalt i positive ordlag.



Den forholdsvis store oppmerksomheten elevene har rettet mot karakterer, kan tyde på at mange elever gjør en større skoleinnsats enn de antakelig ville ha gjort uten karakterer. Elevene forteller altså at skoleinnsatsen deres er knyttet til karakterene. Spørsmålet er om dette kun er positivt. For elever som er «underyttere» er antakelig karakterer bra ved at det får elever til å gjøre en innsats. «Du tvinger deg selv til å bli hjemme (og gjøre lekser)» selv om de andre er ute og har det gøy, forteller en av guttene som framstår med relativ lav skoleinnsats. Uten karakterer ville kanskje han (og andre) brukt mindre tid på skolearbeidet enn de gjør i dag, og dermed lært mindre og prestert dårligere. Det kommer også fram at disse elevene har strategier for å forhindre å bli stemplet som dumme på grunn av dårlige karakterer. «Man har jo alltid en unnskyldning hvis man får dårlige karakterer,» sier en av jentene som framstår med relativ liten skoleinnsats. For den skoleflinkeste elevtypen av underytterne finner vi klare uttalelser om at det ikke er aktuelt med dårlige karakterer og at de derfor jobber med skolearbeidet selv om de ikke liker det aktuelle faget. For denne elevtypen bidrar karakterer antakelig til at de jobber mer enn de ville gjort i et system uten karakterer.

For elever som kan karakteriseres som «strebere» betyr karakterer antakelig noe annet. Disse elevene, som kjennetegnes av større innsats enn det prestasjonene tilsier, kan oppleve karakter som et nederlag. «Da blir man sint inni seg,» sier en av guttene om erfaringer med å ha øvd mye til prøver, men likevel få dårlige karakterer. For disse elevene knyttes karakterer til nederlagserfaringer, hvor belønningen i form av en tallkarakter ikke oppleves å samsvare med innsatsen. Å gjøre sitt beste er ikke (lenger) nok.

Også for elever som kjennetegnes av å være motiverte og med høy skoleinnsats, har karakterene betydning for skoleinnsatsen. Disse elevene forteller om hektiske dager med skolearbeid og gjerne også (flere) fritidsaktiviteter daglig. Fra disse elevene hører vi at lekser og forberedelser til prøver gjøres etter leggetid og til og med i senga da det ikke har vært tid tidligere på grunn av trening eller andre aktiviteter. «...jeg får sånn angst i kroppen...» sier en av de skoleflinke jentene til oss når vi spør om hun ikke er fristet til å droppe (noen) av leksene. For denne jentas skoleprestasjoner er det antakelig fint at hun tar seg tid til å gjøre skolearbeidet, men at fritidsaktiviteter og skolearbeid går utover søvnen, er neppe heldig.

De fleste rapporterer at karakterer har en positiv effekt på skoleinnsatsen, men det er verdt å merke seg at karakter og karakterdrevet skoleinnsats også kan ha uheldige sider for elevene. Det er blant annet lite snakk om glede ved å lære noe, eller om indre motivasjon. Elevene vi har intervjuet er i all hovedsak motiverte for å gjøre en innsats fordi de vet at det har betydning for hvordan det vil gå dem her i livet. Det er rett og slett som om de først og fremst jobber for karakterer. Hvor blir det av den indre motivasjonen? Er den fraværende? Eller er det noe med designet vårt som gjør at det kommer lite fram? Ved første gjennomlesning er det nedslående lite snakk om kunnskap i seg selv, og heller ikke om gleden ved å tilegne seg kunnskap. Ved andre gjennomlesning av materialet kommer indremotivasjon til syne, men dette snakkes det indirekte om. Vi får vite om gleden ved å lære når de snakker om noen former for prosjektarbeid, når de forklarer at det er morsomst å jobbe når oppgavene er passe vanskelige og når de forteller om gode lærere som gjør at de får lyst til å lære. Vi tror at vektleggingen av karakterer har å gjøre med at elevene er vant til å bli vurdert. Dette er elever som blir målt og får karakterer stadig vekk slik at karakterer er en viktig side ved skolehverdagen for dem. Karakterer er dessuten konkret og håndfast og et tema de nok snakker en del om med venner ( gjerne i form av om karakterene er rettferdige eller ikke). Glede over å lære og å mestre oppgaver er trolig noe det snakkes mindre om blant jevnaldrende, blant annet fordi det kan oppfattes som skrytete. Når vi finner lite indremotivasjon i våre fokusgruppeintervjuer, og desto mer om motivasjon styrt av karakterer, skyldes dette trolig at erfaringer med gleden over å lære generelt er lite tematisert og at de derfor ikke er vant til å snakke om det. Mens karakterer derimot inngår i den vanlige praten blant jevnaldrende. Indremotivasjon er ikke fraværende i materialet vårt, men det er påfallende hvor liten plass det har i elevenes fortellinger.

Vår konklusjon og anbefaling vil ut fra elevenes fortellinger være å forsøke å dempe den karakterstyrte motivasjon for å gjøre rom til en mer interesseorientert skoleinnsats.

## 6.4 Holdningen til skolen og den fraværende skoleopposisjonen

Vi finner lite eksplisitt motstand mot skolen som institusjon. Mangelen på opposisjon til skolen som prosjekt er påfallende. Heller ikke de gruppene av elever som åpenbart sleit med å holde tritt på skolen, var veldig kritiske til skolen eller mente at skolen ikke var viktig for dem senere i livet. Vurderingen av utdanning også etter ungdomsskolen som den eneste veien til et godt liv, var nærmest enerådende blant dem. Spørsmålet er om mangelen på skoleopposisjon kan tilbakeføres til at designet vårt først og fremst får fram elevenes positive holdninger til skolen, eller at det rett og slett er mindre eksplisitt motstand mot skolen nå til dags enn det blant annet Willis (1977) hevdet i sin studie av arbeiderklasseungdom i England på 1970-tallet. Som nevnt ovenfor, bidrar våre fokusgruppeintervjuer til at elevene ønsker å framstå som «skikkelige» og at det blir lettere å trekke fram positive holdninger til skolen framfor negative. Men det innebærer ikke at ungdommenes enstemmige mening om at utdanning er viktig, er misvisende, noe også andre nylige undersøkelser fra ungdomsskolen viser (Johansen 2010) (Music 2010). Ungdomsskoleelevene opplever at videre utdanning er viktig og nødvendig. «Det er vanskeligere å klare seg uten utdanning i dag,» sier en av guttene. Hans egen far hadde greid seg fint uten lengre utdanning, mens sønnen så på dette som mer risikabelt i dag. Utdanning har blitt nøkkelen til arbeidslivet i langt større grad enn før. En annen grunn er at det ikke finnes et klart og attraktivt arbeidsliv for ungdommer uten videregående utdanning. Niendeklassingene vi intervjuet så ut til å ha denne «harde realiteten» klart for seg.

En annen forklaring til manglende skoleopposisjon blant elevene, er at mange elever trives på skolen – også elever som ikke får de beste karakterene. Det er på skolen de treffer venner og skolen er deres fellesarena. I tillegg forteller flere – også skolesvake elever – om lærere som betyr mye for dem. Selv om ungdomsskolen er en konkurransearena, er den ikke bare det. Den er også en arena for vennskap, tilhørighet og trivsel og for å få anerkjennelse for andre forhold enn de rent faglige. Mange lærere er trolig oppmerksomme på de ulike forutsetningene elevene har, og gjør sitt for at konkurransen nedtones.

I offentlig informasjon og i det offentlige ordskiftet framstilles skolemotivasjon som et udiskutabelt fortrinn en bør bestrebe seg på å få fram hos alle elever. For de aller fleste elever, og særlig for lærerne, som skal holde hjulene i gang på skolen, er det en stor fordel med motiverte elever. Men det er trolig ikke helt uproblematisk for alle elever å være svært motiverte. Skolen er en arena for rangering. Forutsetningene for å lykkes er ikke likt fordelt. Det er godt dokumentert at klassebakgrunn og foreldres utdanningsnivå har stor betydning for ungdomsskoleelevers sjanse for å lykkes i konkurransen om de gode karakterene (Bakken 2007). For en elev som ikke har de beste prestasjonene å vise til, kan en måte å beholde selvrespekt være å ikke kommunisere stor skolemotivasjon verken overfor lærere, medelever eller seg selv. Som det framkommer av blant annet Jacksons (2006) arbeid, er dette ikke uvanlige responser for skolesvake elever. Lav skolemotivasjon kan være uttrykk for et behov for å beskytte selvfølelsen etter nederlag i konkurransen om de gode karakterene.



# Summary

This report investigates what pupils in the 9th\_grade believe affect their school motivation and effort at school. The background of this study is a concern that many pupils, both high and low achievers, are unable to realize their potential for learning in secondary schools. For pupils with poor grades, this seems to have particularly negative consequences. Previous research has found that the relatively high drop-out rates in the Norwegian upper secondary school is partly to be explained by low grades from lower secondary school and of pupils not having acquired the necessary skills before entering upper secondary school.

The purpose of this report is to obtain the pupils' opinions about what contributes to their school motivation and educational effort. To investigate this, we conducted eight focus group interviews and nine individual interviews. We talked to a total of 52 pupils at two different schools. We asked the pupils about various aspects of school life. In addition, we explored the importance of parents and other aspects of the lives of young people for school motivation and efforts.

Four major findings stand out as central to this report:

- 1) The majority of the pupils asks for variation in activities during the school day and have clear opinions about how a good teacher should be. Variation during the school day and characteristics of the teachers are more important for motivation and effort among the low achievers compared to the high achievers.
- 2) Many pupils relate their own school performance and school motivation to grades and remarks. A hope for good grades influences several pupils to do their homework\_and to work hard at school. On the contrary, several low achieving pupils state that grades have reduced their motivation for school work.

3) High achievers have a high status among peers, and none of the participants in this study seem critical to the role education plays in the society.

4) The majority of the pupils claims that there is too much homework and they experience a dilemma between homework and their leisure activities. Organized leisure activities are justified as something important and acceptable to prioritize. Activities like watching TV, playing computer games and chatting online are described mainly as temptations.

# Referanser

- Baker, D. P. (2009). "The educational transformation of work: towards a new synthesis." *Journal of Education and Work* 22(3): 163–191.
- Bakken, A. (2007). Ungdomsskolens klasseskiller. I Å. Strandbu og T. Øia (red): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo, Cappelen Akademiske
- Coleman, J. (1963). *The adolescent society*. New York, The Free Press.
- Fendler, L. (1998). What is it impossible to think? A genealogy of the educated subject. *Foucault's challenge: Discourses, Knowledge, and Power in Education*. T. Popkewitz and M. Brennan. New York and London, Teachers College Press.
- Frøyland, L. R., M. Hansen, et al. (2010). *Uskyldig moro? Pengespill og dataspill blant norsk ungdom*. NOVA Rapport 17/10. Oslo, NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Hannula, M. S. (2006). "Motivation in Mathematics: Goals Reflected in Emotions" *Educational Studies Mathematics* 63(2): 165–178.
- Hansen, M. N. (1986). "Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?" *Tidsskrift for samfunnsforskning* 27(1): 3–28.
- Heggen, K. og T. Øia (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Jackson, C. (2006). *Lads and laderettes. Gender and the Fear of Failure*. New York, Open University Press.
- Johansen, L. M. (2010). Senmoderne "Lads". En kvalitativ studie av klasserelaterte erfaringer og orienteringer i skolen. *Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi*. Oslo, Oslo. Masteroppgave.
- Krueger, R. A. and D. L. Morgan (1998). *The focus group kit*. Thousand Oaks, Sage.
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo, Norges forskningsråd NOVA/Ungforsk.
- Lee, J. Q., D. M. McInerney, et al. (2010). "The Relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective." *Contemporary Educational Psychology* 35: 264–279.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.



- Markussen, E., Ed. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle* Kunnskapspolitiske studier. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Morgan, D. L. (1996). "Focus groups." *Annual Review of Sociology* 22: 129–152.
- Music, V. (2010). *Den forførende virkeligheten*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Oslo, Universitet i Oslo. Master.
- Opheim, V., T. Næss, et al. (2010). *De gamle er eldst?: betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*. Oslo, NIFU STEP.
- Oxford-Research (2009). *Elevene svarer! Analyse av elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand, Oxford Research
- Rapley, T. J. (2001). "The Art(fulness) of open-ended interviewing: Some Considerations on Analysing Interviews." *Qualitative Research* 1(3): 303–323.
- Ryan, R. M. and E. L. Deci (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation." *American Psychologist* 55: 66–78.
- Rønning, M. (2010). *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS. SSB report 1/2010*. Oslo/Kongsvinger, Statistisk sentralbyrå.
- Sansone, C. and J. M. Harackiewicz, Eds. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. Educational Psychology Series. San Diego, Academic Press.
- Seippel, Ø., M. A. Sletten, Å. Strandbu (2011). *Ungdom og trening – endring over tid og sosiale skillelinjer*. NOVA-rapport 3/11. Oslo, NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Skaalvik, E. M. and S. Skaalvik (2005). *Skolen som læringsarena: Selvsoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Throndsen, I. and A. Turmo (2010). *Læringsmiljøet i skolen*. I M. Kjærnsli and A. Roe: *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Tiggemann, M., M. Gardiner, et al. (2000). "I would rather be size 10 than have straight A's": A focus group study of adolescent girls' wish to be thinner." *Journal of Adolescence* 23(6): 645–659.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetod*. Lund, Studentlitteratur.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot, Ashgate Publishers Limited.

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt*. Oslo, NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. 12/10.

Øia, T. (1998). *Generasjonskløften som ble borte. Ungdom, innvandrere og kultur*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.

Øia, T. og H. Fauske (2010). *Oppvekst i Norge. Andre utgave*. Oslo, Abstrakt forlag.

Øia, T. og Å. Strandbu (2010). *15-åringer – hvem drikker? En undersøkelse av tiendeklassinger i Oslo*. NOVA Rapport 1/10. Oslo, NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever – motivasjon, mestring og resultater*. NOVA rapport under ferdigstilling. NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.