

Det finnes ikke vanskelige elever, bare elever som har det vanskelig

En kvalitativ studie av mistrivsel ved én ungdomsskole i
Agder, fra et elevperspektiv

INE MELBERG

VEILEDER

Irene Trysnes (hovedveileder) og Anne Caroline Bakken (biveileder)

Universitetet i Agder, 2021

Masterfordypning i samfunnskunnskap,

Lektorutdanning 8-13

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for Sosiologi og Sosialt arbeid

Antall ord: 26 986

Master

Førord

Etter utallige timer bak skjermen kan jeg endelig puste lettet ut. En omfattende men ekstremt lærerik prosess er nå ved veis ende. Dette halvåret har både vært frustrerende, slitsomt, hardt, spennende og interessant. Jeg har fått møtt mange kjekke ungdommer som har åpnet seg om egen skolesituasjon.

I forbindelse med denne masteroppgaven er det flere som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg takke mine to fantastiske veiledere Irene Trysnes (hovedveileder) og Anne Caroline Bakken (biveileder). Takk for deres engasjement og lidenskap for oppgaven, uten deres hjelp ville det ikke blitt noen oppgave. Til min hovedveileder: du er et leksikon, takk for alle konstruktive tilbakemeldinger og gode råd. Til min biveileder Anne Caroline: takk for alle kommentarer, oppmuntrende ord og korrekturlesing.

Videre vil jeg også rette en stor takk til ungdomsskolen som tok meg imot med åpne armer og elevene som delte deres skoleopplevelser. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten dere. Takk til de ansatte for å dele deres kunnskap og erfaringer. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter for fem minnerike år, dere er fantastiske. Lykke til videre!

Ine Melberg

Kristiansand, juni 2021

Sammendrag

Det finnes mange skoleleie ungdomsskoleelever. Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvorfor elever på ungdomstrinnet mistrives, og se på ulike tiltak knyttet til dette. Det er en komparativ studie basert på intervju og observasjon. Jeg har intervjuet ti elever, tre ansatte og observert ett tiltak. Hensikten med studien er å løfte frem hvorfor elevene mistrives på ungdomsskolen og hva som kan bli gjort annerledes for at de skal trives bedre, ut fra elevenes eget perspektiv.

Gjennom materialet kommer det frem at de aller fleste elevinformantene trives sosialt, men ikke faglig. De synes at skolen blir for teoretisk og opplever hverdagene som monotone og kjedelige, fylt med stillesittende metoder som fokuserer på lesing, skriving og rekning. Dette tærer på konsentrasjonen til elevene. Disse elevene trives med elevaktive arbeidsformer og praktisk arbeid hvor de får uttrykt sin kreativitet og brukt hendene til å skru på sykkel eller laget mat. Elevene forteller også at de har et godt forhold til lærerne og setter pris på deres kjærighet og anerkjennelse.

Videre viser materialet ulike tiltak elevene benytter seg av, alt fra små pauser i timene, til assistenter som tar elevene med på kjøreturer, til praktisk anlagte tiltak utenfor skoleområde hvor de får skru og jobbe med oppgaver de trives med.

Hva må så endres når elevene ikke opplever mestring og mangler skolemotivasjon? Det har elevinformantene selv svaret på. De kommer med mange tanker og ideer om hvordan innholdet i skolehverdagen bør være, samtidig drøftes dette opp mot teori. Elevene jeg intervjuet, er en gruppe som sjeldent har kommet til orde. De blir ofte fremstilt som utfordrende, tiltaksløse uokråker som ikke bryr seg om skolen, men mitt materiale viser at disse elevene både ønsker å lære og å oppleve mestring, men de passer ikke inn i skolehverdagen slik den er lagt opp nå.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Valg av tema	6
1.2 En teoretisk tung skole	7
1.3 Masteroppgavens relevans for samfunnsfaget	8
1.4 Problemstilling	9
1.5 Mistrivsel i skolen – begrepsavklaring	9
1.6 Oppgavens oppbygning	10
2.0 Teori.....	11
2.2 Motivasjon	11
2.3 Mestring og mestringsforventninger	12
2.4 Marginalisering.....	13
2.5 Anerkjennelse i skolen.....	13
2.6 Interaksjonisme og rollespill.....	15
2.7 Tidligere forskning	16
3.0 Metode	19
3.1 Valg av metode.....	19
3.2 Metodetriangulering.....	20
3.3 Det kvalitative intervjuet	21
3.4 Utvalg av informanter	21
3.5 Gjennomføring av intervjuer	22
3.6 Transkribering av intervjuene	25
3.7 Observasjon.....	25
3.8 Forskerrollen.....	27
3.9 Kvalitet i prosess og produkt	27
3.10 Forskningsetikk	28
3.11 Datainnsamling og analyse	29
4.0 Empiri og drøfting.....	31
4.1 En presentasjon av 10 elevinformanter	31

4.2 «Når det er friminutt er det som normalt» - trivsel på skolen	35
4.2.1 Kjærlighet og anerkjennelse – lærerens betydning	38
4.3 Mistrivsel i klasserommet	41
4.3.1 Mangel på motivasjon	43
4.3.2 Betydningen av karakterer	47
4.4 «Få til noe - det er en deilig følelse det» - mestring	49
4.4.1 Tiltak og mestring	51
4.4.2 Jeg liker best å jobbe praktisk	55
4.4.3 «Hvis jeg kunne endre noe i skolehverdagen ...»	57
4.4.4 «Ikke noen store planer, bare nok til å bo og spise» - fremtidsplaner	61
5.0 Å anerkjenne elever som mistrives – krav om en endret	63
skolehverdag?	63
5.1 Konklusjon – oppsummerer problemstilling	65
5.2 Utblikk. Videre forskning	65
Litteraturliste	66
Vedlegg	71
Vedlegg 1 – Intervjuguide (elev)	71
Vedlegg 2 – Intervjuguide (ansatt)	74
Vedlegg 3 – Prosjektbeskrivelse	75
Vedlegg 4 – Informasjonsskriv til forskningsdeltakere	77
Vedlegg 5 – Informasjonsskriv til forskningsdeltakeres foresatte	80
Vedlegg 6 – Informasjonsskriv til ansatte	84
Vedlegg 7 – Samtykkeskjema	87
Vedlegg 8 – Godkjenning fra NSD (elev)	88
Vedlegg 9 – Godkjenning av NSD (ansatt)	90
Vedlegg 10 – Oversikt over tabeller	91

1.0 Innledning

«Skolen er ikke problemet, problemet er at alle må gå der. La barn heller droppe ut og få seg en jobb hvis skolen ikke fungerer for dem», skrev lektor Tonje Krogdahl (2018). Etter 25 års erfaring i skolen er hun fast bestemt på at skolen ikke passer for alle. Selvsagt er skolen en viktig arena hvor barn lærer og utvikler seg både faglig og sosialt, men Krogdahl peker på at man er forskjellige og at ikke alle trives på skolebenken. Elever som mistrives i klasserommet burde også få muligheter til å skape et meningsfullt liv uten å måtte streve seg gjennom teoretisk arbeid (Krogdahl, 2018). Ettersom flere elever strever er det ingen tvil om at skolen trenger en fornyelse. Dette peker også Jordet på i sin artikkel «Anerkjennelse i skolen – det er alt for mange elever som strever» (Jordet, 2020c). Fagfornyelsen som trådte i kraft i august 2020 er ansett som «skolens verdiløft» (Jordet, 2020c, s. 51). Med fagfornyelsen er ikke bare målet at «elevene skal lære bedre», men også «ruste dem for selve livet» (Mejlbo & Vedvik, 2019). Det skal blant annet bli rom for dybdelæring, flere fag vil bli mer praktiske og utforskende, digitale ferdigheter og programmering vil få mer plass, kritisk tenkning vil bli sterkere vektlagt i fag og de tre tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring» skal innføres i alle fag hvor det er naturlig (Mejlbo & Vedvik, 2019).

1.1 Valg av tema

Skolen er en viktig institusjon for barn og unges utvikling og læring. Her skal elevene utvikle både personlig, faglig og sosial kunnskap (Bergkastet et al., 2017, s. 24). De fleste går på skolen uten å gjøre motstand, likevel er det flere barn og unge som sliter med å tilpasse seg skolehverdagen. For flere elever fremstår skolehverdagen som meningsløs (Jordet, 2010, s. 14), dette kan føre til at de mistrives på skolen. Noen elever velger også å avslutte sin skolegang. Skoleåret 2018-2019 valgte 6435 elever i videregående skole å avslutte sin skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom lærerutdanningen, praksis og vikartimer, har jeg selv sett at det er flere elever som mistrives på skolen, særlig på ungdomstrinnet. Jeg har med denne bakgrunnen ønsket å sette meg inn i hva denne mistrivselen på ungdomsskolen handler om. Hvorfor er det slik at elever mistrives? Jordet mener at problemene knyttet til frafall i skolen befinner seg dypt under overflaten og starter allerede i grunnskolen (Jordet, 2020a, s. 45). En rapport fra Helsedirektoratet peker blant annet på at: «Høy trivsel på skolen vil ikke bare kunne bidra til å fremme læring, men også å forebygge frafall, som er en stor utfordring i videregående opplæring» (Helsedirektoratet, 2015, s. 6). Det er flere studier som ser på sammenhengen mellom graden av skoletrivsel og frafall (Markussen, 2010; Wollscheid, 2010,

sitert i Helsedirektoratet, 2015, s. 6). Perioder med mistriivsel og manglende mestring vekker bekymring fordi det kan påvirke videre skolemotivasjon (Lomholt, 2018, s. 43).

I Norge er det lovpålagt å fullføre grunnskolen. Opplæringsloven sier at elever i grunnskoleopplæringen både har rett og plikt til å fullføre ti års skolegang. Elever kan imidlertid, i visse tilfeller, helt eller delvis fritas fra opplæringsplikten. Dette kan kommunen vedta med bakgrunn i sakkyndig vurdering og etter samtykke med foreldre (Opplæringslova, 1998, §2-1). Dersom en elev uteblir fra grunnskoleopplæringen, kan foreldre eller voksne med omsorg for eleven straffes med bøter (Opplæringslova, 1998, §2-1). Dette betyr at barn og unge ved grunnskoleopplæringen må fullføre skolen selv om de mistrives på skolen.

Manglende skolegang kan føre til alvorlige kortsiktige og langsiktige problemer både for eleven selv og for samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kortsiktige problemer kan omfatte at allerede svake skoleprestasjoner forverres, mens langsiktige konsekvenser kan omfatte nedsatt sosial funksjon, sysselsettingsproblemer og psykiske helseplager (Havik et al., 2015, s. 316). Å avslutte skolegangen kan også føre til at unge uten utdanning aldri kommer inn i arbeidslivet. Flere peker på viktigheten av tidlig innsats for å forebygge langvarig skolefravær, ved å ta tak i skolefravær i tidlige fase (Havik et al., 2015, s. 316). For å forebygge skolefravær er det viktig å tilpasse undervisningen for alle elever, slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Derfor ønsker jeg å gå i dybden på elevenes egne forklaringer, la dem forklare seg om hva som gjør at de mistrives på skolen og hva skolen gjør og kan gjøre for at de skal trives bedre.

1.2 En teoretisk tung skole

Så mange som fire av fem elever på ungdomstrinnet synes opplæringen er for teoretisk, og at den rommer for lite praktiske tilnærminger (Øia, 2011, s. 45). Det vil si at de fleste elevene i norsk skole synes skolen er for teoritung, ikke bare de faglig svake elevene. Ifølge Jordet bruker de fleste lærerne lesing, skriving, regning og muntlig formidling når de underviser elevene, dette kan føre til at elevene sitter stille og er passive store deler av undervisningen (Jordet, 2020a, s. 47). I tillegg peker Jordet på at det er få kompetansemål som blir nådd gjennom praktisk arbeid utenfor klasserommets fire vegger (Jordet, 2010). Den teoritunge skolehverdagen kan føre til at elever ikke klarer å anvende teorien i praksis og at de heller ikke

ser sammenhenger mellom teori og praksis. Dermed kan opplæringen fremstå som kjedelig fordi elevene opplever det de lærer i skolen som irrelevant og langt borte fra elevenes virkelighet (Jordet, 2020a, s. 47). Forskning viser at to av tre elever kjeder seg på skolen (Øia, 2011, s. 43) Ifølge Jordet kan det ha sammenheng med arbeidsoppgavene elevene får (Jordet, 2020a, s. 48-49). Dersom oppgavene elevene får oppleves som lite relevante, eller for vanskelige eller for lette, kan det føre til at elever unngår å gjøre dem. De klarer ikke å se nytteverdien av arbeidet, og derfor svekkes også arbeidsinnsatsen. Disse elevene begynner ofte å kjede seg i timene og finner derfor på andre ting å gjøre for å få tiden til å gå. Det fører som regel til støy og forstyrrelser i klasserommet (Brophy 2010, sitert i Jordet, 2020a, s. 48). Forskere peker på at en teoritung skolehverdag har preget norsk skole over lengre tid (Lillejord, Børte & Nesje, 2018; Haug, 2012a; Hattie 2009; Wehlage et al. 1989, sitert i Jordet, 2020a). Dersom elever må sitte stille ved sin pult, dag inn og dag ut, og høre på læreren prate og gjøre oppgaver som er bestemt av lærerne, er det stor mulighet for å skape umotiverte og lite engasjerte elever (Lillejord et al., 2018, s. 50). Alt i alt kan det se ut til at den norske skolen er enveiskjørt og tar lite hensyn til hva elevene selv har behov for (Jordet, 2020a, s. 51).

1.3 Masteroppgavens relevans for samfunnsfaget

Som kommende samfunnsfaglærer er mistrivsel på skolen et tema som engasjerer meg. Skolen er en av de viktigste læringsarenaene for ungdom (Heggen et al., 2003, s. 57). Det er på skolen ungdommene befinner seg store deler av hverdagen. Her knytter de sosiale bånd og barn og unge utvikler kunnskap og ferdigheter som skal ta dem videre inn i arbeidslivet (Heggen et al., 2003, s. 57). Skolen er også en viktig sosial integreringsarena. Heggen med flere peker på at ungdom som dropper ut av skolen, vil kunne miste denne sosiale integreringen, noe som kan føre til eksklusjon og utenforskap i samfunnet (Heggen et al., 2003, s. 57). En annen side av saken er også at manglende deltakelse i samfunnet er et samfunnsproblem som både har store økonomiske og sosiale konsekvenser (Heggen et al., 2003, s. 58). For å unngå dette er det viktig å bidra til at alle elevene trives på skolen og får en skolegang som er tilpasset deres faglige nivå, slik at de fullfører skolegangen.

Temaet mistrivsel i skolen er samfunnsfaglig relevant for å forstå mekanismer som kan føre til sosial eksklusjon og utenforskap, samtidig er det fagdidaktisk relevant fordi det omhandler elevers erfaringer med mistrivsel i klasserommet. Sætra og Stray har studert hva samfunnsfaglærere mener om læreplanen i samfunnsfag fra 2013 i et

demokratiopplæringsperspektiv (Sætra & Stray, 2019). Samfunnsfagslærere mener det er for mange og omfattende kompetansemål og at faget preges av stor stofftrenghet. Med dette som utgangspunktet, blir det vanskelig å løfte frem demokratiopplæringen i undervisningen. Demokratiopplæringen i samfunnsfaget er en sentral del av samfunnsfaget hvor et mål er at elevene skal utvikle seg til aktive medborgere. Samfunnsfagslærere skal lære elever «om» demokratiet, lære dem å ta del «i» demokratiet og lære eleven å stå «for» verdier og holdninger knyttet til demokratiet. De mange og store kompetansemålene i faget har imidlertid gjort at faget fremstår som teori- og begrepsstungt og at lærernes presentering av faktakunnskap har blitt prioritert (Sætra & Stray, 2019). Teoritung og faktapreget undervisning kan bidra til passive elever som mistrives og ikke oppnår viktige læringsmål i faget som å bli aktive demokratiske deltakere. Slike former for undervisning er ifølge den australske pedagogen John Hattie, definisjonen på dårlig læring (Hattie, 2009, s. 37). God læring består av aktive og involverte lærere som aktiviserer alle elevene (Hattie, 2009, s. 37). Med den nye læreplanen har dybdelæring og lokal tilpasning fått et mye større fokus og demokratiopplæringen skal få større plass ettersom demokrati og medborgerskap trer inn som ett av de tre tverrfaglige temaer (Mejlbo & Vedvik, 2019).

1.4 Problemstilling

I denne oppgaven har jeg studert mistrivsel på ungdomsskolen fra et elevperspektiv. Jeg ønsket at elever som vanligvis ikke får uttalt seg, skal få dele sine erfaringer om hvordan de opplever skolehverdagen. Med dette utgangspunktet lyder min problemstilling som følger:

Hvilke erfaringer har ti elever ved en ungdomsskole med mistrivsel på skolen, og hvordan opplever de tiltak som settes i gang for å øke deres trivsel, motivasjon og mestring?

Prosjektet er et kvalitativt prosjekt. Jeg har sett på ulike tiltak ved én skole i Agder. Ti elever og tre lærere som jobbet på to av tiltakene ble intervjuet. I tillegg observerte jeg ett av tiltakene.

1.5 Mistrivsel i skolen – begrepsavklaring

Helsedirektoratet beskriver trivsel som «en opplevelse av å ha det godt» (Helsedirektoratet, 2015, s. 33). Motsatt kan vi si at «en opplevelse av å ha det vondt» beskriver en form for mistrivsel. Mistrivsel i skolen handler om å ikke trives på skolen, faglig eller sosialt (Jordet,

2020a, s. 51). Jordet mener at hovedproblemet er at skolen blir for stillesittende og elevene blir passive og kjeder seg (2020a, s. 51). Mistrivsel i skolen knyttes ofte opp mot manglende mestring og skolemotivasjon. I 2010 studerte blant annet Øia hvordan ungdommer hadde det på skolen (Øia, 2011). For å oppdage mistrivsel på skolen, stilte han utsagn som: «jeg trives på skolen», «jeg gruer meg til å gå på skolen», «det er for mye bråk og uro i timene», «jeg kjeder meg i timene» og «det er for mye teori og for lite praktisk opplæring i skolen». Sentrale funn i hans studier er at omtrent 90 prosent av elevene som deltok på undersøkelsen trivdes på skolen, men at de samtidig kjedet seg (74 prosent) og synes skolen var for teoritung (84 prosent) (Øia, 2011, s. 169-174). I denne studien vil det bli studert hva ti elevinformanter ved én skole i Agder mener om mistrivsel i skolen.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av fem kapitler. Innledningsvis har jeg redegjort for hvorfor jeg ønsket å utforske dette temaet, samt hvilken relevans dette tema har for samfunnsfaget. Jeg har også redegjort for oppgavens problemstilling. I neste kapittel har jeg presentert det teoretiske grunnlaget for studien. Deretter kommer et kapittel med redegjørelse, begrunnelse og refleksjon av mine metodiske valg. Videre, i kapittel 4, blir empirien analysert og drøftet på bakgrunn av teori og tidligere forskning. Dette er gjort med utgangspunkt i problemstillingen. Avslutningsvis blir trådene samlet, og det blir oppsummert viktige funn. Samtidig stilles det spørsmål om krav om en endret skolehverdag knyttet til elevenes egne ønsker og beskrivelser. Oppgaven avsluttes ved å gi et utblikk i henhold til videre forskning.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for teoretiske perspektiver som vil anvendes i drøftingen av materialet. I oppgaven anvender jeg ulike teoretiske perspektiver for å sette elevs mistrivsel inn i et større perspektiv. Jeg vil i det følgende fokusere på individualisering, motivasjon, mestring og marginalisering, anerkjennelse og interaksjonisme og rollespill. I tillegg vil jeg vise til sentral forskning på feltet.

2.1 Individualisering

Individualisering er et viktig perspektiv for å forstå hvordan samfunnet har endret seg og hvordan ungdommer må forholde seg til raske endringer, nye former for risiko og usikre orienteringspunkter (Krange, 2004, s. 17). Endringene i samfunnet har ført til at ungdom i dagens samfunn støter på andre oppgaver og utfordringer enn tidligere (Krange, 2004, s. 14). Ved individualiseringen har de unge blitt overlatt til seg selv i mye større grad (Krange, 2004, s. 14), fått større frihet og flere valgmuligheter (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 1)

Ifølge Frønes (1994, s. 127) blir individualisering definert som «mennesket som befinner seg i en situasjon hvor bestemte roller og tradisjoner løses opp og gir plass til det individuelle og personlige i mennesket». Gjennom de siste 100 årenes samfunnsendringer settes individet mer i sentrum og det fokuseres på individets muligheter til å skape og realisere seg selv (Frønes, 1994, s. 127). Individet kan ikke lengre lene seg på tradisjoner og kollektive handlinger, men må ta kontroll over eget liv (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 1-8). Det kan bli for mye å ha den friheten, realisere egne muligheter, håndtere stress og bidra i samfunnet samtidig. Holen og Waagene peker på at det har vært en økning i opplevd stress og press blant ungdom, og at lærere og skoleledere ikke opplever at de har nok kompetanse til å håndtere dette (Holen & Waagene, 2014).

2.2 Motivasjon

Mistrivsel på skolen kan i mange tilfeller være et uttrykk for manglende motivasjon. Motivasjon «forklarer hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening» (Imsen, 2015, s. 294). I tilknytning til skolen bruker vi ofte begrepet elevmotsivasjon. Elevmotsivasjon knyttes

gjerning opp til graden av oppmerksomhet og anstrengelse i forhold til den faglige aktiviteten. Ifølge Brophy påvirker tidligere møter med skolearbeid motivasjonen til elevene (Brophy, 2010, sitert i Imsen, 2015, s. 294).

Motivasjon deles ofte inn i indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66). Dersom en elev arbeider med et fag fordi en selv synes det er interessant, kalles det for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66). Eleven gjør det ikke på bakgrunn av belønning, men fordi aktiviteten oppleves som meningsfull og gøy i seg selv (Imsen, 2015, s. 295). Ytre motivasjon handler derimot om at eleven fullfører et arbeid for å oppnå ytre belønning. Det kan blant annet være strevet etter en god karakter (Imsen, 2015, s. 295). Ryan og Deci beskriver denne «startfasen» av ytre motivasjon hvor elevene arbeider for å oppnå belønning eller unngå straff for ekstrem kontroll (Ryan & Deci, 2009, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 67). Etter hvert som eleven finner ut verdien av å gjøre det godt på skolen beveger vi oss over til normal kontrollert ytre motivasjon. Dersom eleven begynner å se verdien i skolefaget, ikke bare verdien av å gjøre det godt på skolen, kan det beskrives som autonom ytre motivasjon. Da behøver ikke læreren lengre å overvåke eleven eller overbevise eleven om å gjøre bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 67).

2.3 Mestring og mestringsforventninger

Motivasjon og mestring er nært beslektet. En som har forsket mye på mestring er den amerikanske psykologen Albert Bandura. Bandura definerer mestringsforventning (self-efficacy) som «perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Mestringsforventning handler derfor om å ha tro på at du skal klare å oppnå ønsket effekt gjennom gitte handlinger (Bandura, 1997, s. 3). Elever må ha tro på egne evner til å produsere og gjennomføre det som kreves for å oppnå mestring. Graden av mestring kan påvirkes av motivasjon, selvtillit og tidligere erfaringer. Hvis en elev ikke har tro på egen evne til å produsere et godt resultat, er det større sannsynlighet for at eleven heller ikke prøver å oppnå et godt resultat (Bandura, 1997, s. 3). Mestringsforventning kan også påvirkes av tidligere opplevelser. Dersom en elev gjentatte ganger ikke forstår oppgaven, er det i enkelte tilfeller bare et spørsmål om tid og motstand før eleven også gir opp denne gangen (Bandura, 1997, s. 21). For eksempel i rollen som «passive mottakere» av opplæring kan elever kjenne på manglende mestring (Hattie, 2009, s. 37). Andres forventninger kan også påvirke

mestringsforventningen til elevene (Bandura, 1997, s. 21). Bandura peker på at man ikke alltid vil klare å mestre alt, det krever enormt mye tid, ressurser og krefter, fordi vi mennesker er ulike og mestrer ulike ting i ulik grad (Bandura, 1997, s. 36). Ifølge Bandura er det viktig å ha tro på at man klarer å mestre gitte oppgaver, det vil føre til resultat og man vil til slutt klare det (Bandura, 1997, s. 36). Skaalvik og Skaalvik peker på at det er viktig med undervisning og arbeidsoppgaver som er tilpasset alle elevers forutsetninger (2017, s. 18). Det er nødvendig at alle elever opplever mestring. Elever som har høye mestringsforventninger ser større nytteverdi av å arbeide med fagene i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 19). Mestringsforventning har derfor en sammenheng med faglig prestasjon. Dersom de opplever mestring vil flere elever yte mer i fagene, og hvis de møter motstand vil de ha mer tålmodighet til å løse utfordringen (Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Mullen, 2012, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 19).

2.4 Marginalisering

Konsekvenser av manglende mestring og motivasjon kan føre til at ungdommer faller utenfor samfunnet, og kan lede til marginalisering. Marginalisering defineres som «risiko for fremtidig eksklusjon» (Frønes & Strømme, 2014, s. 10). En marginaliseringsprosess kan oppstå av at eleven gradvis opplever å ikke passe inn i det som skjer i skolen, både faglig og i det sosiale fellesskapet (Jordet, 2020a, s. 53). Marginaliseringen kan føre til at man havner helt eller delvis utenfor samfunnet. Marginaliserte ungdommer har vanskeligheter med å tilpasse seg sosiale arenaer, som for eksempel i arbeidslivet (Jordet, 2020a, s. 61). Marginalisering ses ofte på som en lengre prosess hvor det å droppe ut av skole kan være en av flere medvirkende årsaker. Dersom en elev velger å slutte på skolen, øker også risikoen for å bli ekskludert fra andre arenaer (Jordet, 2020a, s. 61; Frønes & Strømme, 2014, s. 18).

2.5 Anerkjennelse i skolen

For å unngå at elever føler seg utestengt fra skolefellesskapet viser forskning at anerkjennelse og ros er svært viktig (Tveit et al., 2012, s. 8-9). Tveit et al. peker på tre hovedårsaker til at dette. Disse handler om motivasjon, forsterkning og relasjonsbygging (Tveit et al., 2012, s. 8). Motivasjonen til hvor mye arbeidsinnsats elever legger i arbeidsinnsatsen og opplever mestringsevne påvirkes i stor grad av anerkjennelse og ros (Tveit et al., 2012, s. 9). Den forsterkende rollen som anerkjennelse og ros gir, handler om å se bort fra negativ atferd så langt det lar seg gjøre og heller prøve å beholde positiviteten og oppmuntre elevene når de gjør det de skal. Samtidig som positive tilbakemeldinger har en forsterkende rolle, har positive

tilbakemeldinger også vist seg å forsterke relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Dersom eleven opplever positive tilbakemeldinger, anerkjennelse og blir sett, vil eleven over tid skape tillit og trygghet til læreren (Tveit et al., 2012, s. 9). Videre viser forskning at lærere har en lang vei å gå før elevene får den anerkjennelsen og rosen de behøver (Rutter, Maughan, Mortimore & Ousten, 1979; Martens & Meller, 1990, sitert i Tveit et al., 2012, s. 9-10). For at elevene skal ta til seg anerkjennelsen og rosen og ikke bare fokusere på all kritikken de får, viser forskning til at lærerne bør rose og anerkjenne elevene minst fem ganger så mye som de kritiserer (Webster-Stratton, 2005, sitert i Tveit et al., 2012, s. 10).

For videre å operasjonalisere hvordan anerkjennelse kan inngå som en del av læreres praksis, har Jordet, med utgangspunkt i Honneth utviklet en treleddet typologi (Jordet, 2020b; Jordet, 2020c, s. 52-54). Han deler anerkjennelsen inn i: undervisning som bygger på kjærlighet, undervisning med utgangspunkt i rettigheter og respekt, og undervisning som fokuserer på verdsetting og solidaritet. Forskning viser at den mest avgjørende faktoren for å få elever til å trives på skolen er kjærligheten de opplever fra lærerne i form av omsorg, varme og empati. Lærernes oppgave er å få eleven til å føle seg verdsatt og elsket uavhengig av tidligere prestasjoner og bakgrunn. Når en elev føler seg verdsatt og elsket, bygges selvfølelsen. Ved økt selvfølelse vil både den faglige og sosiale læringen i skolen øke. Selv om alle ungdom skal føle anerkjennelse og kjærlighet fra lærerne, er det spesielt viktig å ta hand om elever som kommer fra utrygge hjem, hvor de for eksempel har opplevd å bli forlatt eller krenket (Jordet, 2020b; Jordet, 2020c, s. 52-54). Ofte har disse elevene mangelfull selvfølelse, noe som både kan påvirke de sosiale og faglige ferdighetene (Jordet, 2020a, s. 189-190). Videre skal elevene bli møtt med respekt og positive forventninger og behandlet som likeverdige, det er med på å bygge verdighet og selvspekt hos elevene. Det kan gjøres gjennom å vise elevene at de også får lov til å være med å ta avgjørelser. Ved å gi elevene medbestemmelse vil også selvfølelse og tillit øke. Den tredje formen for anerkjennelse handler om sosial verdsetting og solidaritet. Jordet hevder at lærerne må lage varierte og utforskende undervisningsopplegg for at alle elever skal få utviklet sine ferdigheter, evner og kunnskaper, slik at de opplever mestring. Økt mestring vil føre til økt selvtillit hos eleven (Jordet, 2020b). Forskning viser imidlertid til at skolen er lagt opp på en måte som øker sosial ulikhet mellom elevene, hvor elever med høy sosial og kulturell kapital favoriseres (Bakken & Elstad, 2012; Bakken, 2014; Holgersen & Pekarskaya, 2019, sitert i Jordet, 2020c, s. 53). Med henblikk på dette er tanken om sosial verdsetting og solidaritet svært viktig. Målet er skape et likere utgangspunkt for alle elever, uavhengig av elevers bakgrunn. Elevene får erfare dette dersom læreren legger til rette for at alle elevene får bruke

sin kompetanse og at denne kompetansen verdsettes (Jordet, 2020c, s. 53), og videre der læreren skaper et klassemiljø hvor elevene verdsetter hverandre og ønsker å hjelpe hverandre (Jordet, 2020b).

Jordet peker også på at mange elever opplever krenkelse i skolen, også krenkelse knyttet til deres rett til å motta tilpasset opplæring (Jordet, 2020c, s. 54). En av hovedgrunnene til dette mener han bunner i at karakterene passiviserer elevene og holder dem tilbake fra å være et selvstendig individ som tar ansvar i egen læringsprosess (Jordet, 2020a, s. 164). Spesielt rettferdighet og respekt, og sosial verdsetting og solidaritet er anerkjennelsesformene som ikke blir godt nok ivaretatt i den norske skolen. Det skaper svekket selvtillit og selvrespekt hos eleven, og vil gå utover faglig og sosial læring (Jordet, 2020c, s. 54). Elever som opplever slik krenkelse får som regel dårligere relasjon til lærerne (Bergin & Bergin, 2009, s. 155). I stede for å oppleve omsorg, varme og empati fra lærerne, opplever de kjefting og avvisning (Bergin & Bergin, 2009, s. 155). Jordet mener at man må bryte med den «tradisjonelle» norske skolen og ikke lengre godtar at «det er bare slik skolen er» (Jordet 2020a, s. 110), men heller setter søkelys på disse tre anerkjennelsesformene. Da vil alle elever ha muligheter til å trives, og ikke minst lykkes i skolen (Jordet, 2020c, s. 54).

2.6 Interaksjonisme og rollespill

Den kanadiske sosiologen Ervin Goffmans perspektiver på sosial samhandling er relevant med henblikk til denne oppgaven. Det er spesielt stigma og strategier for å tilpasse seg sosiale situasjoner jeg vil legge vekt på i det følgende. Stigma handler om hvordan mennesker stemples av andre (Goffman, 1972, s. 12). Et individ som ellers ville blitt akseptert i det vanlige sosiale samspillet, har et trekk eller en egenskap som avviker fra fellesskapets forventninger, fordi de er annerledes (Goffman, 1972, s. 14). Et eksempel på dette kan være elever som ikke mestrer skolens krav og dermed stemples som «dum» eller «udugelig». Det bygges opp en stigmatiori for å forklare personens underlegenhet og forklare oss selv og andre om faren personen representerer. Vi bruker særlig ord som idiot, krøpling eller avkom (Goffman, 1972, s. 15).

En person som ikke har tro på seg selv, kan bevisst eller ubevisst gå inn å spille en rolle (Goffman et al., 1992, s. 25). Personen kan spille en rolle ved å ta på seg en «maske». I andre tilfeller kan personen ta på seg en rolle i et forsøk på å etterligne den omverdenen som andre ønsker eller er vant til (Goffman et al., 1992, s. 25). Etter hvert som vi spiller denne rollen, vil

rollen til slutt bli en del av selvet. Personen opptreden blir en “fasade”, enten det er ubevisst eller bevisst (Goffman et al., 1992, s. 27). Denne fasaden blir påtatt når personen trer inn i “kulissene” (Goffman et al., 1992, s. 28-29). Et nærliggende eksempel er elever som for eksempel påtar seg rollen som klassens «klovn» eller «urokråka» som alltid får skjenn fordi han eller hun ikke mester eller finner seg til rette med de faglige oppgavene og dermed søker oppmerksomhet og mestring innenfor andre mulig tilgjengelige roller. Andre roller kan også være å bli passive, likegyldige eller å kalle seg selv dum fordi man er blitt stemplet som det av lærere eller medelever.

2.7 Tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere et utvalg nyere forskningsrapporter og artikler som vil bidra som relevant kontekst for oppgaven.

Ungdata undersøkelsen har vært gjennomført blant norske ungdommer i flere år. Jeg vil vise til resultater fra 2019- undersøkelsen, hvor 259 700 elever fra ungdomstrinnet og videregående skole deltok. Undersøkelsen viser at 9 prosent mistrives på skolen, mens 62 prosent av respondentene er «helt enig» i at de trives på skolen og 29 prosent er «litt enig» i at de trives på skolen (Bakken, 2019, s. 28). Det er altså få elever som mistrives på skolen. Samtidig viser undersøkelsen at syv av ti elever kjeder seg på skolen (Bakken, 2019, s. 29). I tillegg viser den at stressnivået på ungdomsskolen har økt, særlig blant jenter (Bakken, 2019, s. 33).

En kunnskapsstatus om trivsel i skolen utgitt av Helsedirektoratet (2015) ser på hva trivsel i skolen er og hvilke faktorer som har betydning for trivselen til barn og unge. I rapporten pekes det blant annet på betydningen av motivasjon (Helsedirektoratet, 2015, s. 11). Elever som er motiverte opplever stimuli og utvikler blant annet presentasjonsferdigheter, utholdenhet, kreativitet og selvfølelse. Videre viser forskningen til lærernes betydning for elevene (Helsedirektoratet, 2015, s. 11). Læreren ser ut til å være den personen med størst påvirkningskraft i forhold til elevenes trivsel på skolen (Helsedirektoratet, 2015, s. 26). Lærernes tilbakemeldinger, forventninger og utfordringer er betydningsfulle for elevenes opplevelser av skolen (Reeve, 2002, sitert i Helsedirektoratet, 2015, s. 11-12). Dersom eleven føler at læreren anerkjenner, respekterer og verdsetter dem, kan både elevens opplevelser bedres, samt lærer-elev relasjonen (Helsedirektoratet, 2015, s. 12). I tillegg er den sosiale tilhørigheten viktig, både i klasserommet og i friminuttet. I enkelte tilfeller kan

vennerelasjonene være eneste motivasjonsfaktor for å møte opp på skolen (Helsedirektoratet, 2015, s. 24).

Så en studie som ser på skolevegring. Denne studien har jeg valgt å inkludere her fordi den får frem lærerperspektivet på denne tematikken, noe som kan bidra til å kontekstualisere egne funn. Det er en kvalitativ studie med 40 lærerinformanter som fokuserer på hvordan de opplever at skolen møter elever som strever med skolevegring. Artikkelen bygger på intervjuer med lærere i barne- og ungdomstrinnet fra seks fylker i Norge. I artikkelen konkluderes det blant annet med viktigheten av at tiltak settes inn raskt når elever mistrives eller vegrer seg for å gå på skolen. Flere av lærerne plasserer også ansvaret for mistrivselen «på elevene, noe som synliggjøres ved at de viser til at elevene ofte har dårlig selvtillit eller er sårbare eller emosjonelle» (Amundsen et al., 2021). Lærerne opplever også at slike elever ofte blir kasterballer mellom systemet.

Videre har jeg sett at det er gjort relativt mye forskning på elever som dropper ut av skolen og elever som vegrer seg for å gå på skolen. Dette er temaet som er beslektet med mistrivsel. Jeg har valgt å inkludere to studier som tematiserer dette. Siden jeg er mest opptatt av de elevene som faktisk er på skolen, på tross av at de mistrives, er det dette jeg har vært mest opptatt av å utforske, men i norsk sammenheng har jeg funnet lite forskning på nettopp dette. En artikkel som omhandler temaet mistrivsel, er artikkelen til Ogden (Ogden, 2012). Ogden peker på at over 5000 elever har mesteparten av undervisningen utenfor klasserommet, dette bidrar til nye former for utenforskap. Samtidig fører dette til at skolene ikke får utviklet kompetanse for slik elevgruppe (Ogden, 2012). Ogden hevder også at vi vet for lite om hvordan det går med disse elevene på lengre sikt, men viser til at mange ikke klarer seg så godt (Ogden, 2012).

Den andre artikkelen som ser på mistrives i skolen er skrevet av forfatterne Johansen og Aarseth (Johansen & Aarseth, 2012). Dette er en kvalitativ etnografisk studie av elever på bygg og anlegg og medier og kommunikasjon, og skillet mellom arbeiderklassen og middelklassen. Arbeiderklasseelevne på bygg- og anlegg ser ut til å ha en tendens til å både skulke og sabotere timer (Johansen & Aarseth, 2012, s. 3). Samtidig trives de sosialt på skolen og ser nytteverdien av å være der med tanke på deres fremtid (Johansen & Aarseth, 2012, s. 3). Elevene er ikke motiverte til skole, men la vekt på at det ville ordne seg når de går på skole og dermed har mange valgmuligheter til arbeidslivet i senere tid (Johansen & Aarseth, 2012, s. 9). Middelklasseelevne på medie- og kommunikasjonslinjen viser til samme holdninger som bygg- og anlegg elevne (Johansen & Aarseth, 2012, s. 10). De trives sosialt, er skoleleie, men

klarer samtidig å se viktigheten av å være til stede på skolen. Begge elevgruppene peker på at de har valgt bort studiespesialisering fordi de ikke trives i den passive skolehverdagen, men ønsket å jobbe mer praktisk (Johansen & Aarseth, 2012, s. 10 og 14).

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å undersøke elevenes erfaringer med mistrivsel på skolen og tiltak som skolen gjør for å prøve å øke elevenes trivsel, motivasjon og mestring. Mitt metodiske utgangspunkt for denne masteroppgaven er å la stemmen til disse elevene bli hørt.

3.1 Valg av metode

Det er vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitative metoder i samfunnsvitenskapen. Tradisjonelt henter metodene inn empiri på ulike måter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 110). Alle metoder har sine styrker og svakheter, derfor er det viktig å bruke den metoden som egner seg best til det man skal studere (Jacobsen, 2015, s. 172). I denne studien har jeg kombinert intervjuer med observasjon, hvor intervjuene er hovedfokuset. Jeg har intervjuet ti elever på én skole i Agder, samt tre lærere som arbeider på to ulike tiltak. Intervjuet med den ene ansatte nevnes ikke videre i oppgaven, da dette ikke var like relevant for min oppgave. Observasjonen foregikk på et av tiltakene i skolen. Både observasjonen og lærerintervjuene er gjort for å få større innblikk i tiltakene og bakgrunnen for disse tiltakene. De brukes hovedsakelig som utdypende og supplerende informasjon til elevintervjuene.

Det har vært hensiktsmessig å bruke kvalitative intervju for å få en beskrivelse av ungdommens syn på skolen og skolehverdagen. Det kan tenkes at en spørreundersøkelse også kunne vært et nyttig verktøy i studien for større bredde med mulighet for generaliserbare data, men kvantitativ spørreundersøkelse ville ikke fått frem ungdommenes egne fortellinger og erfaringer fra skolehverdagen på samme måte. Det er ungdommenes egne tanker og meninger om hvordan de har det på skolen som er hovedfokuset i denne masteroppgaven. Jeg har ønsket å forstå ungdommens verden gjennom deres eget ståsted, slik som også Kvale & Brinkmann poengterer i sin bok (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Jeg har også ønsket å skrive ut deres fortellinger med henblikk på å endre praksis i skolen. Som fremtidig lærer har jeg et engasjement for å bidra til en mer praktisk rettet skolehverdag, og andre undervisningsformer som foregår utenfor klasserommet.

Det har vært viktig for meg å trå varsomt i intervjusituasjonen. Elevene går fortsatt på skolen og de kan derfor stå i vanskelige situasjoner. Intervjuer om mistrivsel kan føre til at elevenes

syn på skole formes ennå mer negativt enn før intervjuene. Dette vil jeg komme tilbake til mot slutten av dette kapittelet.

Ved bruk av kvalitativ metode, er det viktig å reflektere over forskerens prosess og posisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71). Det vil også påvirke hvordan forskeren ser på kunnskap, og hvordan det blir brukt gjennom undersøkelsen. Kvale og Brinkmann skiller mellom kunnskapsinnhenting og kunnskapskonstruksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). De bruker metaforene gruvearbeider og reisende for å belyse rollene. Gruvearbeideren forsøker å grave frem verdifull kunnskap som er skjult i forskningsdeltakeren. Intervjuer stiller åpne spørsmål i håp om å finne gullkorn fra deltakers egne erfaringer, samt allerede eksisterende kunnskap. Forskningsdeltakeren har en indre kunnskap som venter på å få slippe ut, men dette avhenger av gruvearbeidere og deres fremtreden. Den reisende har derimot et mer åpent sinn til andre mennesker. Den reisende går inn i en ukjent verden, hvor kunnskapen skapes og konstrueres i samhandling mellom forsker og intervjudeltaker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71). Min rolle gjennom denne studien kan sammenlignes med den reisende. Jeg har møtt ungdom som har fortalt sin historie om hvordan de opplever skolesituasjonen. Kunnskapen har blitt skapt og konstruert gjennom intervju, teorivalg og analyse.

Jeg har i denne oppgaven valgt å gjøre feltarbeid som er innenfor egen kulturkrets. Når en gjør feltarbeid innenfor egen kulturkrets, medfører det forskning på egen virkelighet (Wadel, 1991, s. 18). At jeg selv går på skole og i tillegg utdanner meg som lærer kan være en fordel ved intervjuer med ungdom angående deres tanker om skolen. Som lærerstudent og relativt ung har det vært lett å leve seg inn i elevenes erfaringer (Wadel, 1991, s. 18). Samtidig kan det oppstå problemer ved å undersøke egen kultur, blant annet på grunn av at grunnleggende verdier og at kunnskap knyttet til kulturen blir tatt for gitt (Wadel, 1991, s. 18).

3.2 Metodetriangulering

I denne oppgaven har jeg kombinert kvalitative intervjuer med observasjon. Ifølge Postholm og Jacobsen vil denne kombinasjonen av datainnsamlingsstrategier komplimentere hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128). Ved å kombinere observasjon og intervju vil jeg som forsker få en større helhetlig forståelse av det som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 130). Dersom jeg bare skulle brukt observasjon, ville blant annet elevenes subjektive

synspunkter og meninger blitt borte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Bare det jeg som forsker ser og hører ville blitt tatt i betraktning. Derfor har det egnet seg å bruke intervju sammen med observasjon for å få data av elevenes egne begrunnelser av mistrivsel på skolen og tiltak som blir gjort på skolen for å prøve å øke deres trivsel (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Postholm og Jacobsen viser også til at flere forskere synes observasjon og intervju komplementerer hverandre og at denne kombinasjonen kan bidra med en mer helhetlig forståelse av situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Dette er også tilfellet i denne oppgaven. Ved å både intervju og observere noen elever, fikk jeg erfare hvor stor kontrast det var mellom skolebenken og det praktiske tiltaket i henhold til trivsel, motivasjon og mestring.

3.3 Det kvalitative intervjuet

I det kvalitative intervjuet skapes kunnskap i møte mellom forsker og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22, 36). Forskeren prater med folk for å undersøke hvordan de opplever det som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det er nettopp denne presiseringen som jeg har hatt som formål å oppnå i min masteroppgave. Jeg har ønsket å forstå elevenes subjektive opplevelser og forståelse over det som gjør at de ikke trives på skolen. For å få til det, ønsket jeg en samtale med hver enkelt elev, samt høre hva de ansatte som jobber med denne elevgruppen tenker om tiltakene.

3.4 Utvalg av informanter

Jeg har gjennomført 13 kvalitative intervjuer. Ti med elever, og tre med ansatte som jobbet ved to ulike tiltak utenfor skolen. Alle elevinformantene var mellom 15 og 16 år gamle, mens samtlige lærerinformanter var over 40 år gamle og hadde lang fartstid i og utenfor skolen. Etter å ha fullført intervjuene, satt jeg igjen med en følelse av at elevene satte pris på at noen ville lytte til dem. Dette er en gruppe som ofte opplever seg misforstått av både lærere og andre ansatte ved skolen. Jeg har også fått høre i ettertid at det var positive erfaringer for informantene å få lov å fortelle sine historier.

Utvalget av informanter var et kriterieutvalg. Det var ganske selvsagt at jeg skulle forholde meg til Agder, ettersom det er her jeg har studert. Videre var det flere valg jeg måtte ta. Jeg var blant annet inne på om jeg skulle følge noen prosjekter ved flere skoler som arbeidet med temaet «drop-out», eller om jeg skulle finne informanter som mistrivdes på skolen, men som hadde lyktes i voksent liv, eller se på elever som mistrives på skolen i dag. Valget falt på det siste.

Gjennom min veileder kom vi i kontakt med en rådgiver ved en skole, som også ble døråpner for mitt prosjekt. Rådgiveren var allerede inne i skolens system og hadde kjennskap til hvilke elever som kunne være nyttig for mitt forskningsprosjekt. Utvalget skulle bestå av fire informanter, og sammen ble vi enig om å prøve å rekruttere to gutter og to jenter for å få et kjønnsnøytralt utvalg. Det virket som de fleste elevene som ble spurt om å delta var positive til opplegget. Utfordringen kom når elevene skulle få underskrift fra foresatte ettersom de ikke var fylt 16 år. Grunnen til at man må ha underskrift fra foresatte før fylte 16 år, er fordi barn og ungdommer er lettere påvirkelige og har ikke samme reflekterte og kunnskapsrike evner som voksne mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Foresatte var skeptiske og hadde flere spørsmål før de skrev under på samtykkeskjemaet. Det kan tyde på at informasjonsskrivet enten var vanskelig å forstå, eller at tematikken virket skremmende. Etter hvert som foreldre fikk pratet med rådgiver om prosjektet, takket de ja til tilbudet. Både foresatte og elever virket takknemlig for at noen ønsket å lytte til elevenes stemme om mistrivsel på skolen.

Etter at jeg hadde gjennomført de første fire intervjuene, syntes jeg at jeg hadde fått for lite empiri. Elevene var ordknappe og et par av dem fikk jeg svært lite ut av. Derfor kontaktet jeg skolen på nytt for å rekruttere flere informanter. Skolen var behjelpelig med å sette i gang en ny rekrutteringsrunde av elever. Responsen fra elevene var god, og jeg endte opp med seks nye informanter.

3.5 Gjennomføring av intervjuer

Det finnes ulike måter å planlegge og gjennomføre kvalitative intervjuer på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Tradisjonelt skiller vi mellom tre ulike former for intervju - strukturert, ustrukturert og semi-strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121). Jeg har gjennomført semi-strukturerte intervju. Med denne intervjuformen er målet å forstå deltakernes perspektiv på best mulig vis (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg utviklet en intervjuguide med bestemte spørsmål, men intervjuguiden ble kun brukt som et veiledende dokument (Vedlegg 1). Spørsmålene ble stilt etter hvert som det var naturlig, slik at samtalen med eleven fløt på best mulig vis. Det var også tilfeller hvor jeg ikke stilte alle spørsmålene fordi informanten svarte for seg gjennom et annet spørsmål. Samtidig var det flere intervju hvor samtalen ledet inn på temaer som jeg ikke hadde tenkt på i utgangspunktet, men som var relevant for oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dette skaper en åpenhet og fleksibilitet i samtalen (Heggen et al., 2003, s. 38). Elevene er forskjellige, med forskjellig utgangspunkt og

opplevelser, og ved å gjennomføre semi-strukturerte intervju fikk elevene fortelle sine egne versjoner av hvordan skolen oppleves. Under hvert intervju var jeg innom de bestemte temaene, men på ulikt vis og i ulik rekkefølge (Heggen et al., 2003, s. 38). Jeg var opptatt av å la elevene fortelle sin historie på hver sin måte, noe som gjør det vanskelig å skulle sammenligne svarene. I dette prosjektet er imidlertid ikke sammenlikning et mål i seg selv, heller å løfte frem de ulike individuelle begrunnelsene for mistriivsel i skolen.

Ved semi-strukturerte intervju, kan det være nyttig å kjenne til intervjuguiden for å ha kontroll på hvilke spørsmål som skal stilles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Etter å ha gjennomført de første intervjuene, erfarte jeg at intervjuguiden var litt ustrukturert. Derfor endret jeg litt på rekkefølgen på noen av spørsmålene. Jeg erfarte også at enkelte spørsmål var dårlig formulert med tanke på målgruppen, derfor ble det litt småjusteringer på spørsmålsformuleringene til neste intervjugruppe. Mine erfaringer var også at det gikk bedre jo flere jeg intervjuet. Selv om jeg trodde jeg hadde oversikt over spørsmålene i intervjuguiden ved de første intervjuene, trengte jeg å kikke ned på arket flere ganger enn først antatt. Etter hvert som jeg fikk bedre oversikt over spørsmålene, fløt også samtalen lettere. Men det var noen unntak. Et par av elevene virket som de takket ja til deltakelse i prosjektet på bakgrunn av å slippe undervisning. Det kan være utfordrende av flere grunner. Noen virket svært ukomfortable. Den ene eleven fikk jeg ikke øyekontakt med en eneste gang. Det virket også som at et par informanter ikke ønsket å svare på mine spørsmål. Svarene jeg fikk var ofte «ja», «nei» eller «vet ikke». Det kan også være at de opplevde situasjonen som fremmed og ubehagelig. I etterkant mener jeg at også disse mer «tause» intervjuene har gitt verdifull informasjon, selv om de var knappe. De viser at mistriivsel er et vanskelig tema å snakke om, og at det handler om følelser det ikke alltid er lett å sette ord på. Jeg har også forsøkt å være så lyttende som mulig, og la vekt på at jeg ikke var ute etter fasitsvar.

Intervju kan foregå ansikt til ansikt, eller gjennom telefon, e-post og chatteprogram dersom forsker og deltaker ikke har mulighet til å møtes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117; Ryen, 2002, s. 15). Fordelen med å møtes til samtale, er blant annet at forskeren får se deltakerens kroppsspråk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Det kan gi en bredere forståelse av deltakerens ståsted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Alle mine intervjuer ble gjennomført ansikt til ansikt. Jeg ønsket fysisk gjennomførelse fordi jeg skulle intervju ungdom, og da ønsket jeg å møte dem ansikt til ansikt for å skape en mest mulig trygg situasjon. Ettersom det

var lang reisevei, prøvde jeg å få inn flere intervju på samme dag. Det viste seg å være krevende, ettersom jeg opplevde å blande samtale og hvilke spørsmål jeg hadde stilt hvem ut i intervjuene. Til tross for at jeg var ny som intervjuer, at elevene viste ulik grad av interesse for å svare, og at jeg ble sliten og uoppmerksom, har jeg fått et interessant materiale. I et forskningsprosjekt er det viktig å redegjøre for egen rolle som forsker og svakheter ved egen undersøkelse, noe jeg har forsøkt å få frem her. På tross av dette mener jeg likevel at jeg har fått tak i informantenes opplevelser knyttet til mistriivsel, selv om noen beskrivelser er kortere enn andre.

I oppstartsfasen var jeg innforstått med at hvert intervju skulle vare rundt en time. Det ble ikke tilfelle her. De varte alt mellom 10-30 min. Elevene var mye kortere i svarene enn det jeg hadde forventet, muligens fordi jeg var en fremmed og at dette var en uvant situasjon. Som nevnt tidligere svarte elevene «ja», «nei» eller «vet ikke» på flere spørsmål. Svarene gjorde meg usikker på om jeg hadde nok datamateriale til analysen. Derfor bestemte jeg meg for å intervju flere. I tillegg kom det opp en idé om å intervju ansatte ved tiltaket. Da måtte jeg sette i gang ny søkeprosess til NSD med et nytt utvalg (Vedlegg 6). I neste intervjurunde følte jeg meg tryggere i rollen som intervjuer. Da hadde jeg allerede transkribert et par intervjuer, og ble klar over noen av mine svakheter, som jeg da kunne prøve å jobbe med i de neste intervjuene. Blant annet fant jeg ut at jeg burde stilt flere oppfølgingsspørsmål, noe som jeg da gjorde i de neste intervjuene.

Jeg fikk låne et klasserom til intervjuene. Her gjennomførte jeg seks av ti intervjuer, nesten uten avbrytelser fra andre lærere. To minutter inn i det syvende intervjuet, måtte vi forflytte oss til et grupperom. I det første rommet var det en god del bord og ødelagte stoler. I tillegg var begge rommene sterile og kjedelige. Jeg hadde med en skolebolle til hver informant for å vise min takknemlighet for deres deltakelse, og for å prøve å gjøre det til en hyggelig samtale. I tillegg ønsket jeg å skape en likesinnet samtale mellom eleven og meg. I et kvalitativt intervju kan det fort oppstå maktforskjeller mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Denne maktrelasjonen kan særlig påvirke svarene til ungdommene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Jeg forsøkte å skape trygghet og forsikre elevene om at de kunne si hva de ønsket. Det kan selvsagt ikke ha utelukket at noen har følt situasjonen ubehagelig og svart det han eller hun trodde jeg ønsket å høre. I mitt tilfelle kunne det også ha vært bedre å gjennomføre intervjuene på et annet sted enn på skolen. Dersom vi hadde fått skolen litt på avstand kan det

tenkes at elevene hadde følt seg friere. Det viste seg imidlertid vanskelig å ordne rent praktisk. Jeg opplevde også at det gjennomgående var en positiv tone gjennom alle intervjuene, selv om noen opplevdes som mer stille enn andre. Til tross for alle «veikryssene og humpene» jeg sto overfor, så har jeg fått tak i elevenes opplevelser.

3.6 Transkribering av intervjuene

Intervjuene ble transkribert kort tid etter at samtalene ble gjennomført. Det er en overføring av den muntlige intervjusamtalen til en skriftlig tekst for å kunne analysere materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Jeg brukte en båndopptaker for å være sikker på at jeg skulle få med meg hver minste detalj av hva respondenten sa.

Graden av detaljer og presisjon spiller en rolle for tidsbruken av transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det er viktig å bruke samme gjennomgående transkriberingsform under alle intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Jeg har skrevet ned ordrett hva informanten sa, samtidig har jeg notert ned «eh» og «hm». I tillegg har jeg notert «pustepausene» underveis. Kortere pustepauser har jeg notert med (pause), og lengre pauser (lang pause). Noen frekvenser måtte jeg høre flere ganger, da det var uklart hva de sa. Det kunne blant annet skyldes at elevene pratet lavt, for raskt eller at de mumlet under noen frekvenser. Elevenes tonefall har jeg ikke fokusert på under transkriberingen, det har vært samtalen mellom meg og eleven som fikk fokuset da jeg transkriberte. Videre kan vi se at disse avgjørelsene jeg har tatt i forhold til transkripsjonen, er avgjørende for oppgavens validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210-213).

3.7 Observasjon

I prosjektet har jeg også foretatt deltakende observasjon på ett tiltak ved en skole i Agder. Observasjon går ut på å prøve å forstå og oppfatte det som folk gjør (Tjora, 2017, s. 53). Målet var å observere to tiltak elevene deltok på, men det ene stedet takket dessverre nei. Jeg opplevde likevel å få nyttig og lærerik informasjon og kunnskap da jeg observerte ved det ene tiltaket. Jeg fikk sett hvordan tiltaket blir drevet og hvordan elevene arbeidet.

Feltarbeid kan være uforutsigbart og da jeg møtte opp visste jeg ikke hva som ventet meg. Jeg møtte opp med en notatblokk og en penn for å ta notater underveis. I tillegg visste jeg at jeg

skulle observere en halv dag noen elever som hadde en annerledes skolehverdag. Utover det var timene jeg hadde foran meg uvisse. Deltakende observasjon er kjent for å kreve fleksibilitet (Wadel, 1991, s. 22). Det er også vanlig at det oppstår endringer av planer og opplegg, derfor møtte jeg opp uten særlig forberedelser. Ettersom jeg observerte en skolehverdag, unngikk jeg å trekke dem ut av deres læringssituasjon (Tjora, 2017, s. 54).

Under feltarbeidet gikk jeg inn i en rolle som deltakende observatør (Tjora, 2017, s. 59). Deltakende observasjon kan møte på noen utfordringer. I starten av et feltarbeid kan deltakende observasjon virke unaturlig for dem som blir observert (Wadel, 1991, s. 21). De vet ikke hvordan det er å bli forsket på (Wadel, 1991, s. 28). Det kan føre til at de som blir observert oppfører seg annerledes under observasjonen. Dette problemet kan særlig forekomme dersom observasjonen foregår over kortere perioder (Wadel, 1991, s. 21). Ettersom jeg observerte en halv dag, kan det være tilfelle her. En elev kan klare å anstrenge seg i en halv dag, men hadde observasjonsstudiet foregått over flere dager, ville kanskje elevene oppført seg annerledes (Wadel, 1991, s. 21). Under oppholdet mitt vil jeg si at elevene oppførte seg naturlig, men også svært eksemplarisk og i stor kontrast til hvordan de selv beskrev sin rolle i klasserommet. Det kan tenkes at elevenes eksemplariske oppførsel var et resultat av min tilstedeværelse. Likevel virket det som elevene var genuint interessert i sitt arbeid. De la ned en stor innsats og var konsentrerte og nøyaktige i henhold til sine oppgaver under hele oppholdet. Derimot, ifølge de ansatte som jobber ved tiltaket, virker det som at «dagsformen» til elevene hadde en betydning hvordan dagen her på tiltaket vil utspille seg. Det ser ut til at jeg møtte elevene på en god dag, da de viste stor grad av arbeidsinnsats.

Det var tre elever til stede på det praktiske tiltaket jeg observerte. I løpet av dagen kom det også en fjerde elev, han hadde forsovet seg og kom dermed like før jeg avsluttet observasjonen. De tre elevene som var til stede under hele observasjonen, var også blant de ti elevene som ble intervjuet. De vil bli presentert i kapittel 4. Det var veldig interessant å både observere dem i arbeidspraksisen, samt intervjuet dem om temaet mistrivsel i skolen. Da fikk jeg studert noen elever enda dypere, og det var interessant hvor ulikt jeg oppfattet disse guttene når jeg var til stede på arbeidspraksisen og intervjuet dem, men det vil jeg også komme tilbake til i kapittel 4.

3.8 Forskerrollen

Min rolle under feltarbeidet var deltakende observatør (Tjora, 2017, s. 59). Jeg startet med å presentere meg selv og mitt prosjekt, slik at deltakerne visste hvem jeg var og hva jeg drev med. Jeg fortalte blant annet at jeg var student og skrev en oppgave om mistrivsel på ungdomsskolen, samt se på tiltak skolen gjorde for å prøve å hjelpe, og derfor var jeg her for å observere. Elevene trakk litt på smilebåndet idet jeg pratet om mistrivsel før de var godt tilbake i deres arbeid. Tjora peker på viktigheten av en tydelig presentasjon av seg selv og grunnen til at man er der, før man går i gang med observasjonen (Tjora, 2017, s. 76). Det kan også føre til mindre ubehag blant de som blir observert. Etter at jeg hadde presentert meg spurte jeg om elevene hadde noen spørsmål om prosjektet, deretter så jeg på hva som foregikk og lyttet til samtalene deres. Jeg stilte også spørsmål og hadde korte feltsamtaler, for å få nyttig informasjon (Tjora, 2017, s. 74). Min rolle som observatør kan beskrives som «amatørmessig». De eneste tidligere erfaringer jeg har med observasjon er observasjoner i klasserommet i startfasen av praksisperiodene. Jeg var derfor litt usikker på hvor mye jeg skulle ta del og prate til dem. Jeg fryktet for å være et forstyrrende element i deres arbeid, ettersom det hele foregikk i deres skoletid. Spørsmålene jeg stilte fikk god respons, utover det var elevene opptatt av eget arbeid og lot seg ikke forstyrre av meg. Det hele kan best beskrives som en form for passiv interaktiv observasjon (Tjora, 2017, s. 69).

3.9 Kvalitet i prosess og produkt

Gjennom hele forskningsprosessen har det vært viktig å gjøre kritiske vurderinger av studiens kvalitet og framstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Jeg har derfor måtte vurdere studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2017, s. 231). Pålitelighet, også kalt reliabilitet, går ut på om resultatene i undersøkelsen kan reproduseres i senere studier (Ryen, 2002, s. 179). I mitt tilfelle har denne etterprøvingen vært urealistisk, ettersom elevenes virkelighet ble konstruert under samtalen mellom meg og elev (Ryen, 2002, s. 176). Elevenes svar kan ha endret seg i etterkant av prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det er ikke dermed sagt at undersøkelsen gir liten troverdighet, bare at det er endringer rundt situasjonen over tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det viktigste har vært å reprodusere intervju-utskriftene så nøyaktige som mulig (Ryen, 2002, s. 181). Ved bruk av båndopptaker har jeg hatt lettere for å gjenskape samtalene på papir og unngått egne forstyrrelser.

Gyldighet, eller validitet, deles ofte inn i indre og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). For å finne ut om forskningen er gyldig, har jeg stilt meg selv spørsmålet: Ser jeg på det jeg faktisk skal studere? Jeg har studert ungdommer i tiende klasse ved en enkel skole i Agder. Ettersom jeg, gjennom min problemstilling, har ønsket å finne ut hvordan elevene selv beskriver sin mistrivsel på ungdomsskolen, har jeg vært opptatt av å finne elever som ikke trives på skolen og som har fått tilbud om individuelle tiltak. Videre har jeg vært opptatt av at de skal fortelle sin egen historie og vise til egne erfaringer i henhold til sin skolegang på ungdomsskolen.

Ytre gyldighet handler om hvor sannsynlig det er å bruke resultater fra en undersøkelse i andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ettersom jeg bare har studert et fåtall elever fra én skole i Agder, kan studien i hovedsak ikke generaliseres. Likevel mener jeg at bruk av teori og tidligere forskning bidrar til å kontekstualisere mine funn og sette disse inn i en større sammenheng, noe som igjen kan gi overføringsverdi (Tjora, 2017, s. 245-246). Muligheten for generaliserbarhet i kvalitativ forskning betegnes av Tjora som konseptuell generalisering, noe som også er et mål for denne studien (Tjora, 2017, s. 245-248).

3.10 Forskningsetikk

For å få tilgang til elevenes opplevelser ønsket jeg å snakke med dem. Som intervjuer har jeg måttet følge noen bestemte retningslinjer for å respektere deres grenser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 245). Jeg ble derfor stilt overfor noen etiske dilemmaer (Jacobsen, 2015, 45). Det er viktig å tenke over hvordan de som skal forskes på blir påvirket, og hvordan forskningen oppfattes og brukes gjennom hele forskningsprosjektet (Jacobsen, 2015, s. 45; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Norsk senter for forskningsdata (NESH) har utviklet noen retningslinjer som både skal være «rådgivende og veiledende, og de skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis» (NESH, 2016, s. 5). Ettersom jeg skulle bruke båndopptaker under intervjuene, og undersøkelsen ville innebære behandling av personopplysninger, meldte jeg prosjektet mitt til NSD. Prosjektet ble godkjent (Vedlegg 8 & 9) og jeg vil videre redegjøre for hvordan jeg har ivaretatt forskningsetiske hensyn.

De nasjonale forskningsetiske retningslinjene for forskningsetikk benytter tre grunnleggende krav for å ivareta dem som forskes på: det første kravet er krav om informert samtykke, det

andre er krav handler om privatlivet og det siste kravet handler om å bli korrekt gjengitt (NESH, 2016; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Informert samtykke innebærer at deltakelsen er frivillig og at respondentene når som helst kan velge å trekke seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Etersom jeg intervjuer ungdommer under 16 år, stilles det krav om samtykke fra foresatte (NESH, 2016, s. 15). Elevene fikk i forkant av intervjuene tildelt et informasjonsskriv som de tok med hjem til foresatte. NESH er opptatt av at forskningsdeltakere får tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet (NESH, 2016, s. 13). Derfor har både foresatte og eleven selv fått tildelt hvert sitt skriftlige informasjonsskriv hvor den viktigste informasjonen angående prosjektet er blitt presentert (Vedlegg 4 og 5). Jeg ønsket å gjøre informasjonsskrivet lettfattelig, likevel var det noen spørsmål som dukket opp blant foresatte. Det foresatte var mest bekymret over, var om det ville påvirke deres ungdom i ettertid. Da det ble forklart at det ikke ville få negative konsekvenser i ettertid med henblikk på relasjon til skolen, karakterer og så videre og at deltakeren ville bli anonymisert. Etter veiledning fra rådgiver, virket foresatte derimot takknemlige over at noen ønsket å høre på deres barns tanker angående egen skolesituasjon. Foresatte og elever måtte i forkant av intervjuet skrive under på samtykkeskjema for å bekrefte at de hadde blitt informert om prosjektet.

Gjennom prosjektet har jeg lagt vekt på at informantene mine skal ha blitt påført minst mulig skade ved og tatt stilling til NESH sine forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Under hele prosjektet har jeg vært i tett kontakt med rådgiver på skolen for å få bekreftet at informantene mine har fått god oppfølging av rådgiver, sosiallærer og helsesykepleier både før og etter intervjuene. Etersom dette er et tøft og krevende tema for flere, er det viktig at informantene har hatt ekstra oppfølging etter behov. Ved å bli med i prosjektet kan det hende at elevene har blitt mer bevisst på egen skolesituasjon, og det kan ha gått begge veier. På den ene siden kan det tenkes at elevene har blitt enda mer skoleleie, mens på den andre siden så kan det hende at de har blitt mer reflekterte over egen situasjon og prøver nå å gjøre det beste ut av den siste tiden på ungdomsskolen. Skolen har vist stor interesse for prosjektet under hele prosessen og jeg har også fått melding om at informantene opplevde intervjuene positivt.

3.11 Datainnsamling og analyse

Tjora beskriver igangsettingen av analysen som en barriere for flere (Tjora, 2017, s. 196). Det var også min opplevelse. Hvordan skulle jeg angripe 46 sider med transkripsjon? Videre skriver han at «Mange spørsmål dukker opp, og mange kan ofte bli grepet av en form for panikk fordi

de ikke synes de har greid å generere nok interessante data, eller at empirien ikke peker i en klar analytisk retning» (Tjora, 2017, s. 196). Dette oppsummerer min oppfatning. Jeg fryktet for at intervjuene mine ikke var gode nok og at jeg ikke hadde relevant data.

For å gjennomføre analysen har jeg vært inspirert av Tjora sin stegvis-deduktiv induktive strategi (SDI) (Tjora, 2017). Det første steget i analysen var kodingen (Tjora, 2017, s. 197). «Et kjennetegn ved SDI-modellens induktive empirinære koding er at den skal ligge svært tett på empirien og gjerne bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet. Poenget er at kodingen skal ligge tett på deltakerutsagn (i intervjuer) eller konkrete situasjoner (i observasjonsstudier) og ivareta det helt spesifikke materialet.» (Tjora, 2017, s. 197). Tjora anbefaler å anvende dataprogrammer til koding, men jeg valgte imidlertid å gjøre kodingen manuelt. For å starte kodingen opprettet jeg et to-kolonnenotat og kodene laget jeg ut fra det intervjuobjektene hadde fortalt. Jeg så etter ord, uttrykk som skilte seg ut, en setning eller deler av en setning som kunne brukes som koding. Kodene ble skrevet ned i venstre kolonne, og sitatene ble plassert i høyre kolonne. Når jeg hadde jobbet meg gjennom transkripsjonen av første intervju fortsatte jeg på neste, og slik jobbet jeg meg nedover. Noen sitater passet inn med de allerede eksisterende kodene, mens andre ganger måtte jeg lage nye koder. På den måten jobbet jeg meg gjennom hele materialet og fikk skapt en kodeliste induktivt, med analysedata som grunnlaget (Tjora, 2017, s. 198).

Som tidligere nevnt ble kodingen utviklet manuelt ved å se etter ord, setninger og uttrykk som gikk igjen og som utmerket seg i mitt materiale. Et eksempel var friminutt, de snakket mye om at de trivdes godt i friminuttene fordi de fikk de være med venner, dermed kunne det kobles opp til trivsel, og slik ble trivsel og friminutt en viktig kategori. Et annet eksempel som gikk igjen flere steder var «sitte stille», og at det kobles til mistrivsel, særlig i klasserommet. Kodingen ble derfor kalt «mistrivsel i klasserommet». I tillegg omhandlet mye av materialet om mangelfull motivasjon, og ord og uttrykk som gikk igjen var «motivasjonen er på bønn», «alltid vært skolelei», «ikke ha noe særlig motivasjon» og «motivasjonen er dårlig», dermed oppsto koden «mangel på motivasjon». «Praktisk» var også et ord som gikk igjen flere steder i transkriberingen, både koblet opp til å jobbe og faglig, slik som «jeg liker de praktiske fagene best», «gjøre litt mer praktisk» og «jeg liker best å jobbe fysisk», derfor ble koden «jeg liker best å jobbe praktisk».

4.0 Empiri og drøfting

I denne delen av oppgaven vil materialet presenteres tematisk ut fra kategoriene som kom frem gjennom analysen av empirien. Kapitlet er firedele. Første del er en kortfattet presentasjon av elevinformantene. Her har jeg lagt vekt på å presentere deres opplevelser av skolen og dem selv for å gi leserne en oversikt over hvem de er, og hvilke erfaringer de har med skole. I andre del ser jeg på faktorer som gjør at de trives på skolen. Tredje del handler om elevene og mistrivsel. Siste del retter fokus mot elevenes beskrivelser av mestring. Elevstemmen vil være den røde tråden i dette kapitlet. Jeg har, som nevnt tidligere vært opptatt av at disse elevene som vanligvis ikke kommer til ordet, skal få mest mulig plass i mitt materiale.

4.1 En presentasjon av 10 elevinformanter

I denne delen vil jeg presentere de ti elevinformantene. De er alle anonymisert og har fått fiktive navn.

Even går i 10.klasse og oppleves som en livlig og utadvendt gutt. Han sier det er vanskelig å si positive ting om seg selv, men var stolt over at han hadde greid å skaffe seg ekstrajobb ved siden av skolen. Han har faktisk flere ekstrajobber og arbeider innenfor flere praktiske yrker. Han forteller at han er glad i å skru og at han opplever mestring når han klarer å fikse ting som for eksempel mopeden sin. Skolen opplever han som passiv, kjedelig og preget av regler. Han må bare sitte stille og følge med. Han beskriver livet i timene som følger: «I klasserommet pleier jeg egentlig bare å være (lang pause) ganske jævlig for lærerne, tror jeg. Jeg prøver, men det er litt kjedelig når (pause) når jeg ikke gjør noe, så skal jeg bare sitte der og se i taket. Men så prøver jeg å gjøre noe, så går det ikke, så blir jeg veldig rastløs». Even deltar i et praktisk tiltak utenfor skolen en gang i uka. Det er dette tiltaket jeg observerte. Tiltaket har gjort at han trives mye bedre. Han peker også på at han trives godt sosialt på skolen i friminuttene og at ungdomsskolen ikke kan sammenlignes med barneskolen. Han har det bedre her.

Neste informant var Jesper. Jesper fremstår som en reflektert ungdom. Han er politisk engasjert og beskriver seg selv som en sosial fyr som ikke er redd for å by på seg selv eller drite seg ut. I løpet av sine leveår har Jesper flyttet en del, og er godt fornøyd med at han endte opp der han er nå. Han setter spesielt pris på lærerne og oppfølgingen han får her på skolen. Jesper beskriver seg selv som faglig sterk og noe av det han er mest stolt over er: «karakteren min på skolen, i forhold til situasjonen jeg er i, er de egentlig veldig gode, og det er noe jeg har jobbet med hardt

for å få.» Han har også høye ambisjoner for fremtiden. Enten så vil han bli lege, advokat eller ambulansearbeider. Videre åpner Jesper opp om noe han sliter med i skolehverdagen: «jeg har ikke konsentrasjon en plass, og da er bare skolen et veldig dårlig tilpasset sted fordi (pause) det er jo ikke slik at jeg sliter med å gjør matte eller samfunnsfag, det er bare det at jeg sliter med å sitte mer enn 20 minutter i en time før jeg må gå ut.» Jesper får ekstra oppfølging fra assistenter på skolen. En av assistentene har fått en spesiell betydning i hans liv: «Han har blitt mer enn en lærer på en måte. Vi har liksom mer et vennskapelig forhold. Han var med i private arrangementer og slikt.» Og selv om motivasjonen ikke er på topp, skal han forsøke å gå ut av ungdomsskolen med best mulig karakterer, selvsagt med god hjelp fra assistenten.

Det tredje intervjuet var med Mia. Hun fremstår som ei rolig jente. Hun forteller at hun trives best når hun rir eller er sammen med venner. Slik beskriver Mia et av hennes stolteste øyeblikk: «Kanskje at jeg har kommet meg tilbake til der jeg var etter en tung periode. At jeg har kommet meg opp på bena igjen.» I motsetning til de fleste informantene, begynte Mia på ungdomsskolen med manglende skolemotivasjon. Hun «ga blaffen» i all undervisning, gjorde «bølleting» og var for det meste ute av klasserommet. Etter hvert som tiden gikk, begynte Mia å innse hvor viktig det er å arbeide med skole. Er det noe hun skulle gjort annerledes så er det som hun selv sier: «Jobbet litt mer med de fagene jeg synes er vanskelig og ikke bare gitt opp». Hun peker spesielt på fagene matte og engelsk. Videre sier hun at hun er lei sei for å henge etter, og får ikke karakterene hun ønsker. Hun angrer på hun ikke ga mer gass på åttende trinn. Mia er en praktiker som liker best å bruke hendene, og fagene hun trives best med er derfor mat og helse, og kunst og håndverk. Mia ble tilbudt et praktisk tilbud utenfor skoleområde, men takket nei ettersom hun ikke ville gå glipp av viktig undervisning nå i tiende klasse. Når hun ikke klarer å være i klasserommet får hun ta pauser eller arbeide alene på grupperom. Tiltakene gjør skolehverdagen lettere for Mia.

«Jeg heter Olav (pause) det er ikke så mye spesielt.» Olav var en gutt med få ord. Han beskriver seg selv som en sosial fyr. Noe av det han setter størst pris på i hverdagen, er å få henge med vennene sine. Ett av hans favorittfag er mat og helse. Da får han gjøre noe praktisk, bruke hendene. På ungdomsskolen har ikke Olav hatt noe særlig skolemotivasjon, det har også påvirket hans faglige kompetanse. Han synes skolen er vanskelig. Noen ganger får han tilbud om å jobbe i mindre grupper, det trives han bedre med. Andre tilbud er ikke nødvendig, mente

han selv. Olav ser frem til å bli ferdig med egen skolegang, da har han lyst til å begynne å jobbe med å hjelpe ungdom som trenger hjelp.

I andre intervjurunde var Ariel den første informanten. Hun beskriver seg selv som følgende: «Jeg er en 15 år gammel jente som er født og oppvokst her i byen, og jeg har ikke noe særlig hobbyer. Jeg liker egentlig bare å være hjemme. Da liker jeg best å slappe av, når jeg først er hjemme fra skolen. Da er det deilig å slappe av og ikke tenke så mye på skole egentlig når jeg kommer hjem fra skolen.» Hun oppleves som ei veldig åpen og ærlig jente som trives best i eget selskap. Ariel har aldri vært glad i skolen. Likevel startet hun på ungdomsskolen med en ny giv, men etter hvert som månedene gikk sank skolemotivasjonen betraktelig. Som hun selv sier: «Det var ikke så mye å glede seg til på en måte, det var bare skole i to år til. Bare gjøre det samme om og om igjen.» Nå er hun sliten. Hun synes de fleste fagene på skolen er vanskelige, spesielt fag hun må lese og skrive mye i. Hun forteller at: «Jeg har tatt dysleksitest, men der kom det opp at jeg ikke hadde det, men jeg er uansett veldig treg til å lese. Jeg fikk lettleste bøker slik at jeg kan få med meg litt mer enn jeg gjør til vanlig.» Selv om hun ikke har fått påvist lese og skrivevansker, har hun likevel hatt behov for tiltak som kan hjelpe henne i disse situasjonene. Når arbeidsoppgavene blir for vanskelige, blir hun fort rastløs og ukonsentrert. Hun liker ikke å sitte stille. Fysisk arbeid er morsomst, da får hun brukt sine kreative evner.

Så intervjuet jeg Lena. Lena elsker dyr og opplever mestring når hun rir og trener opp hunden sin. Lena trives sosialt på skolen, men synes mange fag er vanskelige. Det fører til at hun kjeder seg mye i klasserommet fordi: «Jeg tror liksom det er på grunn av at jeg ikke får til så mye på skolen. Og at det er veldig mye å sitte stille.» Skolen gir ikke Lena mestring. Hun mistrives sterkt og karakterer forsterker disse følelsene. Skolen har satt i gang noen tiltak for å hjelpe henne: «De har jo gjort litt, som å sette meg på grupper sammen med andre som kanskje sliter med det samme [...] ikke så veldig mye ellers. De har jo leksehjelp også da, som hjelper litt.» I tillegg til å arbeide i mindre grupper og ha tilgang til leksehjelp ønsker hun flere lærere tilgjengelig i klasserommet slik at hun får den oppfølgingen hun har behov for. Videre forteller hun at hun liker kroppsøving og mat og helse best fordi da får hun være i aktivitet, være kreativ og bruke hendene. Hun gleder seg til hun blir ferdig med skolen og kan begynne å fylle dagene med praktisk arbeid.

Neste person var Endre. Han har mye på hjertet. Endre gav tydelig uttrykk for å være trist og opprørt over hele skolesystemet. Endre har mistroddes på skolen siden mellomtrinnet. Han har både fått påvist dysleksi og ADHD, og det har påvirket hans skolegang. Skolen har derfor satt i gang flere tiltak for å hjelpe Endre. Han deltar i et praktisk tiltak utenfor skolen en dag i uka, arbeider alene i eget grupperom og fritak fra nynorsk og skriftlig engelsk. Endre setter spesielt pris på det praktiske tilbudet han får en dag i uka. Det var her jeg var og observerte, og Endre var til stede. Dette forteller han om tilbudet: «Uken begynner ikke så fort. Det blir en bedre overgang når jeg skal på skolen.» Selv om det er satt i gang flere tiltak for å prøve å hjelpe Endre gjennom skolehverdagen, trives han fortsatt svært dårlig med teoretiske fag. Han har mye sinne i seg med tanke på skolen og sier: «De må brenne ned skolen for at jeg skal ha noe håp i skolen.» Endre liker å jobbe praktisk fordi det mestrer han. I tillegg nevner han at han likte hjemmeskole som var under de strengeste koronarestriksjonene. Da fikk han arbeidet i eget tempo, hjelp av moren til å forklare og ingen forstyrrelser fra klassekamerater.

Etter Endre intervjuet jeg Selma. Selma har hatt noen tunge år på ungdomsskolen. Hun trives verken faglig eller sosialt. Selma gruer seg til å gå på skolen hver dag, der føler hun seg dømt. Samtidig sliter hun med angst og depresjon, dette gjør at hun setter pris på de små tingene, som å klare å komme seg opp av senga, dusje, rydde rommet og gå på skolen. Ting begynte å bli vanskelig allerede i syvende klasse. Hun begynte å slite med å konsentrere seg i timene. For å prøve å hjelpe Selma har skolen satt i gang ulike tiltak. Selv sier hun dette om tiltakene: «Jeg føler jo at de prøver, men samtidig ser jeg ikke så mye fremgang. Så jeg føler at de prøver, men jeg synes også det er mye de ikke ser.» På skolen får hun blant annet ta pauser etter eget behov. I tillegg ønsker hun en-til-en undervisning med en lærer, ettersom hun synes det er vanskelig å følge med i vanlig undervisning. Hun ønsker mer praktiske fag hvor hun kan uttrykke seg på en annen måte enn med penn og papir. Selv om Selma ser mye i livet som negativt, fremstår hun som ei jente med håp om at ting skal bli bedre, og som viser omsorg for andre. Selma forteller at hun er usikker på hva fremtiden vil bringe, men det er viktig for henne å være med på å gjøre verden til et bedre sted for andre.

Nest sist intervjuet jeg Adam. Under intervjuet opplevdes han som usikker og litt fraværende. Jeg fikk ikke øyekontakt med han én gang under samtalen. Det som var interessant var at han også var en av de tre jeg observerte, og der var han både arbeidsvillig og pratsom. På intervjuet ga han tydelig inntrykk av at han mistrives på skolen. Skolen oppleves som kjedelig og

meningsløs. Det er med på å begrense innsatsen hans i klasserommet. Adam er en praktiker. Han opplever mestring når han fikser mopeder. Det praktiske tiltaket gjør at han trives mye bedre. Dette sier han om tiltaket: «Det er mye bedre enn skole i hvert fall [...] Der kan du gjøre det du har lyst til og så kan du (pause) bygge ting, fikse ting, og (pause) egentlig gjøre nesten hva du vil.» Her lærer han ting som er relevant i forhold til fremtidig utdanning.

Siste informant var Christian. Han er opptatt av biler og sykler og det som kan skruses på. Christian mistrives faglig på skolen. Christian blir sliten og stresset av alle prøvene og alt de skal igjennom. Tidligere fikk Christian være på et sted i skolen å skru, men etter en hendelse på skolen så mistet han muligheten til dette tilbudet. Han forteller at: «Å skru det motiverte meg til å gå på skolen.» Nå har han ikke lengre noe å se frem til på skolen. Christian mener at skolesystemet bør høre mer på elevenes stemme og tilpasse undervisningen ut fra elevenes interesser.

Videre vil jeg se på hva elevene trives med på skolen.

4.2 «Når det er friminutt er det som normalt» - trivsel på skolen

Elevene snakker ikke bare om mistrivsel. De forteller også om opplevelser av trivsel på skolen. Ni av de ti elevene som jeg har intervjuet forteller at de trives på skolen, men for de fleste er trivselen knyttet til andre steder og rom enn klasserommet. Flere fremhever friminuttene og det sosiale som skjer på skolen som noe de trives med. Det er det sosiale samholdet som utgjør hovedfaktoren for dette, og det er altså friminuttene som nevnes spesielt. Even sier: «Jajaja, er du gal. På skolen og sånn, når det er friminutt er det som normalt, det er bare at i timen så, ja, da skal man ikke snakke uansett. Det føles helt normalt ut, det gjør det. Det blir ikke noe mindre sosialt av å være her». Even er rask til å koble opp spørsmålet mitt til friminuttene, og ikke til timene. Det er i friminuttene han trives, og det ser ut til at han ikke opplever skoletimene som særlig sosiale, men heller som en arena hvor han må begrense seg og være stille. Videre tyder intervjuene på at også Lena, Jesper, Olav, Endre, Christian og Adam trives på skolen, men også her ser man veldig tydelig at det er det sosiale ved å være på skolen de fleste fremhever når de snakker om trivsel på skolen.

De sosiale relasjonene er ikke bare viktig i friminuttene, men også inne i klasserommet. Hvis elevene føler seg verdsatt og anerkjent både av medelever og lærere, vil det blant annet være

med å øke selvtilliten til eleven (Jordet, 2020b). Her setter Ariel ord på hvor mye det betyr å ha et godt psykososialt miljø i klassen: «Jeg har ganske godt forhold til de fleste. Jeg kan prate med hvem som helst. I klassen føler jeg meg ikke alene». Med et godt klassemiljø, skapes inkludering og tillit, slik som Ariel påpekte her.

Mia er den eneste som ikke relaterte spørsmålet om trivsel til de sosiale relasjonene, men til noe hun trivdes med i klasserommet. Det kan se ut til at hun har mestret det faglige i større grad enn de andre elevene jeg har intervjuet, ettersom hun knytter spørsmålet om trivsel til undervisningen og ikke til friminuttene. Det kan også tenkes at Mia har fått bedre selvfølelse og selvtillit fordi hun har opplevd å bli anerkjent og sett, og opplevd mestring i undervisningen (Jordet, 2020b). Hun liker å diskutere, da kan det tyde på at hun opplever mestring. Mia forteller at: «Eh, jeg er egentlig veldig sjenert, men i klassen snakker jeg høyt. Hvis det er noe jeg engasjerer meg i, så kommer jeg med mine meninger og (pause) synes det er gøy å sitte å diskutere med resten av klassen». For flere elever krever det ofte mot å være med i en diskusjon i klassen. Mia finner en indre motivasjon i å diskutere (Imsen, 2015, s. 295). Hun synes det er gøy.

Christian påpeker at ungdomsskolen er mer krevende enn barnetrinnet:

«Det er jo flere prøver nå enn det var på barneskolen. Det var mer press nå på grunn av tentamener og eksamener og det. Lærerne er (pause) litt mer irriterende på en måte. De maser veldig på prøver og lekser, det gjorde de ikke så mye på barneskolen. Eh, jeg har blitt mer stresset, men jeg har jo møtt en del nye folk, det er jo greit.»

Skolen oppleves fra Christians ståsted som mer krevende nå. Han opplever stress og press fordi det er flere prøver, tentamener og eksamener på ungdomstrinnet. Det kan sammenliknes med Ungdataundersøkelsen som viser til at elevene føler seg mer stresset på ungdomsskolen (Bakken, 2019, s. 33). Samtidig er Christian fornøyd med å ha stiftet nye bekjentskap når han startet på ungdomsskolen. Det er altså det sosiale ved skolen som også han fremhever som det positive. Selv om de fleste har svart at de trivdes på skolen, er det en elev som presiserte at hun ikke trivdes på skole i det hele tatt, verken i friminuttene eller i klasserommet. Slik forklarer hun sin mistrivsel:

Selma: «Hvordan skal jeg forklare det da? Jeg vet ikke, jeg tror bare ikke jeg trives med de menneskene rundt fordi jeg synes hele miljøet og samfunnet her er dårlig. Jeg føler det er, du blir ofte dømt og, jeg vet ikke (pause) jeg føler folk ikke respekterer det, jeg føler samfunnet her generelt er dårlig. Miljøet på skolen liksom, om det ga mening?» [...] Eh, det har vært ganske opp og ned [red. trivselen] men jeg vet ikke, det kommer mer av angsten. For da overtenker jeg utrolig mye. Da føler jeg på en måte at (pause) hva heter det, da trives jeg ikke så veldig godt på skolen. Fordi da føler jeg at jeg trekker meg veldig tilbake og holdt på å si (pause) liker ikke det å være i klassen og det å være på skolen da egentlig, generelt.»

Selma uttrykker generell mistriivsel i skolen. Hun trives verken faglig eller sosialt. Selma trekker spesielt frem det dårlige skolemiljøet og mangelen på gjensidig respekt. Hun klarer ikke å finne sin plass, og trekker seg derfor tilbake. Hun føler hun blir dømt av de andre på skolen. I slike tilfeller er det særlig viktig å jobbe med relasjonene i klassen, for å få Selma og andre elever som mistrives til å føle seg sett og anerkjent (Tveit et al., 2012, s. 8). Helsedirektoratet har også understreket hvor viktig det er for alle elever å føle sosial tilhørighet, både i klasserommet og i friminuttet (Helsedirektoratet, 2015, s. 24). Ettersom Selma ikke opplever tilhørighet, trives hun ikke på skolen. I tillegg forteller Selma at mistriivselen kommer av angst, og da overtenker hun mye. Angst kan knyttes opp mot stress, og Ungdata-undersøkelsen fra 2019 viser at det er mye stress blant skoleelever, særlig blant jenter på ungdomstrinnet (Bakken, 2019, s. 33).

Av alle elev-intervjuene fremgår det at flertallet trives sosialt på skolen. De opplever særlig å mestre de sosiale settingene og mange fremhever friminuttene som den tiden på skolen de trives best. Det sammenfaller med det Bandura beskriver om mestring og mestringsforventning (Bandura, 1997). Ungdommen må ha tro på egne evner til å produsere og gjennomføre det som kreves for å oppnå mestring (Bandura, 1997, s. 3). Opp gjennom barndommen kan det tenkes at de fleste har opplevd å knytte vennskapelige bånd. Noen vennskap har blitt oppløst, andre har blitt bevart. Gjennom årene har ungdommen erfart hvordan de skal oppføre seg og handle for å opprettholde vennskapene. Det kan øke graden av mestringsforventning, når elevene gjentatte ganger opplever å mestre sosiale relasjoner (Bandura, 1997, s. 36). Graden av sosial mestring kan påvirke elevens motivasjon til å gå på skolen (Bandura, 1997, s. 3). Er det tilfellet, fremheves den ytre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66). Eleven ønsker å være på skolen fordi da får de være med venner. Det vil si at de sosiale relasjonene, særlig i friminuttene, blir belønningen for å være på skolen (Imsen, 2015, s. 295).

Det var interessant at det bare var en elev som knyttet trivselen på skolen til klasserommet og undervisning, og ikke til for eksempel friminuttet. Mia fortalte at hun liker å diskutere i timene, særlig om ting som engasjerer henne, og hun kan fort bli litt høylytt. Av den grunn kan det se ut til at Mia har oppnådd ønsket effekt – mestringsforventninger – ved å diskutere med klassen (Bandura, 1997, s. 3). Samtidig kan det se ut til at de andre elevene ikke har oppnådd mestring i klasserommet på en stund, og derfor trives de heller ikke. Gitt at eleven gjentatte ganger ikke forstår oppgavene de får tildelt, vil de til slutt miste motet og gi opp (Bandura, 1997, s. 21). Det kan være tilfellet for at elevene ikke knytter trivselen til klasserommet og timene. Selv om elevene ikke knytter trivselen til klasserommet, oppfattes det som elevene setter pris på lærerne på skolen. Det vil bli nærmere studert i neste delkapittel.

4.2.1 Kjærlighet og anerkjennelse – lærerens betydning

For at elever skal trives på skolen, er relasjonsbyggingen mellom lærer og elev avgjørende (Tveit et al., 2012, s. 8). Et gjennomgående funn fra intervjuene er at de fleste informantene forteller om et godt forhold til lærerne på skolen. Elevene føler seg respektert og anerkjent av lærerne. De peker på flere egenskaper hos de voksne ved skolen som bidrar til at de føler seg anerkjent. De omtaler de voksne som «kule, snille, tullete, rettferdige, respektfulle, forståelsesfulle, avslappede, kunnskapsrike og bestemte». Enkelte lærere og elever har knyttet sterke bånd. En av dem som setter stor pris på lærerne er Jesper. Det er mye Jesper viser takknemlighet over:

«I begynnelsen var det noen lærere jeg ikke var så veldig glad i, men jeg har egentlig lært meg å like dem holdt jeg på å si. Det var egentlig bare det at jeg var yngre i åttende mentalt og fysisk. De var egentlig bare greie folk hele gjengen. [...] Det er selvfølgelig noen lærere som er bedre enn andre, men det er bare naturlig. Men det er som sagt, i forhold til de andre skolene jeg har gått på så er her den beste skolen med tanke på lærerne hvert fall. [...] Ja, for eksempel den ene assistenten min, jeg har to stykker, men den ene assistenten har blitt mer enn en lærer på en måte. Vi har liksom mer et vennskapelig forhold. Han har vært med på private arrangement og slikt. Og det er slik at når man kjenner personen personlig, når de er villig til å åpne seg opp på den måten der, så er det enklere å jobbe med dem. Så lærerne her er ikke veldig upersonlig, de tør å si ting om seg selv. De er som en familie liksom. Jeg tror det har mye med lærermiljøet. [...] Jeg tror det ville gått ok om jeg ikke hadde hatt assistentene, med tanke på at lærerne her på skolen kjenner meg så godt at de lar meg gå ut de gangene jeg ikke har assistent liksom, men det er definitivt greit i ha dem. I tillegg hvis jeg har en dårlig dag kan vi ta oss en kjøretur for å snakke. Det er greit å ha dem der, selvfølgelig.»

Alle elever har behov for anerkjennelse. Anerkjennelse er blant annet viktig for å øke motivasjonen og bygge relasjoner (Tveit et al., 2012, s. 8). Særlig elever som kommer fra hjem

hvor de har manglet kjærlighet og omsorg har behov for anerkjennelse (Jordet, 2020a, s. 189-190). Jesper beskriver her at personlig engasjement, vennskap og åpenhet har vært viktig for trivselen hans, og det er spesielt en assistent som har betydd mye for han. Han beskriver en sterk relasjon mellom en voksen person på skolen og han selv. Relasjonen har gått over til et mye mer personlig og vennskapelig bånd, hvor den voksne personen til og med har stilt opp på private arrangement. Det tyder på at eleven føler seg anerkjent og elsket av assistenten. Gjennom den kjærligheten assistenten gir, har Jesper fått styrket selvfølelsen, og også trivselen på skolen både faglig og sosialt (Jordet, 2020a, s. 189-190). Han nevner videre at de drar på kjøreturer for å prate. I tillegg til kjærlighet, er også disse turene med på å styrke Jespers rettigheter og mulighet for medbestemmelse (Jordet, 2020b). Jesper får da være med å bestemme hva de skal gjøre når han synes det blir vanskelig å sitte i klasserommet. Samlet sett tyder denne beskrivelsen på at eleven har hatt et sterkt behov for å bli sett og anerkjent, og omsorgen fra assistenten og andre lærere på skolen har over tid skapt tillit og trygghet mellom elev og voksen (Tveit et al., 2012, s. 9). Jespers fortelling viser hvordan trivselen på skolen kan øke hos utsatte barn og unge når de opplever kjærlighet og anerkjennelse fra lærere og andre voksenpersoner (Tveit et al., 2012, s. 8-9). I tillegg til assistenten til Jesper, er det også en annen voksen person på skolen som Mia og mange av de andre informantene setter stor pris på:

«Vi har en hjelpelærer her på skolen som alle liker veldig godt. [...] Nei (pause) når vi finner på litt tull så sier han at dette så jeg ikke, men ikke la det skje igjen. Han vet at vi gjør litt tull og tøys, men bare vi ikke gjør det foran øynene på han så er det greit. Han er kul liksom. «Chill». Han forstår hvordan det er å være ungdom. Han har alltid jobbet med ungdom, i psykiatrien og slik. Derfor har han en veldig god forståelse, også hvis vi er leie og alt.»

Mias beskrivelse vitner om en opplevelse av verdsetting og respekt fra miljøarbeideren. Hun peker på at han har god forståelse for det å være ung. Det handler om empati, evnen til å leve seg inn i andres situasjon. Han husker hvordan det er å være ung og forstå at elevene finner på noe «sprell» iblant. Noen ganger er det også slik at elevene som sliter med konsentrasjonen, trenger pauser utenfor klasserommet for å summe seg. Da er det naturlig at det er miljøarbeideren som blir med ut. Det vil si at elevene jeg har intervjuet og miljøarbeideren tilbringer mye tid sammen og får dermed knyttet nære og gode relasjoner til hverandre. En annen grunn til at elevene nevner miljøarbeideren, kan knyttes opp til hans personlighet. Enkelte fremheves som mer forståelsesfulle, morsommere, empatiske og snillere enn andre. Det ser ut til at rollen miljøarbeideren har, bidrar til at elevene føler seg anerkjent, og det påvirker den sosiale trivselen (Tveit et al., 2012, s. 9).

For å skape gode lærer-elev-relasjoner, er det blant annet viktig med gjensidig respekt. Dersom lærere viser respekt overfor elevene, vil dette styrke relasjonen mellom dem. Gode lærer-elev-relasjoner kan også påvirke læringsutbyttet til eleven. Det kan blant annet påvirke elevenes motivasjon og mestring. I de fleste tilfeller vil en elev som har høy grad av motivasjon også legge ned mer innsats i arbeidet (Imsen, 2015, s. 294). I tillegg kan økt motivasjon og innsats føre til mestring. Elever som opplever mestring har større tro på egne evner til å produsere og gjennomføre det som kreves for å oppnå gode resultater (Bandura, 1997, s. 3). En annen grunn til å bygge gode lærer-elev-relasjoner er for å unngå å havne i misforståelser. Gjennom relasjonsbygging kan lærer og elev lære å kjenne og forstå hverandre, skape tillit til hverandre og unngå mistolkninger, slik som Endre opplevde:

«Det er noen lærere jeg liker bedre enn andre. De er utadvendt og ikke så strenge. De snakker fortsatt til deg på en grei måte selv om du har gjort noe galt. De er mye hyggeligere. Ofte eller alltid positive. En gang i åttende klasse kranglet jeg med en lærer, da ble hun veldig sur og jeg fikk mye trøbbel med skolen selv om jeg ikke hadde gjort noe galt. Slike ting er ikke greit.»

Endre beskriver her hvordan han etter en krangel med en lærer følte seg utsatt og fikk trøbbel. Dette fører til at respekten Endre har for lærere forsvinner. I tillegg kan slike hendelser være med å påvirke motivasjonsfallet til Endre. Dersom han ikke føler seg sett og forstått på skolen, kan gleden for å gjøre en innsats avta. Her kommer behovet for å bli møtt med respekt og bli behandlet rettferdig til syne, og det er ekstremt viktig for at elevene skal trives (Tveit et al., 2012). I intervjuene er det mange som forteller at de setter pris på hyggelige lærere som sprer positiv energi. Dette tyder på den forsterkende rollen som Tveit et al. har skrevet om, som handler om å la være å kritisere og se bort fra negativ atferd så langt det lar seg gjøre, og heller prøve å oppmuntre og gi positive tilbakemeldinger når elevene gjør det de skal (Tveit et al., 2012, s. 9). Selv om mange av de som jeg intervjuet føler seg anerkjent av lærerne på skolen, viser både mine intervjuer og tidligere forskning at det er langt fra alle lærere som møter elevene på en anerkjennende måte (Rutter, Maughan, Mortimore & Ousten 1979; Martens & Meller 1990, sitert i Tveit et al., 2012, s. 9-10). Dette må man fokusere på for å få en bedre skole. I tillegg hevder Jordet at «skolen må utvide kriteriene for hva som gjelder verdifulle prestasjoner, ved å legge til rette for bidrag som gjenspeiler alle elevenes særlige kompetanse ut fra deres interesser og bakgrunn» (Jordet, 2020c, s. 53). Gjennom sosial verdsetting og solidaritet skal lærere legge til rette for at alle elever skal få uttrykt sin kunnskap og kompetanse. På den måten vil elevene føle seg likeverdig og anerkjent, og trivselen vil kanskje øke (Jordet, 2020c, s. 53).

4.3 Mistrivsel i klasserommet

Mens ni av informantene uttrykker trivsel i friminutt og i sosiale sammenhenger er hoveddelen av deres skolehverdag knyttet til mistrivsel. Det er i klasserommet dette blir mest tydelig, og det er spesielt i dette rommet de kobler mistrivselen til. Mange av informantene forklarer at de opplever å mislykkes faglig, særlig i de teoretiske fagene. Når elevene gjentatte ganger ikke får til oppgavene de får tildelt, gir de til slutt opp. Når elevene ikke forstår hva undervisningen dreier seg om, er det grunn til å tro at flere elever begynner å kjede seg. Jeg har tidligere nevnt hvordan Even forteller at han kan sitte hele skoletimer å bare stirre i taket og kjede seg. Han forteller: «Noen ganger prøver jeg faktisk å gjøre noe, men så går det ikke, da blir jeg veldig rastløs». I tillegg til at han synes det er vanskelig forstår han ikke hvorfor han skal lære alt som de må lære på skolen, det blir for mye: «Nei, det er bare, jeg skjønner helt seriøst ikke vitsen med alt vi skal lære når jeg skal bli forskalingsnekker, og (pause) det er for eksempel så mye årstall, steder og verdensdeler. Nei, jeg klarer det ikke, det er så mye.»

Å mistrives i klasserommet kan ha sammenheng med å ikke mestre den teoretisk tunge hverdagen. De forteller at de prøver, men mislykkes. Når en elev gjentatte ganger ikke forstår oppgaven de får utdelt, er det i enkelte tilfeller bare et spørsmål om tid og motstand før eleven gir opp (Bandura, 1997, s. 21). Til slutt ender det opp med at de sitter og ser i taket, slik som Even forteller. Det er også begrenset hvor lenge en elev holder ut med å stirre ut i luften før eleven blir rastløs og finner på andre ting. I mange tilfeller kan elevene som mistrives i klasserommet lage uro og forstyrrelser, noe som ofte ender i kjefting fra lærer (Brophy, 2010, sitert i Jordet, 2020a, s. 48). Disse elevene har en tendens til å bli oppfattet som «stein i skoen», og i flere tilfeller blir de plassert i egne skoletiltak (Ogden, 2012). Dette fører til segregering (Ogden, 2012).

Elevene uttrykker at de savner variasjon i skolehverdagen. De mener det er lite å glede seg til i skolen. Ariel peker på hvordan undervisningen fremstår som lik hver dag:

«Bare gjøre det samme om og om igjen. Så (pause) har det vært mye prøver og slikt, så da var det ikke sånn at jeg kunne slappe av ordentlig. Det var alltid skole inne i hodet mitt. Jeg er ikke så glad i å holde på med sånt [...] Jeg liker best å jobbe fysisk, så arbeidslivsfag er gøy. Der lager vi mat og gjør litt mer med hendene i stedet for å sitte å lese og skrive. Jeg er treg til å lese og slikt. Derfor er det kjipt å lese når man er så mye senere enn alle andre. Derfor er ikke jeg så glad i å lese og skrive.»

Ariel opplever også at skolen bare blir mer av det samme, og at hun har mistet gleden av skole. Hun kjenner på en meningsløshet med skolehverdagen slik den er nå. Ifølge informantene oppleves undervisningen i klasserommet som monoton og handler mest om å sitte stille og følge med. Ariel vil jobbe fysisk, derfor synes hun arbeidsliv er gøy. Da slipper hun å gjøre ting som hun er lei av. Dette tyder på at undervisningsformene i klasserommet må endres, slik at elevene opplever glede i undervisningen. Det vil også påvirke den indre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66). Elevene vil da se at opplæringen er meningsfull og interessant. Ifølge studien til Amundsen et al., var det derimot ingen av lærerne som uttrykket at det var noe feil med egen undervisning, de la heller ansvaret på mistrivsel i klasserommet over på elevene og sier det var noe feil med dem (Amundsen et al., 2021).

Det var også andre informanter som forteller at de mistrives i klasserommet og «ga blaffen» i åttende og niende klasse. De innså ikke hvor meningsfulle åttende og niende klasse var før det var for sent. Ariel forteller: «Jeg tenkte at det bare er åttende klasse. Jeg tenkte at det ikke hadde så mye å si. Men tiende klasse handler jo om alt vi lærte i åttende og niende klasse. Dette innså jeg ikke før jeg startet i tiende klasse». Med en slik innstilling blir tiende trinn ekstremt tøft. Når man tenker slik som Ariel, at det man lærer i åttende og niende klasse ikke har så mye å si da det ikke kommer på vitnemålet, blir det siste året på grunnskolen ekstremt tøft og vanskelig. Ariel innså ikke før hun startet i tiende klasse, at det å begynne å lære alt de gikk gjennom de to første årene på ungdomsskolen, nå var for sent. Videre må man nevne Endre, han var så lei av undervisningen i klasserommet at han satte seg ut i gangen:

«Da ville jeg satt meg i gangen hele tiden slik at de skjønnte at jeg hadde problemer. Det er eneste måte å få kontakt nok med dem og at de da skjønner at jeg er «drit lei» liksom. De sier bare at jeg må vente, så skjønner de det. Men med mindre du ikke setter deg på gangen eller gjør noe sånn, så gidder de ikke bry seg nok til at de tar unntak og slik.»

Det er ingen tvil om at Endre mistrives og har manglende motivasjon. For å unngå at hans utfordringer i skolen skal bli enda større, er det ifølge Amundsen et al., nødvendig å sette i gang tiltak så raskt som mulig (Amundsen et al., 2021). Men ut fra Endre sitt ståsted, var hans eneste måte å få uttrykt sin misnøye slik at lærerne faktisk forsto at han mente alvor, var ved å sette seg på gangen. Det bryter både med reglene på skolen og fremkaller en reaksjon fra lærerne. Endre blir fratatt medbestemmelsesretten når ingen «gidder» å høre på hva han har å si inne i klasserommet, han må ut på gangen å sette seg flere ganger for å bli hørt. Da brytes både tilliten til lærerne og egen selvfølelse (Jordet, 2020b). Alle elever har krav på tilpasset opplæring i

undervisningen, men Endre opplever at han ikke får dette. Det de gjennomgår i klasserommet blir for vanskelig for Endre. Hans strategi blir dermed å gjøre en form for opprør ved å gå ut av klasserommet, for eller så «gidder de ikke bry seg nok til at de tar unntak og slik». Det ser ut til at denne strategien har en form for effekt, og at Endre gjennom å sette seg på gangen blir sett av læreren. Denne strategien eksponerer Endre veldig overfor resten av elevgruppa, og han kan stemples som «urokråka» som ikke klarer å tilpasse seg (Goffman, 1972, s. 12-15). Det er ikke bare Endre som bruker strategier for å tilpasse seg undervisningen i klasserommet. Even har blant annet nevnt at når undervisningen blir for vanskelig, sitter han og stirrer i taket. Andre elever blir apatiske når undervisningen blir vanskelig eller kjedelig, mens noen viser til aggresjon. Felles for dem er at motivasjonen synker.

4.3.1 Mangel på motivasjon

Jeg har nå sett på hvordan trivsel og mistrivsel er knyttet til steder og aktiviteter på skolen. Mistrivselen koples hovedsakelig til den faglige undervisningen som foregår inne i klasserommet i teoretiske fag, mens trivsel koples til det sosiale i friminuttene og praktisk arbeid. I denne delen skal vi se mer på hvordan elevene opplever egen motivasjon for skole og hva de mener gjør at de mister motivasjonen. Lena forteller i sitt intervju at:

«Motivasjonen er veldig på bunn nå egentlig. Sånn nå i tiende. Men i starten så var den vel sånn, ja, vi skulle gjøre det bra for nå er vi kommet på ungdomsskolen og da skal vi ha bra karakterer, men motivasjonen gikk egentlig sånn nedover. [...] Jeg er ikke helt sikker på hvorfor, men jeg tror bare det var fordi jeg måtte sitte mye mer stille enn det vi gjorde på barneskolen og at oppgavene ble vanskeligere og vanskeligere».

Sitatet viser at den dalende motivasjonen kobles til å sitte mer og mer stille samtidig som oppgavene blir vanskeligere. Manglende skolemotivasjon kan på mange måter være med å påvirke mistrivsel på skolen, og vi har sett at motivasjonen påvirkes av hva elevene opplever at foregår i klasserommet. Graden av oppmerksomhet og anstrengelse i forhold til faglig aktivitet kan påvirker elevenes motivasjon (Imsen, 2015, s. 294). Olav og andre informanter forteller at de har slitt med å motivere seg til skolearbeid, og at motivasjonen særlig falt da de begynte på ungdomstrinnet. Han forteller at: «Jeg har alltid vært skolelei, men motivasjonen forsvant mest når jeg kom på ungdomsskolen. Jeg hadde ikke fulgt helt med så begynte det å bli vanskelig, så kom jeg litt etter.» Når en elev har tankene på andre steder enn det som foregår i timen, kan eleven risikere kunnskapshull som etter hvert blir vanskelig å tette. Det kan gjøre læringsprosessen enda vanskeligere for eleven. Hvis en elev ikke mestrer det faglige, kan også

motivasjonen synke. Spesielt hvis en elev opplever å ikke lykkes flere ganger på rad (Bandura, 1997, s. 21). Her kan både den indre og ytre motivasjonen avta. Dersom en elev ikke mestrer noe på skolen over lengre perioder, kan skolen virke meningsløs og kjedelig (Imsen, 2015, s. 295). Dersom indre motivasjon mangler, ser det også ut til å være nytteløst å friste med gode karakterer eller annen belønning. Motivasjonen synker også dersom man ikke blir sett, eller dersom oppgaven mangler mening. Mia sier:

«Det eneste som skal til er at jeg har noe å jobbe imot på en måte. Hvis jeg ikke får noe ut av det jeg gjør så synes jeg det er kjedelig, og hvis ikke noen faktisk ser at jeg har gjort et bra arbeid liksom så er det liksom, årh, gidder ikke det, men hvis du jobber mot noe og vet at du må få det til for å (pause) ja, så er det mye gøyere.»

Mia og flere andre elever finner motivasjon hvis de har noe å jobbe mot. Hvis de ikke har et mål de skal jobbe seg frem mot, blir det kjedelig. I de fleste tilfeller jobber elever mot gode karakterer. Dette tyder på at eleven mangler indre skolemotivasjon. Mia ser ikke verdien i det hun lærer, det eneste som betyr noe for henne er belønningen hun oppnår (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 67). I tillegg så synes mange av elevene som jeg intervjuet at de jobber altfor mye. Dette fører til et stort press og slitne elever. Ariel sier: «Hvis jeg er sliten eller tar en pause for eksempel, da blir de sånn, Ariel, du må gjøre mer. De blir irritert og sier jeg må gjøre mer når jeg egentlig er ganske sliten og ikke har noe særlig motivasjon, så forventer de at vi skal gjøre mer og mer og mer». Å bli presset til å gjøre «mer og mer og mer» fører til motivasjonsfall hos Ariel. Videre forteller hun at: «Motivasjonen er dårlig. Jeg vet ikke hvorfor det er slik. Jeg har ikke særlig mål som jeg har lyst å oppnå. Har heller ikke mål om å komme inn på skoler som har høyt snitt. Så, jeg har ikke stor grunn til å få gode karakterer.» Når Ariel blir presset for hardt av lærerne, mister hun motivasjonen. Hun sier også at motivasjonen er dårlig, men vet ikke hvorfor. Hun har ikke noe forklaring på hvorfor det er slik, men det kan tyde på at undervisningen er for vanskelig og at elevene presses for hardt til å følge med på stillesittende undervisning som de finner lite meningsfull. Det kan ende opp med at hun bare sitter der og gjør ingenting. I tillegg blir hun bare mer irritert og sliten, og mister enda mer motivasjon av alt maset fra læreren. Ariel har heller ikke noe mål for å komme inn på noen videregående skoler med høye snitt, dermed bryr hun seg heller ikke om karakterene. Dette tyder på at hun mangler ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66). Videre skal vi se på Endres skolemotivasjon:

«Eh, først så var det [red. motivasjonen] egentlig helt vanlig. Helt til jeg kom i femte klasse, da orket jeg ikke mer skole. Da var jeg borte mesteparten av timene. Var mye ute på grupperom. Eh (pause) helt til sjette klasse, så ble det enda mer ute og gadd ikke høre på lærerne. Så ble jeg ofte sur og ingen visste hvorfor. Da jeg kom i syvende klasse fikk vi vite at jeg hadde dysleksi og ADHD.»

Her forklarer Endre starten på en dalende skolemotivasjon i en veldig ung alder. Fra å være til stede i klasserommet fra første til fjerde klasse, til å bli mye borte fra klasserommet allerede i femte klasse. Videre forteller Endre at han begynte å utagere fordi undervisningen i eget grupperom ikke var tilfredsstillende nok. Etter lang tid kom de til slutt frem til hvorfor Endre ikke orket mer. Hele denne prosessen ser ut til å ha pågått for lenge. Det har ført til at han har blitt ekstremt skolelei. Nå vil Endre bare få skolen overstått. Slik ser skolemotivasjonen til Endre ut da jeg intervjuet han: «Den er ikke akkurat noe bedre, men lærerne forstår meg bedre (lang pause) nei, den er fryktelig liten. Vil egentlig bare få det overstått og bli ferdig.» Motivasjonen til Endre har ikke blitt bedre i det han har gått inn i sitt siste år på ungdomsskolen, men lærerne forstår han i hvert fall bedre. Dette er en viktig del av lærernes praksis (Jordet, 2020b; Jordet, 2020c, s. 52-54). Det handler om at lærerne har vist anerkjennelse til Endre, gjennom kjærlighet, verdsetting og respekt. Likevel er motivasjonen manglende. Endre fortalte også at han har fått påvist dysleksi og ADHD, dette kan være med på å påvirke den tapte motivasjonen.

Adam strever også med å se nytteverdien av skolearbeidet. Han mener han ikke får bruk for det de lærer på skolen når han skal inn i arbeidslivet: «Egentlig det at det vi jobber med ikke er noe spesielt eller noe sånn der. Og så føler jeg ikke det er veldig nyttig. [...] For det meste man lærer på skole tar du ikke inn i jobblivet. Når du blir voksen». Adam og flere andre elever ser ikke verdien av opplæringen. Adam mener han ikke får bruk for det han lærer på skolen i arbeidslivet og ellers i livet. Men i den nye læreplanen er dette endret. I den nye læreplanen står det at skolen skal ha som fokus å klargjøre elevene til arbeidslivet og det som møter dem i livet, samtidig som de skal utvikle sine læringspotensialer (Mejlbo & Vedvik, 2019). Dette er endringer den nye læreplanen har tatt i betraktning, og som nå skal sette søkelys på dybdelæring og det viktigste i fagene. I tillegg skal fagene bli mer utforskende og praktiske (Mejlbo & Vedvik, 2019). Det kan komme godt med ettersom det går igjen gjennom samtlige intervjuer at timene er monotone, stillesittende, lite varierte og svært passiviserende. Det er denne formen for undervisningspraksis som ser ut til å være hovedforklaringen til eleven på hvorfor de mister motivasjonen.

Endre sier at: «Jeg finner ikke motivasjonen til å gjøre det samme hver dag. Da vet vi hva skoledagen er. Hvis vi ikke vet hva vi kommer til hver dag, er det kanskje mer spennende når man ikke vet alt. Eller vet som nå, hvordan skoledagen er og blir.» Når det blir for mye stillesitting, teorien blir for tung og elevene må bare sitte og ta imot, «da begynner det å klø.» I utgangspunktet er ingen elever demotiverte, men de blir det av å spille rollen som passive mottakere i klasserommet. Dette peker også Hattie på i boka «Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement» (Hattie, 2009, s. 37), og konkluderer med at elevene fratras mestringsopplevelsen ved denne passiviserende undervisningen. Christian peker i tillegg til denne tregheten i timene på prøver og stress:

«Eh, jeg har egentlig ikke så mye motivasjon, jeg går egentlig bare på skolen. [...] Eh, det går jo litt tregt på skolen. Jeg føler ikke (pause) det gjør så mye forskjell egentlig. Jeg blir veldig stresset og så, ja. Alle prøvene og, nei, jeg vet ikke helt, litt vanskelig å forklare.»

Det virker som Christian ikke har forstått hensikten ved å gå på skolen, spesielt ikke når motivasjonen mangler. Selv synes han det er vanskelig å sette ord på hvorfor han ikke har skolemotivasjon, men samtidig kjenner han på engstelse fordi de har så mange prøver på skolen.

De fleste informantene jeg intervjuet sier de ønsker seg mer spennende og varierte skolehverdager hvor ikke alt er gitt på forhånd. For slik skolen er langt opp i dag er ikke tilfredsstillende for de fleste elevene jeg intervjuet. Skolen blir for «A4». Amundsen et al. pekte på at ingen av lærerne de intervjuet stilte spørsmål ved om elevenes mistrivsel og skolevegring hadde sammenheng med skolemiljøet eller undervisningstilbudet (Amundsen et al., 2021). I stede la de ansvaret for dette på elevene ved å fokusere på personlighetstrekk eller trekk ved hjemmet. I elevintervjuene mine fremkommer det tydelig at elevene mistrives på grunn av undervisningstilbudet eller mer spesifikt valg av undervisningsmetoder i de ulike fagene. Elevene trekker i tillegg frem faktorer ved seg selv som de mener gjør dem mindre motiverte. Konsentrasjonsvansker, ADHD, ADD, dysleksi, angst, hjemmeforhold og så videre er bare noen av flere faktorer som elevene selv peker på at påvirker motivasjonen og trivselen på skolen. Elever som har problemer med å konsentrere seg i klasserommet kan også ha større problemer med å løse oppgaver enn andre elever. Det kan føre til at det blir lettere for dem å gi opp dersom de møter litt motstand (Bandura, 1997, s. 21). Det vi kan konkludere med er at de aller fleste elevene jeg intervjuet har manglende motivasjon, særlig indre motivasjon. Skolen virker svært meningsløs for mange, de får lite til og de går egentlig bare der fordi de må. For

enkelte betyr det mye at de kommer inn på den skolen de selv ønsker til høsten, dermed spiller karakterene en viktig rolle. Det skal vi se nærmere på i neste delkapittel.

4.3.2 Betydningen av karakterer

Karakterer ser ut til å ha en blandet funksjon. De bidrar på ett sett til å motivere, det er noe informantene ser ut til å ha et ønske å strekke seg mot. Samtidig fremstår det som uoppnåelig å få gode karakterer for flere av dem, og det virker heller demotiverende og aldri føle at man mestrer. Mia sier:

«Nå henger jeg etter og får ikke veldig gode karakterer. Jeg skulle ønske at jeg ga litt gass i åttende klasse. Det er kun pugging og øving og det skulle jeg klart. [...] I åttende klasse så var det litt mer sånn, jeg gir faen. Jeg gidder ikke. Gikk ut av timen og bare nektet å gå inn i timen fordi jeg ikke gadd. Men jeg føler alle har blitt mye mer moden, og nå prøver jeg liksom å følge med i timen fordi jeg vil ha bra karakterer og slik.»

Flere av elevene jeg har intervjuet fortalte at de ikke brydde seg om det faglige i åttende og niende klasse fordi de aller fleste avgangskarakterene fikk de på tiende trinn. Men da de startet i tiende klasse, innså de hvor mye arbeid det var, og angret seg, men da var det for sent. Nå når hun har blitt mer «moden», innså hun at hun hadde klart seg fint dersom hun bare hadde lagt ned en liten innsats, for det var jo bare øving og pugging som skulle til for at hun hadde klart seg. Andre synes karakterer er kjipt fordi de føler de at de blir sammenlignet med hverandre. Lena sier: «Jeg synes det er litt kjipt med karakterer fordi du måler deg liksom litt opp med andre, hva andre får. Men det er også positivt når du liksom ser at du går opp en karakter og så blir det jo kjipt igjen hvis du går ned en karakter». Samtidig som hun synes det er kjipt å bli sammenlignet, synes hun det er gøy når hun får en bedre karakter enn tidligere. Det ser ut til at Lena har et elsk/hat forhold til karakterer. Mens Lena har et litt blandet forhold til karakterer, blir Jesper svært motivert av det. Om egen arbeidsinnsats sier han følgende: «Kommer veldig an på [red. om han arbeider eller ikke]. Er det oppgaver vi har karakter på, da jobber jeg mye med det. Er det oppgaver jeg vet vi ikke får karakter på så er det til tider jeg så og si ikke bryr meg. Eh, for da har jeg nesten ikke noe motivasjon til å gjøre det på en måte.» Jesper ser ikke poenget ved å gjøre oppgaver så lenge hans innsats ikke blir belønnet karaktermessig. Det vil si at han ikke har en indre motiverende drivkraft, men gjør bare skolearbeid ut fra belønningens hensikt (Imsen, 2015, s. 295). Det er ikke så unaturlig for en elev å tenke slik, ettersom det norske skolesystemet har lagt opp et slikt karaktersystem. I enkelte andre land, som for eksempel Sverige, USA, Canada og England, ser de ikke bare på karaktersnittet, men de bruker

motivasjonsbrev for å vise skolen hvor interessert du er og hvorfor nettopp du fortjener studieplass. Jordet peker på misnøyen rundt karakterer i den norske skolen, og hevder at karakterer passiviserer og umyndiggjør elevene (Jordet, 2020a, s. 54). Karakterer hindrer elevene i å være aktører i egen læring (Jordet, 2020a, s. 164), fordi fokuset har blitt på «pugging» for å teste, ikke læring for å teste. Jesper forklarer videre at:

«Greia er mer det at det er enklere å jobbe seg opp imot noe når man har mål på en måte. Da blir det litt samme greia tror jeg, for har vi en motivasjon som går på ungdomsskolen eller egentlig skolen generelt i Norge, så er det jo sånn at du blir jo ikke lært opp til å lære men du blir lært opp til å få gode karakterer. Det har ikke noe å si om du kan temaet så lenge du klarer å pugge de spørsmålene vi har på prøven.»

Jesper beskriver også her en svært tradisjonell form for puggeskole hvor målet er en god karakter fremfor læring. Karakteren er den ytre motivasjonen eleven strekker seg etter og det er lite indre motivasjon for å lære fagstoff i Jespers beskrivelse. Ytre motivasjon går ut på at eleven fullfører et arbeid for å oppnå belønning, som blant annet en god karakter (Imsen, 2015, s. 295). Dette påpeker Jesper når han sier at det er enklere å jobbe imot et mål, og at elevene i norske skoler blir lært opp til å pugge for å få gode karakterer. Det er kun gode karakterer Jesper er ute etter, han klarer ikke å se at det de lærer er interessant og meningsfullt i ettertid. Han antyder at både han selv og andre elever i den norske skolen bare jobber for karakterene sin skyld, ikke for å ruste dem for selve livet. Han påpeker at «det er jo sånn at du blir jo ikke lært opp til å lære, men du blir lært opp til å pugge». Denne innstilling må vi endre, ettersom det er den indre motivasjonen som er viktigst for at kunnskapen skal vare lengre enn til prøven avsluttes. Elevene må se betydningen av læringen, og at det de lærer på skolen vil komme til nytte i senere tid. Det vil også den nye læreplanen legge større vekt på (Mejlbo & Vedvik, 2019).

Dårlige karakterer kan skape synkende mestringsforventning og manglende motivasjon blant elever. Dersom en elev stadig vekk ikke mestrer den faglige kompetansen, vil eleven til slutt gi opp (Bandura, 1997, s. 3). Det vil gå ut over den faglige kompetansen eleven skal tilegne seg etter endt grunnskole. I tillegg har kan eleven mister interesse for faget. Det kan også tenkes at eleven slutter å streve etter belønning, som for eksempel gode karakterer hvis de mangler motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66-67).

4.4 «Få til noe - det er en deilig følelse det» - mestring

For å trives på skolen er det viktig å oppleve mestring. Å mestre noe øker også motivasjonen. Men hva er det som gjør at elevene opplever mestring? For det første er det viktig at eleven har tro på at han eller hun skal klare bestemte oppgaver (Bandura, 1997, s. 3). Alle informantene vet hva mestring er, og alle forteller at de har opplevd mestringsfølelse. Det er få som knytter svarene om mestringsforventning til skolen. De fleste nevner ting på fritiden som de har mestret, og de er alle enige i at det er en deilig følelse å oppleve mestring. Christian forteller at han opplever mestring når han er «ferdig å skru på bilen». Det er også flere av de andre som forteller at de opplever mestring når de har fullført noe praktisk, for eksempel «få gode resultater på skytebanen», slik som Even nevner. Det er viktig at alle opplever mestring, ellers vil selvfølelsen synke. Dette sier Jesper om mestring:

«Eh (pause) når man får til noe, det er en deilig følelse. Det er når man (lang pause) ikke bare med skole, men generelt noe man ikke får til, og så plutselig klikker ett eller annet fordi du har øvd, så plutselig funker det. Det er jo en deilig følelse, en mestringsfølelse.»

Det er en deilig følelse å få til noe, spesielt når man har arbeidet for det over lengre perioder. For eksempel hvis du har øvd, og så får du det bra til, slik som Jesper påpeker.

Et par elever har knyttet mestring opp til noe skolerelatert. Disse elevene forteller at de opplever mestring når de endelig lærer det som blir gjennomgått på skolen. Spesielt hvis de forstår det de holder på med i matematikken, så kjenner de på en mestringsfølelse. Ariel sier: «Når jeg forstår noe på skolen kjenner jeg på mestring. Når jeg forstår hva vi faktisk snakker om i matte, for eksempel. Da føler jeg at jeg endelig kan være med å følge med litt, når jeg endelig skjønner noe.» Både Ariel og Lena relaterer mestring med å klare noe innenfor matematikken: «Når jeg rir så kjenner jeg veldig på mestring. Og når jeg klarer å trene hunden min til noe jeg vil den skal gjøre, kjenner jeg på mestring. Eller hvis jeg klarer et mattestykke». Det er interessant at to av elevene trekker frem matematikk her. Det kan komme av at mange synes matematikk er vanskelig. Derfor er det kanskje enda gøyere når eleven faktisk klarer å forstå hva læreren underviser om i matematikktimen, eller mestrer en matematikkoppgave. Ifølge Bandura oppnår man mestring dersom man har tro på egne evner til å produsere og gjennomføre det som kreves (Bandura, 1997, s. 3). Å mestre noe som er nytt og utfordrende, eller noe du har strevd med lenge, gir en god følelse. Mønsteret som tegner seg ut fra elevenes svar er at de opplever mestring utenfor skolen, men det er også nødvendig at elevene opplever mestring på skolen. God undervisning og tilpasset arbeidsoppgaver er grunnleggende for elevenes læring (Skaalvik

& Skaalvik, 2017, s. 18). Det kan også gi dem grunn nok til å se verdien av å arbeide med fagene. Ifølge flere pedagoger (Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Mullen, 2012, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 19) er det større sannsynlighet for at en elev yter større innsats i faget dersom eleven har mestret oppgaver i faget tidligere. Og gitt at de møter motstand vil de ha mer tålmodighet til å løse utfordringen (Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Mullen, 2012, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 19). Når en elev gang på gang ikke mestrer ulike oppgaver, har eleven lettere for å miste troen på seg selv.

Endre pratet også om mestring i intervjuet, og her er det han sa: «Vet ikke når jeg kjenner på mestring. Kanskje etter å ha fått skryt av noen, men det er sjeldent». Endre har dårlig selvtillit når det gjelder skole. Han motiveres av ros, men det er sjeldent han får. Det er viktig med skryt, det tyder på at du har gjort noe bra. I tillegg vil skryt øke mestringsforventningen. Forskning sier at lærerne har en lang vei å gå når det kommer til å gi den rosen og anerkjennelsen elevene bør få (Rutter, Maughan, Mortimore & Ousten 1979; Martens & Meller, 1990, sitert i Tveit et al., 2012, s. 9-10). Dersom en elev sjelden får ros og anerkjennelse, kan det blant annet gå ut over elevenes motivasjon og trivsel på skolen (Tveit et al., 2012, s. 8), som igjen kan gå ut over arbeidsinnsatsen (Imsen, 2015, s. 294). Dårlig arbeidsinnsats og skolemotivasjon kan igjen gå ut over elevenes læring, og dette ser vi også ut fra Endres eksempel. Endre mistrives i skoletimene og kjenner sjeldent på mestring. Dette kan bli en nedadgående spiral for elever som Endre og kan ses i relasjon til krenkelser i skolen (Jordet, 2020c, s. 54). Når fokuset rettes mot alt elevene ikke kan, øker dette følelsen av ikke å mestre, av å være dum eller annerledes. Flere av informantene responderer også med aggresjon eller apati i møte med dette. Problemet her er at elevene ikke får en optimal opplæring slik skolen er nå, dette går hardt ut over elevene. Ifølge Jordet er dette en krenkelse av elevers opplæring, og må endres snarest (Jordet, 2020c, s. 54).

Som nevnt innledningsvis er det viktig å oppleve mestring for å trives på skolen. Skryt fra lærerne kan være et tegn på at du som elev har gjort noe bra. Når et menneske får skryt, kan graden av mestringsforventning øke. Dersom en elev har gjort noe bra og får anerkjennelse for det den har gjort, kan det øke motivasjon og innsats for å prøve å mestre en ny oppgave, selv om eleven møter motstand. Avslutningsvis kan man påpeke at det kan være viktig å gi positive tilbakemeldinger og anerkjenne vedkommende, både i og utenfor skolen. For de elevene som ikke føler på mestring i en «vanlig» skolehverdag, trengs individuell tilretteleggelse.

4.4.1 Tiltak og mestring

Enkelte elever mistrives på skolen og kan trenge hjelp og tilrettelegging for å få en mest mulig optimal utvikling og læring. Ved denne skolen prøver de ut tiltak for å gjøre skolehverdagen enklere for elever som har behov for det. Jeg observerte en halv dag på et av skolens praktiske tiltak. Det ligger utenfor skolens område og er et slags verksted. Under observasjonen var det tre elever og to ansatte til stede. Elevene som var til stede under observasjonen var Even, Endre og Adam, i tillegg til to ansatte her kalt Harald og Dag.

Jeg måtte inn to dører for å komme til arbeidsrommet de holdt til. Det var et lite rom som så ut som et «vanlig» verksted, og luktet også «typisk» slik som verksteder lukter. På gulvet stod det to mopeder. Den ene mopeden var Endre sin, han skulle bare skifte noen små deler og vaske den. Den andre mopeden tilhørte Even, og han fikk god hjelp av Adam til å reparere den. Mopeden til Even var et mye mer omfattende arbeid, da alle delene på denne mopeden måtte byttes ut. Alle elevene viste god arbeidsinnsats og var dypt konsentrerte. Harald forteller at denne gode arbeidsinnsatsen er fordi: «Elevene får som regel bestemme arbeidsoppgavene selv, men dersom de ikke har noen oppgaver så kommer de ansatte med forslag.» Elevene får på den måten arbeide med noe de trives med. «Så lenge det er gjennomførbart og HMS blir ivaretatt», tilføyer Dag. Gjennom praktisk arbeid får elevene en mer aktiv rolle og blir ikke bare passive mottakere (Hattie, 2009, s. 37). De får arbeide med noe de trives med, og derfor øker også innsatsen her (Bandura, 1997, s. 3). Elevene fikk korte instruksjoner av lærerne gjennom dagen, men så ut til å være engasjerte og selvgående.

Etter en stund gikk elevene videre til et annet rom for å hente flere redskaper, lærer og jeg kom etter. Da havner en av elevene i konflikt med læreren, for i det elevene skulle tilbake til mopedene sine, blir han stoppet for å rydde opp etter seg. Det likte han ikke og ble irritert. Etter litt diskusjon rydder han til slutt opp, samtidig som lærer prøver å forklare hvorfor han skal rydde opp etter seg med en gang. Gjennom forklaringen ser det ut til at eleven forstår hvorfor det er viktig å rydde opp etter seg, selv om han først blir irritert.

Etter noen timer dukker en fjerde elev opp. Han fortalte at han hadde forsovet seg i dag. Ifølge Even er det ikke så vanlig å forsove seg, spesielt ikke når de er her. Det betyr noe ekstra når de er i arbeidspraksisen:

«Eh, nei det [red. forsove seg] gjør jeg ikke. Noen få ganger, det er det. Men jeg kommer som regel på tiden. Og når jeg er her kommer jeg som regel en halvtime før. Men det er når jeg kommer litt før her, kan man ta noe å spise og ta noe å drikke og bare ta begynnelsen på dagen rolig. På skolen er det fem minutter i skolegården så er det bare rett inn på skriving og lesing og skriking, oh my God. Drikker kaffe her, får ikke lov å drikke energidrikk her.»

Det er interessant at Even velger å komme en halvtime før tida når han er i arbeidspraksis. Han gjør dette for å få en rolig formiddag og få muligheten til å jobbe i eget tempo. Denne muligheten for ro om morgenen har han ikke i klasserommet. Da må han gå rett i gang med lesing og skriving. Hadde det vært mulig og lagt opp til en litt roligere oppstart på skolen også? Pratet litt om hverdagslige ting, hørt en sang, eller spist frokost før selve undervisningen startet, slik som det praktiske tiltaket drives. Lærerne ser også betydningen av dette tilbudet. Her er det elever som trenger å gjøre noe praktisk i eget tempo, ikke bare sitte stille ved pulten på skolen. De fleste elevene som er på tiltaket får ikke ting til på skolen, mens her mestrer de ulike oppgaver og gjør ting som de trives med. Harald forteller at:

«Jeg tror det er viktig at de på en måte har en annen arena, disse som på en måte har noen utfordringer, det ene og det andre, at de har noen andre alternativer enn normalt sett å bare sitte å trykke på en stol på en skole altså. Eh, de får andre impulser, de gjør andre ting. Ja. Slik som, altså helt sånn idiotiske ting, som denne vektstangen her som vi har, og det er jo noen, eller veldig mange som synes den er kjempeartig. Altså, bare slik som det kan vi drive matte på, ikke sant. Hvor mye har du nå. Hvis du tar så og så mange repetisjoner, hvor mye kilo har du løftet. Hvis du tar av så og så mange kilo, altså, ja. Det er slike ting vi kan lure inn eh (pause) ting på en annen måte enn det du kan gjøre i skolesammenheng. Eh (pause) ja. Vanskelig å forklare det, men vi kan gjøre det på en annen måte enn det de kan gjøre i skolen, for her er det lystbetont, de har lyst til å løft, så kan du likevel ta matten og de er med på det. Istedenfor at vi hører «å fyfaen, det gidder jeg faen meg ikke», for det er ofte gjenganger-tone. Eller at de ikke gjør noen ting, ja. Men det er slike ting da, det blir litt mer lystbetont.»

Læreren påpeker at elevene lærer mens de er på dette praktiske tilbudet, men de lærer på en annen måte enn på skolen. De slipper å sitte stille og bare følge med. Samtidig som de lærer, får de holde på med oppgaver som de liker, slik at de opplever mestring. De lærer for eksempel matte ved hjelp av ei vektstang som de har stående her. De arbeider for det meste tverrfaglig på tiltaket. Samtidig som de skrur, bygger og fikser ting, så forteller Harald at:

«Altså, vi har jo, hva da, på slutten av dagen har vi norsk. Da skal de skrive et referat på hva de har gjort tidligere på dagen. En kort oppsummering om hva som fungerte og ikke fungerte osv. Så vi har litt av det. Så prøver vi å få til i best mulig grad å få samfunnsfag i forhold til å se nyheter, en kort nyhetssending på 3-4 minutt som regel. Så det er jo de tingene da primært. Så er det jo vanlig samtale her oppe i forhold til helsevaremåte og (pause) snakke litt engelsk. Vi har jo engelske betegnelser på verktøytavlen som vi prøver å ta noe i forhold til det, prøver å ta noen f.eks. høflighetsfraser på engelsk eller samtaler. Altså, vi tar det etter (pause) hva skal jeg si for noe (pause) vi presser ikke på, men vi tar ting underveis. Det avhenger av hvem det er, hvordan situasjonen er og alt dette her. Så prøver vi å bake inn ett eller annet fornuftig hele veien.»

På dette praktiske tiltaket får elevene det faglige utbyttet på andre måter enn det de ville fått på skolen. De lærer det på en mer hverdagslig og yrkesrettet måte. «De baker det inn sammen med relevante oppgaver slik at det blir mer lystbetont», forteller Harald. For at elevene skal lære det dem lærer, er det viktig at de synes det er gøy. Dersom elevene får være med å bestemme arbeidsoppgavene, kan det påvirke trivselen. Men, det er alt for mange elever som mistrives på skolen. Det er blant annet på grunn av manglende motivasjon, for høyt faglig nivå, konsentrasjonsvansker, angst, ensomhet m.m. Skolen forsøker å legge til rette for at alle elever skal lykkes på skolen og tilbyr derfor ulike tiltak. Ved intervjuene kom det frem at ni av informantene har blitt tilbudt ulike tiltak for å prøve å gjøre skolehverdagen bedre for den enkelte elev. Kun Odin som ikke hadde fått tilbud, men han så heller ikke behovet ettersom «han bare var skolelei og ikke hadde problemer med noe annet». Et slikt tiltak som foregår på skolen er muligheten for pauser, slik som Jesper beskrev:

«På skolen har jeg som sagt assistent, som jeg kan gå ut med eller ta en kjøretur med. Jeg må bare si ifra om jeg trenger en pause. (pause) I fjor gikk jeg på det praktiske tiltaket en dag i uka, men jeg følte at selv om det var veldig gøy, så følte jeg at jeg gikk glipp av en del skole og med tanke på at jeg ikke gjør lekser og slikt, så er det litt greit å være med på så mange timer som mulig. For i fjor, i tillegg til tiltaket, var jeg mye i møter, og plutselig gikk halve uken og jeg skjønnte ikke en drit av hva vi snakket om i timen. Derfor vil jeg egentlig bare prøve å fokusere så mye som mulig på skole i år med tanke på at det er avgangsåret.»

Det er viktig å tilrettelegge for ulike tiltak. Jesper virker fornøyd med å ha assistent slik at han ikke går glipp av undervisningen på skolen, særlig med tanke på at dette er avgangsåret de er inne i. Jesper sliter med å konsentrere seg inne i klasserommet, da er det nødvendig med noen pauser innimellom. Mens noen av elevene som jeg intervjuet benytter seg av tiltak på skolen, har andre behov for å komme seg litt bort fra skoleområdet. Tre av elevene forteller at de er utplassert en dag i uka. En av dem er Adam. Han forteller at det er mye bedre enn «vanlig»

skole fordi der kan de gjøre det de har lyst til, som å bygge og fikse ting. De har blant annet fikset: «To mopeder, motorer, bygget noen hyller, sveiset noen tresykler og (pause) ja.» Dette tilbudet fungerer for han på den måten at: «At jeg slipper en dag skole og holder på med noe jeg trives med.» Vi kan se at Adam setter stor pris på arbeidspraksisen han har en dag i uken. Her mestrer han flere oppgaver enn på skolen. Endre har også behov for det praktiske tiltaket. Noen elever trenger også flere tiltak samtidig. Endre er en av dem. Han forteller at: «Jeg får fritak på alt i nynorsk og alt skriftlig engelsk. I tillegg er jeg på et tiltak som ligger utenfor skoleområde for å få litt fri fra skolen. Det blir tungt med fem dager i uken og da får jeg noe å se frem til. At det ikke bare er skole og at jeg blir så skolelei.» Han forteller at den største forskjellen mellom «vanlig» skole og det praktiske tiltaket er: «Motivasjon til å gidde å gjøre noe (lang pause) der [red. tiltaket] er det mer beregnet til det vi liker å få til, ja». Med disse tiltakene klarer Endre å komme seg gjennom skolehverdagen.

Endre tolker den dagen han er på tiltaket utenfor skolen som en «fridag», han trives godt og opplever at han mestrer oppgavene der. Det kommer også til syne når han utdyper forskjellene mellom arbeidspraksisen og skolen. Han forteller at på arbeidspraksisen så jobber han fordi det er gøy og fordi han får til ting her. Endre og de to andre elevene som er med, opplever mestring på det praktiske tiltaket, fordi her får de vist hva de kan. Endre forteller at «Det er bedre der [red. tiltaket] fordi der får vi holde på med ting som vi liker og er bedre på. Ingen er særlig god på skolearbeid av de som går der nede. Så da blir det mer relatert til oss da. Eller stå opp for oss». Elevene som bruker det praktiske tiltaket, mestrer ikke alltid de teoretiske fagene på skolen. Endre setter både seg selv og de andre elevene som er på tiltaket i bås når han mener at ingen av de som er på tiltaket er gode på skolearbeid. Han stempler både seg selv og de andre elevene som «idiot» eller «dum» (Goffman, 1972). Andre elever eller lærere kan også stemple elevene som er på det praktiske tiltaket. De kan bli påtatt rollen som «lat», «urokråke» og «vanskelig», og dermed kan det være vanskelig å vike fra rollen (Goffman et al., 1992, s. 11). Elevene trenger å føle seg anerkjent i klasserommet, men i stede så skyves de utenfor klasserommet og plasseres i ulike tiltak fordi de skaper uro i undervisningen. Dette fører til at de stigmatiseres som noen som ikke passer inn. Samtidig fremstår tiltaket som meningsfullt, men elevene mister opplevelsen av å lykkes i klasserommet. Elevene ønsker også å lære og utvikle seg selv, men de behøver en annerledes opplæring. Uten tiltaket forteller Endre at: «Da tror jeg at jeg hadde sovet alle timene. Alle timene som hadde vært. Eller så hadde jeg sittet på gangen nesten hele tiden». Det praktiske tiltaket er ekstremt betydningsfullt for elevene. Det

utdyper Endre når han ville sette seg på gangen eller sove på pulten i alle undervisningstimene på skolen, dersom han ikke hadde fått dette praktiske tilbudet.

Mia har også fått tilbud om å ha en praktisk skoledag utenfor skoleområdet, men hun ønsket ikke å gå glipp av undervisning spesielt nå i tiende klasse. Men når «begeret renner over» og konsentrasjonen forsvinner, får hun fortsette undervisningen på grupperommet:

«Ja, jeg har fått tilbud om å bli utplassert på plasser og slik, men jeg takket nei da fordi jeg tenkte at da går jeg glipp av undervisning og (pause) det er liksom lettere å få med seg alt hvis jeg er på skolen. Så jeg tenkte at jeg klarer det, men jeg har fått tilbudet. [...] Eh, jeg kan egentlig si fra når jeg vil om at nå ble det for mye, nå må jeg ut å sette meg. Eller at jeg kan bli sendt på et grupperom og slik. Så er det alltid en lærer her som går med meg hvis jeg vil ut da.»

Det praktiske tilbudet kan gå ut over undervisningen og karaktergrunnlaget, særlig i tiende klasse. Dette pratet Jesper også om tidligere. Da er det viktig å finne andre tiltak som kan være med å løfte Mias trivsel, motivasjon og mestring. Hun får pauser når hun ønsker, og kan også velge å arbeide på grupperom. Det viktigste er at elevene, sammen med skolen, legger opp skolehverdagen på en slik måte at elevene trives, og opplever mestring og har motivasjon. Ut fra intervjuene ser det ut som at fleste elever trives dersom de får arbeide praktisk.

4.4.2 Jeg liker best å jobbe praktisk

Informantene peker på at skolen er for teoretisk. Det vises også igjen i større ungdomsundersøkelser: «Så mange som fire av fem elever (80%) på ungdomstrinnet synes opplæringen er for teoretisk, og at den rommer for lite praktiske tilnærminger» (Øia, 2011, s. 45). Den teoretisk tunge skolehverdagen kommer også til uttrykk gjennom ni av de ti intervjuene jeg hadde. Selv om disse elevene mistrives i de teoretiske fagene, liker de noen praktiske fag. Mia forteller at: «Mat og helse, kunst og håndverk, der fikk jo jeg toppkarakter. Der jeg kan bruke hendene og ikke skrive så mye. Jeg liker de praktiske fagene best». Det ser ut til at elevene mestrer de praktiske fagene hvor de får være mer aktive og bruke kroppen på en annen måte enn bare å sitte stille, og lese, skrive og regne. Flere gir uttrykk for at de er lei av denne arbeidsmetoden, særlig når de ikke mestrer arbeidsoppgavene de får tildelt. Lena sier at: «Jeg tror det er fordi da slipper jeg å sitte stille hele tiden og jobbe med ting som jeg kanskje ikke får helt til. Og da kan jeg liksom gjøre litt mer praktisk».

En grunn til at ni av de ti elevinformantene foretrekker praktiske fag fremfor teoretiske fag kan være at de opplever større grad av mestring i de praktiske fagene. Det kan blant annet komme til uttrykk gjennom karakterer, ros og anerkjennelse. Hvis en elev har jobbet hardt for noe og blir belønnet gjennom gode karakterer eller får positive tilbakemeldinger fra lærer, kan det skape mestring hos eleven. Det kan se ut til at de fleste har erfart mestring i fag som mat og helse, kunst og håndverk, valgfag og kroppsøving. Ariel sier: «Jeg liker best å jobbe fysisk, så arbeidslivsfag er gøy. Der lager vi mat og gjør litt mer med hendene i stedet for å sitte å lese og skrive. Jeg er treg til å lese og slikt. Derfor er det kjipt å lese når man er så mye senere enn alle andre. Derfor er ikke jeg så glad i å lese og skrive». Når en elev opplever at lesing og skriving er vanskelig, kan det påvirke elevens trivsel på skolen, samtidig kan det gå ut over elevens mestringsforventning og motivasjon. Mestringsforventning handler derfor om å ha tro på at du skal klare å oppnå ønsket effekt gjennom gitte handlinger (Bandura, 1997, s. 3). Dersom du gjentatte ganger ikke rekker å bli ferdig å lese før klassen går over på neste oppgave, eller ikke forstår hva læreren prater om, kan det være med å minimere mestringsforventningene til eleven. Det kan blant annet gå ut over selvtilliten og motivasjonen til eleven (Bandura, 1997, s. 3). I tillegg kan det føre til at eleven slutter helt å lese i klasserommet fordi eleven vet at han eller hun ikke klarer å bli ferdig med teksten samtidig som de andre i klassen. Det kan også tenkes at enkelte elever unngår å lese fordi de likevel ikke får med seg innholdet. En elev som leser saktere enn flertallet i klassen, kan føle ubehag og flauhet overfor medelevene. Men i stedet for å vise svakhet og sårbarhet, tar eleven på seg en maske og spiller rollen som «uinteressert» (Goffman et al., 1992, s. 25). I tillegg kan det å mislykkes gjentatte ganger i å fullføre teksten klassen skal lese samtidig gå ut over elevenes mestring og motivasjon. Det kan føre til at eleven ikke makter å anstrenge seg i den faglige aktiviteten lengre (Imsen, 2015, s. 294).

Hvis en elev føler at han eller hun ikke mestrer enkelte ting, peker noe forskning på viktigheten av å rose og anerkjenne eleven gjennom forsterkning (Tveit et al., 2012, s. 8). Når en elev synes det er vanskelig å lese, er det ekstra viktig å fokusere på å bli en bedre leser. Da kan det være viktig som lærer å gi ros og oppmuntre eleven til å fortsette å trene på å bli en bedre leser. Samtidig som læreren prøver å oppmuntre eleven gjennom anerkjennelse og ros, kan denne anerkjennelsen skape motivasjon for å fortsette å øve på lesingen (Tveit et al., 2012, s. 9). Det er ikke bare ros og anerkjennelse elevene trenger. De trenger også en endret skolehverdag med andre typer oppgaver og undervisning som utfordrer og er praktisk rettet. Dette kommer jeg inn på i neste delkapittel.

4.4.3 «Hvis jeg kunne endre noe i skolehverdagen ...»

Det er flere ting elevene jeg har intervjuet peker på som kunne vært med å bedre skolehverdagen. Dette vil jeg se nærmere på her. Endre forteller at hvis han skulle startet på ungdomsskolen på ny:

«Ja da ville jeg blitt på gangen hele tiden for da hadde de for eksempel hørt meg når jeg hadde sagt at jeg sliter med det og det. Hvis ikke sier de gå inn og jobb igjen. Det er ikke så ille, jeg skal hjelpe deg. Men så hjelper de bare med skole, de hjelper ikke med hvordan jeg jobber. Ja, de tror jo bare at jeg ikke har forstått oppgaven. Så bare at de kan få en forståelse for hva jeg sliter med da, ikke bare at jeg ikke har forstått oppgaven og er lei.»

Elevene jeg har intervjuet ønsker blant annet å bli hørt. De ønsker også å bli møtt med respekt og likeverd. Ifølge Jordet (2020c, s. 54) er det å bli møtt med respekt og likeverd helt avgjørende for at elevene både skal trives og lykkes i skolen, men ifølge Endre har lærerne en lang vei å gå. Han forteller at lærerne ikke hører på hva han har å si, med mindre han går ut og setter seg på gangen i protest. Han mener at han har så lite medbestemmelsesrett at han angrer på at han ikke konstant ble sittende på gangen i starten av ungdomsskolen. Endre beskriver også hvordan lærerne ikke forstår hva han trenger hjelp til. Han peker på arbeidsformene «hvordan jeg jobber». Alle elever skal både få forklare seg og bli hørt inne i klasserommet, det handler også om ytringsfrihet og barns rett til blant annet utdanning (FN-sambandet, 2020).

I øyeblikket hvor Endre går ut på gangen, kan det se ut til at det oppstår en misforståelse mellom han og lærer. Lærerne tror at han går ut på gangen fordi han er sliten og lei, men sannheten er at han synes det er for vanskelig, og derfor makter han ikke lengre å sitte i klasserommet blant de andre. Han forstår ikke oppgaven samtidig kan det tenkes at han ikke har lært arbeidsstrategier som fungerer for han. Det vil si at han ikke forstår oppgaven, men heller ikke hvordan han skal arbeide med oppgaven. Gode læringsstrategier er viktig for å lykkes. Elever som Endre kan lettere blir stigmatisert av lærerne fordi de har et trekk eller en egenskap som avvises fra klassen (Goffman, 1972, s. 14). De kan bli sett på som «vanskelige» elever som skaper uro, men problemet er at Endre og flere av de andre informantene synes at undervisningen er for vanskelig. Samtidig handler det kanskje mer om arbeidsformen som dominerer på skolen enn om innholdet, nemlig det å sitte stille å jobbe. Disse trekkene avviker fra fellesskapets forventninger (Goffman, 1972, s. 14) om å klare å sitte stille å jobbe med oppgaver en får utdelt av lærer. Jordet snur dette på hodet og peker på at problemet ligger hos lærerne som ikke klarer å lage varierte og utforskende undervisningsopplegg slik at alle elevene

får uttrykt sine ferdigheter, evner og kunnskaper (Jordet, 2020b). Det interessante med Endres eksempel er at han fremstår som en hardtarbeidende gutt under observasjonen av det praktiske tiltaket utenfor skoleområde, men at arbeidsinnsatsen i klasserommet ser fullstendig annerledes ut. Det kan virke som han har inntatt en rolle for ikke å bli oppfattet som en «svakere» faglig elev, derfor bruker han gangen og aggresjon som en «rømningsvei». I stedet for å virke ut som en desperat elev som sliter i teorifagene, tar han på seg en «gir faen-maske» (Goffman, 1992, s. 25).

Elevene som jeg har intervjuet, har flere gode råd og refleksjoner omkring forandringer til det bedre i skolen. For at elever skal trives bedre på skolen, peker de særlig på endringer som kan skje inne i klasserommet. Endre har allerede påpekt at de ønsker å bli hørt, dette understreker også Ariel, men på et enda mer personlig plan: «Kanskje egentlig høre litt mer med elevene på hva de faktisk (pause) om hvordan de har det hjemme for eksempel hvis det er noen som ikke har det helt greit hjemme. Gå litt sånn ut, gå litt sånn ut av skolen. Kanskje utflukter». Ariel peker på verdien av å bli hørt. Ved å stille spørsmål som «hvordan går det med deg», «hvordan er det hjemme», «er det noe du synes er tøft for tiden», «hva driver du med på fritiden», kan læreren og eleven få en enda bedre relasjon. På den måten kan eleven føle seg anerkjent (Jordet, 2020a; Jordet, 2020b; Jordet, 2020c). I tillegg legger Ariel til utflukt som en aktivitet som kan føre til en bedre skolehverdag. Hun antyder at det er behov for mer varierte undervisningsopplegg, som er særlig tilrettelagt utenfor skoleområdet. Hør på elevene og la dem få være med å bestemme aktiviteter, det kan øke tillit og selvfølelse, noe som også kan bidra til mestring og motivasjon. Gjennom varierte undervisningsopplegg utenfor klasserommet får flere elever anvendt nye ferdigheter og læringen kan koples tettere til elevenes livsverden og lokalsamfunnet (Jordet, 2020b). Det vil skape mestring også for de elevene som ikke liker å sitte passivt i klasserommet. I tillegg er positive tilbakemeldinger helt avgjørende for elevenes mestring og trivsel (Tveit et al., 2012, s. 9).

Elever som jeg intervjuet, nevner også at de ønsker flere tilbakemeldinger fra lærere på det de har gjort bra. Lena forteller at: «Eh ja, å få positive tilbakemeldinger på det jeg gjør, fordi da får jeg mer lyst til å jobbe videre med det, og (pause) ha litt timer hvor vi kanskje kan ha litt pause fra alt arbeid». Det er tydelig at ros er viktig for at elevene skal trives på skolen. Negative kommentarer kan både være med å påvirke motivasjon og trivsel på skolen. I tillegg nevner Lena flere pauser fra alt arbeidet. Hun synes det er vanskelig å konsentrere seg over lengre perioder. Elevene savner avbrekk i timene og andre aktiviteter.

Oppmuntrende og positive tilbakemeldinger gir også motivasjon til å arbeide videre. Elever med motivasjon legger ned mer innsats i arbeidet (Imsen, 2015, s. 294). Samtidig vil oppmuntrende ord forsterke relasjonen mellom elev og lærer fordi eleven opplever trygghet og tillit (Tveit et al., 2012, s. 9). Positive kommentarer vil også gjenspeile empati fra lærer. Empatiske kommentarer vil få eleven til å føle seg sett og elsket (Jordet, 2020b; Jordet, 2020c, s. 52-54). Det styrker elevens selvfølelse og kan ha positiv innvirkning på elevenes læring. Når elevene får økt selvfølelse og blir mer trygge på seg selv og egne ferdigheter, kan det løfte klasse miljøet til nye høyder. Det setter spesielt Selma stor pris på:

«Jeg vet ikke, jeg tenker sånn (pause) hva heter det når ikke bare jeg har det bra, men når liksom hele klassen er engasjert eller har en gøy gymtime sammen alle sammen. Eller at jeg ser at alle blir inkludert og har det bra, ikke bare at jeg har det bra men at på en måte (pause) ja, jeg vet ikke, bare en bra dag hvor ikke alle er trøtte og slitne og klager og såne ting.»

Selma er opptatt av at alle rundt seg har det bra. Hun forteller at et klasse miljø blir trivelig når alle elevene i klassen føler seg inkludert og sprer positiv energi. Klasse miljøet som Selma beskriver, vil åpne for et større engasjement og lærevilje i klasserommet. Ofte skapes dette samholdet gjennom lærere som er varme og omsorgsfulle, og som er opptatt av å bygge gode lærer-elev- og elev-elev-relasjoner (Jordet, 2020b; Jordet, 2020c, s. 52-54). Dersom elevene føler seg respektert og trygge sammen med medelever og lærer, kan det åpne opp for mer aktivitet i undervisningen. Med gode relasjoner kan de bli mer selvsikre, og det kan føre til at de ønsker å være muntlig i timene. Denne «perfekte» dagen som Selma beskriver, kan se ut til å bare være en ønsketenkning fra hennes side, ettersom hun tidligere fortalte at hun synes hele miljøet på denne skolen er dårlig. Hun trives ikke faglig eller sosialt. Enda viktigere er det da for lærer å fokusere på relasjonsbygging i klassen. Med gode relasjoner i klassen vil læringsmiljøet bli bedre, slik som Selma savner. Videre utdyper hun behovet for en-til-en undervisning:

«Det [red. et praktisk tiltak] kunne kanskje vært litt deilig, men samtidig så tenker jeg at jeg må prøve å fokusere på skole, jeg er redd for å falle ut. Det er det som er problemet. Men så sliter jeg jo noe sykt med konsentrasjonsvansker. Og da tenker jeg at det kunne jo vært litt deilig å få tatt seg en pause av og til. Men jeg tar jo fem minutter nesten hver time så jeg får jo litt luft. Men jeg liker heller ikke å være ute i friminuttene så det å kunne ha en time å gjøre noe annet eller sitte på et grupperom med en lærer og jobbe med noe annet eller (pause) jeg vet ikke, får litt hjelp alene da, slik at jeg forstår ting fordi jeg synes ting er vanskelig når jeg sitter i timen og de lærer noe foran på tavla på grunn av at jeg ikke klarer å følge med. Så det kunne ha vært noe liksom.»

Flere elever sliter med å konsentrere seg i klasserommet. Selma er en av dem. Hun klarer ikke å sitte stille i klasserommet sammenhengende en hel skoletime. Hun og flere andre skulle ønske de kunne gjort noe praktisk, ikke bare motta kunnskap som passive og stillesittende elever. Selma og de fleste andre jeg intervjuet ønsker blant annet å bruke hendene, men samtidig vet de viktigheten av å følge med i fagene på skolen nå i tiende klasse, dermed blir dette nedprioritert. Karakterene de får siste året på ungdomsskolen har stor påvirkningskraft for veien videre, derfor er de redde for å falle ut. Dette burde ikke være nødvendig, elevene burde få gode karakterer selv når de gjør noe de trives med og som de mestrer.

Når Selma er sliten og ukonsentrert, får hun ta pauser utenfor klasserommet. Samtidig kunne hun tenke seg å få undervisning av en lærer på et grupperom alene. Da ville det vært enklere å tilpasse undervisningen i hennes tempo og behov. Det ville gjort skolehverdagen til Selma bedre. Jesper påpekte også behovet med en-til-en undervisning i hans intervju:

«Jeg har assistent som sagt, det er veldig greit. Men jeg kunne ønske det var mer muligheter for en til en undervisning med lærere som kan faget, men det skjønner jeg er veldig vanskelig å få til, men det ville vært veldig gøy og veldig nyttig for elever som ikke helt klarer å sitte i klasserommet og har muligheten til det.»

Det er enkelte elever som får arbeide med fag alene eller i mindre grupper, men da er det som regel sammen med en assistent som ikke har fagbakgrunn til å undervise elever. Jesper ønsker at utdannede lærere underviser enkeltelever eller mindre grupper som ikke klarer å sitte stille i klasserommet. I noen tilfeller kan elever som ikke klarer å sitte stille i klasserom bli stigmatiserte som elever som ikke bryr seg om skolefag. Slik oppfatter jeg ikke mine informanter. De ønsker å gjøre det bra på skolen, men det er undervisningsformen de ikke klarer å tilpasse seg. Dermed kan de ha behov for å jobbe i mindre grupper eller alene sammen med en lærer.

Det er ikke store krav disse elevene har til skolen. For å oppsummere handler det om:

- Aktiv bruk av lokalsamfunnet gjennom å flytte undervisningen ut av klasserommet.
- Praktiske oppgaver som de kan fordype seg i på egenhånd.
- Muligheten for å ta pauser, men også jobbe i pauser.
- Mulighet for å få noe alenetid med lærer.
- Bli sett og anerkjent.
- Bli oppmuntret.
- Få lov til å påvirke egen skolehverdag.
- Ha aktiviteter som inkluderer alle.
- Mulighet for mer samarbeid mellom elever.
- Mindre stillesitting og mer aktiv læring.

4.4.4 «Ikke noen store planer, bare nok til å bo og spise» - fremtidsplaner

Selv om elevene ikke trives faglig på skolen, viser det seg at alle elevene har ambisjoner om å fullføre skolen og komme ut i arbeidslivet. I likhet med den kvalitative etnografiske studien til Johansen og Aarseth, ser elevene jeg intervjuet nytteverdien av det å gå på skole og sammenhengen med fremtidig arbeidsliv (Johansen & Aarseth, 2012, s. 9). Det er viktig å ha en jobb å gå til i fremtiden, for ikke å risikere og falle utenfor samfunnet (Jordet, 2020a, s. 61). Syv av de ti elevene jeg intervjuet hadde siktet seg målrettet inn på yrkesfag, mens de resterende ønsket å gå studiespesialiserende og ta høyere utdanning. Noen vil bli mekanikere, elektrikere, barne- og ungdomsarbeidere, andre er litt mer usikre på hva de vil jobbe med. Even sier: «Eh (lang pause) jeg vet ikke hvordan fremtiden min vil se ut. Det kommer nok til å gå greit. Jeg har ikke noen store planer, skal bare tjene nok til å bo og spise». Ettersom det moderne samfunnet har endret seg, befinner ungdommer seg i en situasjon hvor barn ikke lengre går i foreldrenes fotspor med tanke på yrkesvalg, men står overfor flere valg enn tidligere (Krange, 2004, s. 14). Forskere har pekt på denne omveltningen i samfunnet som risikofyllt (Krange, 2004, s. 17). Flere av valgene de unge nå står overfor, vil kunne få store konsekvenser for fremtiden, og ved å velge feil er det de selv som står ansvarlig. Noen av elevene er usikre på hva de skal velge, særlig Jesper:

«Jeg har hatt tre utdanningsveier jeg har vurdert mellom. Den første er helse og videre på ambulanselinjen. Denne veien har jeg egentlig tenkt lengst på, men så har jeg begynt å tenke på forskerlinjen og ta justis etterpå, men som sagt er det her med skolebenken ikke er helt for meg. Så det er konsentrasjonsvanskene som veier imot. For jeg har gode nok karakterer til å komme meg inn der og gode nok karakterer til å gjøre det greit tror jeg, men alt utenom karakterene funker ikke helt. Den siste retningen jeg hadde tenkt på var medisin, men det tror jeg er litt ute av bilde. [...] Jeg har tenkt litt over det, og jeg har alltid likt å ha veldig høye ambisjoner, og medisin er så og si den aller vanskeligste linjen å komme inn på. Jeg ville likt å jobbe som lege, men jeg er også veldig flink å jobbe under press slik som de gjør i ambulansen, så det kan virke som en jobb jeg vil trives godt i. I tillegg består utdanningen av et år helse, et år ambulanse og deretter to år i praksis, så er jeg ferdig utdannet. Det gir meg lyst til å gå ambulanselinjen.»

Her kommer det tydelig frem at Jesper opplever å ha mange valg. Skal han velge ambulanselinjen, justis eller medisin på universitetet? Slike dilemmaer kan tyde på at samfunnet har blitt individualisert (Krange, 2004, s. 17). I dag har elever frihet til å velge det de selv ønsker, de slipper å følge de tradisjonelle og kollektive handlingene som tidligere var vanlig. Men, med alle disse valgmulighetene følger også en stor usikkerhet (Krange, 2004, s. 17). Elevene kan føle på en usikkerhet og en risiko for å velge feil retning, både innenfor valg av videregående skole og valg av yrke. Ambisjonene for å komme seg ut i arbeidslivet etter endt skolegang er til stede blant alle informantene, men flere er redde for ikke å mestre, eller er usikre på hva de skal velge.

5.0 Å anerkjenne elever som mistrives – krav om en endret skolehverdag?

I denne oppgaven har jeg sett på mistrivsel på skolen fra et elevperspektiv. Jeg har latt elever som sjeldent tidligere har fått lov til å komme til orde angående sin skolesituasjon, få dele sine egne erfaringer og opplevelser. Denne gruppen elever som jeg har intervjuet er en gruppe som ofte blir behandlet som «utfordrende elever», men jeg har ønsket å snu dette på hodet gjennom å forsøke å vise til at det derimot hos skolen utfordringene ligger. Disse elevene fremstår som ressurssterke, med mange forslag til løsninger på utfordringene de møter i skolen. De fleste elevene trives i friminuttene, men undervisningen må endres i klasserommet. Jeg vil hevde at mistrivselen elevene kjenner på hovedsakelig bunner i undervisningsformene som foregår i klasserommet. Mistrivselen kobles i mindre grad til dårlige relasjoner til lærere eller medelever.

Det vi ser er at det er et stort gap mellom hvordan skolen er organisert og slik elevene beskriver at den burde vært organisert for at de skal trives i alle skolesammenhenger, være motiverte og oppleve mestring. De tiltakene elevene er med på bidrar til økt mestring og motivasjon, men disse foregår gjennom at elevene tas ut av klasserommet og «stigmatiseres» som umotiverte (Ogden, 2012). Jeg har i tråd med annen forskning pekt på hvordan skolehverdagen burde vært lagt opp på en annen måte slik at elever kunne kjenne mestring størsteparten av tiden de er på skolen, ikke bare den ene dagen de er på det praktiske tiltaket, eller i friminuttene (Ogden, 2012; Jordet, 2020c). Det er tydelig at elevene som er på det praktiske tiltaket, både trives og motiveres her fordi de mestrer arbeidsoppgavene. Det kommer også frem at flere av elevene ønsker å arbeide praktisk, men at mange av dem har lagt det til side for å fokusere på slutt karakterene. Videre tyder det på at disse elevene ikke er motiverte for å arbeide mot disse karakterene, men de forsøker likevel fordi de ser nytteverdien av gode karakterer. Vi har også sett at elevene trives og motiveres av mestring. Det er viktig å oppleve mestring for å øke selvfølelsen. Dersom de allerede har erfart å mestre noe, skal det mer til før de velger å gi opp (Bandura, 1997, s. 3). Elevene er også opptatt av å løse problemer, og prøver så godt de kan å tilpasse seg skolesystemet, selv om de mistrives. Elevene ønsker å få til ting, særlig hvis oppgavene kobles til noe som gir mening og som de ser verdien av. Samtidig er det viktig at elevene føler seg anerkjent og får ros, støtte og kjærlighet fra lærerne. Dersom de opplever anerkjennelse er det også større mulighet for at de føler seg sett og forstått.

Jeg har forsøkt å oppsummere elevenes beskrivelser av skolen og deres ønsker for en endret skolehverdag i tabellen under:

Tabell 1

Elevenes beskrivelse av skolen nå	Elevenes ønsker
Stillesitting i klasserommet	Undervisning utenfor klasserommet
Teoretiske oppgaver	Praktiske oppgaver
Ensformig og monoton undervisning	Variert og spennende undervisning
Ser ikke nytteverdien av opplæringen	Opplæring relatert til arbeidslivet
Faste friminutt	Mulighet til pauser og jobbe etter behov
Full klasseundervisning	Mulighet for undervisning alene med lærer
Stor gruppe, blir aldri sett	Mulighet for å bli sett og anerkjent
Negative kommentarer	Ros og positive kommentarer
Læreren bestemmer hele skolehverdagen	Mulighet til å påvirke egen skolehverdag
Ingen oppmuntring når jeg ikke mestrer	Oppmuntring selv om jeg ikke mestrer

Slik elevene ser på skolen, og hva de ønsker skal endre seg, er i tråd med barns rettigheter, rett til utdanning og tilpasset opplæring jmf. opplæringsloven (FN-sambandet, 2020; Opplæringslova, 1998, §1-3). I tillegg er det i tråd med det Bandura skriver om mestring og mestringsforventning, Jordets beskrivelser av anerkjennelse av eleven og Imsens beskrivelse av motivasjon. Mine funn viser at disse elevene har mye ressurser i seg. De kjenner seg selv og vet hva de har behov for. Funnene er at elevene stort sett møtes med kjærlighet av lærerne, men at den anerkjennende undervisningsformen som fokuserer på verdsetting og solidaritet er lite fremtredende. Undervisningsformer som tar utgangspunkt i elevenes livsverden, anvender lokalsamfunnet, fremhever elevene som likeverdige og gir dem innflytelse på egen læringsprosess (Jordet 2020a), er ifølge denne undersøkelsen, til dels fraværende.

At vi må endre metoder i opplæringen kommer tydelig frem i denne studien, og dette mener jeg ikke bare gjelder for den skolen som jeg har undersøkt. Mange skoler i Norge drives på en slik måte at det blir veldig mye stillesitting og elevene blir passive mottakere (Jordet, 2020c, s. 51). Jordet påpeker at «skolen nærmest drukner i empiri og teori» (Jordet, 2020c, s. 51). Av den grunn er det flere elever som krenkes med tanke på den opplæringen de har krav på (Jordet,

2020c, s. 54). I august 2020 ble alle læreplaner fornyet. Kunnskapsminister Jan Tore Sanner har presisert at «læreplanverket skal bli bedre» med de nye læreplanene (Mejlbo & Vedvik, 2019). Det skal bli rom for dybdelæring i fagene. Han utdyper også at «elevene vil møte tre sentrale samfunnsfaglige temaer gjennom de tverrfaglige temaene. Fagene skal bli mer praktiske og utforskende, og det skal bli større rom for lokal tilpasning i Kunnskapsløftet 2020 (Mejlbo & Vedvik, 2019). Det blir interessant å følge denne utviklingen. For elevene som jeg intervjuet fungerer ikke skolen slik den er nå, og det er og stadig flere elever dette ikke fungerer for (Jordet 2020c).

5.1 Konklusjon – oppsummerer problemstilling

I denne oppgaven har jeg utforsket problemstillingen: «Hvilke erfaringer har ti elever ved en ungdomsskole med mistrivsel på skolen, og hvordan opplever de tiltak som settes i gang for å øke deres trivsel, motivasjon og mestring?». Konklusjonen er at elevene mistrives faglig, men ikke sosialt. Elevene forteller at fagene er for teoretiske, og at de fort blir lei og ukonsentrerte. Mye av dette skyldes monoton lærerstyrt undervisning, stillesitting og gjennomgående gjentakelse av samme metodikk hele ungdomsskolen. Motivasjonen til elevene blir derfor mangelfull, særlig inne i klasserommet. De ønsker at fagene blir mer praktisk rettet, og at de ser sammenheng mellom det de lærer på skolen og arbeidslivet. De ønsker å mestre skolehverdagen, men slik skolen er lagt opp nå, fremstår det å lykkes som vanskelig. Skolen skal tilpasses alle elever, ikke bare de som klarer seg gjennom teori.

5.2 Utblikk. Videre forskning

Avslutningsvis vil jeg rette blikket mot videre forskning. Det er gjort mange kvantitative undersøkelser av motivasjon om mestring i skolen (Øia, 2011; Bakken, 2019; Helsedirektoratet, 2015; Ogden, 2012). Det ville vært mer interessant å gjøre flere kvalitative studier innenfor denne tematikken. Et uutforsket område er studier som følger elever som mistrives over lengre tid og ser hvordan det går med dem fra ungdomsskole til etter videregående. Det hadde også vært interessant å studere ulike typer tiltak ved flere skoler, samt sett på skoler som har integrert slike tiltak som en del av undervisningsmetodikken i klasserommet.

Litteraturliste

- Amundsen, M. L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G. & Rosenberg, C. (2021, 8. april). *Skolens møte med elever som strever med skolevegring*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/>
- Bakken, A. (2019). Ungdata 2019: Nasjonale resultater. (NOVA Rapport 9/19).
<http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. SAGE Publications
- Bergin, C. A. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. DOI:[10.1007/s10648-009-9104-0](https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0)
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2017). *Elevenes læringsmiljø – lærernes muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. (5. utg.). Universitetsforlaget.
- FN-sambandet. (2020, 21. desember). Barnekonvensjonen.
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Universitetsforlaget.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering*. (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Goffman, E. (1972). *Stigma : den avvikandes roll och identitet* (2. omarbetade uppl.). Norstedts Akademiska Förlag.

- Goffman, E., Risvik, K. & Risvik, K. (1992). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Pax Forlag AS.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of educational research*, 59(3), 316–336.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Heggen, K., Jørgensen, G & Paulgaard, G. (2003). *De andre*. Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). Trivsel I skolen. *Helsedirektoratet*. Artikkel IS-2345.
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). Psykisk helse I skolen: *Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (NIFU Rapport 9/2014),
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Imsen, G. (2015). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Johansen, L. M. & Aarseth, H. (2012). Lads i senmoderne felle? Skolemotstand i individualiseringens tid. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. 12(1), 3-23.

- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. (4. utg.). Cappelen Damm AS.
- Jordet, A. N. (2020a) *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Jordet, A. N. (2020b, 1. oktober). *Anerkjennelse i skolen - en forutsetning for læring*. Fagsnakk i Cappelen Damm. <https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/laererutdanning/akerkjennelse-i-skolen-en-forutsetning-for-laering/>
- Jordet, A. N. (2020c). *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*. 2020(3), 50-54.
- Krange, O. (2004). Grenser for individualisering: ungdom mellom ny og gammel modernitet. *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring*, (NOVA Rapport 4/04), 1-114. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4887/4368_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Krogdahl, T. (2018, 5. januar). Dropp gjerne skolen. *NRK*. <https://www.nrk.no/ytring/dropp-gjerne-skolen-1.13849395>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 21. oktober). *6435 elever i videregående skole sluttet i løpet av fjorårets skoleår*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/6435-elever-i-videregaende-skole-sluttet-i-lopet-av-fjorarets-skolear/id2674688/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.

- Lomholt, J. J. (2018). Fravær og mistrivsel i skolen. *Samfunnsøkonomen*, (2), 43-45
- Mejlbo, K. & Vedvik K. O. (2019, 18. november). Mer lek, praktisk læring, kritisk tenkning og dybdelæring. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-jan-tore-sanner-kunnskapsdepartementet/mer-lek-praktisk-laering-kritisk-tenkning-og-dybdelaering/220236>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Ogden, T. (2012, 18. desember). *Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/atferdsproblemer-og-myten-om-den-inkluderende-skolen/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. (4. opplag). Universitetsforlaget.

- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Læreplan og demokrati – om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/lareplan-og-demokrati--om-lareres-fortolkning-og-bruk-av-lareplanen-i-samfunnsfag-i-et-demokratiopplaringsperspektiv/>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tveit, A., Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2021, 5. mai). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 1. juni 2021 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Seek AS.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: Motivasjon, mestring og resultater*. (NOVA rapport 9/2011). <https://docplayer.me/1976484-Ungdomsskoleelever-motivasjon-mestring-og-resultater-nr-9-11-tormod-oia-nova-norsk-institutt-for-forskning-om-oppvekst-velferd-og-aldring.html>

«Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt»

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide (elev)

Intervjuguide elev

1. Bakgrunn og interesser

- Alder?
- Fortell noe positivt om deg selv
- Hva liker du å gjøre når du ikke er på skolen?
 - o Driver du med noen aktiviteter?
 - o Hva interesserer deg?
- Kan du fortelle litt om familien din og hva du gjør på fritiden?

2. Mestring

- Når kjenner du på mestring?
 - o Hvorfor tror du at du følte på mestring i denne situasjonen?
- Hva er du største du har oppnådd og som du er mest stolt over?
 - o Kan være på skolen, karaktermessig, innenfor idrett, jobb, interesser, familien etc.

3. Skolen

- Kan du fortelle om dine år på barneskolen?
 - o Trivdes du? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Hvordan har dine år på ungdomsskolen vært?
- Er det noe som har forandret seg fra barneskolen til nå?
 - o Motivasjon, hjemmet, skolens struktur, lærerne
- Føler du at skolen støtter deg og prøver å hjelpe deg på en best mulig måte?
- Hvis du skulle starte på ungdomsskolen på ny, er det noe du ville gjort annerledes?

4. Lærerne

- Hvordan er ditt forhold til lærerne
 - o Er det noen voksne som har spesiell betydning for deg?
 - o Hvordan vil du beskrive en perfekt lærer?
 - o Kan du beskrive hvordan du ikke ønsker at en lærer skal opptre?

5. Trivsel

- Trives du på skolen?
 - Hva tror du gjør at du ikke liker skolen?
 - Hva skulle til for at du skulle like skolen?
- Hvordan vil du beskrive en perfekt skolehverdag?
- Hva kan de på skolen gjøre for at du skal trives?

6. Motivasjon

- Hva kan gi deg lyst til å gjøre en god jobb eller en spesiell innsats?
- Hvilke følelser kjenner du på når vi snakker om skole og skolearbeid?
 - Har det alltid vært slik?
 - Husker du når det ble slik?
 - Vet du hvorfor det ble slik?
- Når mistet du din motivasjon for skolen?
 - Hva tenker du er grunnen til at du ikke er motivert for skolen?
- Hva kunne gitt deg motivasjon til å gjøre skolearbeid?

7. Klassens fellesskap

- Hvordan har dine år på ungdomsskolen vært?
- Hvordan trives du i klassen?
 - Hva kan skolen gjøre for at du skal trives bedre?
 - Liker du å jobbe praktisk eller teoretisk?
- Hvordan er ditt forhold til elevene
- Hvem er du i klassen?
 - Klassens klovn, pratsom, stille, hjelpsom, omtenksum?
- Føler du deg som en del av klassens fellesskap?

8. Fag

- Hvilke fag trives på best med på skolen?
- Hvilke fag trives du minst med på skolen?
- Noen fag du savner?

9. Hjemmet

- Hvordan opplever du støtte hjemmefra i forhold til skolen og skolearbeid?
 - Får du hjelp til lekser fra de hjemme?
 - Hvilket forhold har de hjemme til skolen?
 - Motiverer de deg?
 - Hvordan prater de om skolen?
- Arbeider dine foresatte?
 - Med hva?
 - Utdanning

10. Alternativ opplæringsarena

- Er det satt i gang noen tiltak for å øke trivselen din? (Fortell hvilke ting som er gjort)
- Hva tenker du om disse tiltakene?
 - Virker det? hva er bra, hva er mindre bra med praksisen du er i?
- Hvordan opplever du arbeidspraksisen i forhold til å være på skolen?
 - Hvordan er din trivsel på arbeidspraksisen i forhold til skolen?
 - Hva er de største forskjellene mellom arbeidspraksisen og skolen?
- Hva om du ikke hadde fått et slikt tilbud, hva kunne skjedd da?

11. Fremtid og arbeid

- Hva tenker du om fremtiden?
- Hva tror du at du holder på med om tre år?
- Hva kunne du tenke deg å jobbe med?
- Hva drømmer du om å gjøre?
- Har du planer om videre utdanning?
 - Hva skal til for at du tar videre utdanning?
 - Hvilken retning kunne du tenke deg?

Vedlegg 2 – Intervjuguide (ansatt)

Intervjuguide til ansatte

1. Bakgrunn - hvor lenge har du jobbet i denne stillingen? Hva gjør du der? Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut?
2. Bakgrunn for tiltaket – hvordan ble dette tiltaket til, og hvorfor? Hvor lenge har dere hatt elever der? Hvem er dette rettet mot? Hvordan følger dere opp elever?
3. Hva tenker du om hvordan tiltaket fungerer= (hva fungerer bra, hva ønsker du å forbedre?
4. Hva driver dere med når dere har elever her?
5. Hva tenker du om skolesystemet?
 - a. Har du egne erfaringer å bygge på?
6. Tenker du at tiltaket er relevant for elevenes skolehverdag? Hvis ja: hvordan.
7. Læringsutbytte? Hva lærer de her som de ikke lærer på skolen?
8. Hvordan kan tiltaket hjelpe på motivasjonen til eleven?
 - a. Hva gjør du selv for å motivere dem? Hva gjør tiltaket?
9. Hvordan opplever du eleven i denne situasjonen?
 - a. Opplever eleven mestring. Hvis ja: hvordan
 - b. Kjenner du til hvordan det har gått med elevene som har vært gjennom dette tidligere?
10. Merker du forskjell/en utvikling fra første gang eleven va utplassert til i dag?
11. Hva tenker du om skolens innsats i forhold til elevenes motivasjon og mestring?
 - a. Noe du ville forandret på?
12. Annet?

Vedlegg 3 – Prosjektbeskrivelse

Prosjektbeskrivelse

Motstand mot skolen – hvorfor mistrives enkelte elever på ungdomstrinnet og hvordan møter lærere skolemotstand?

Jeg er student ved Universitetet i Agder, avdeling Kristiansand, som går siste året på lektorutdanningen. Jeg tar master i samfunnskunnskap og er nå på mitt siste studieår. Jeg skriver masteroppgave i sosiologi og ønsker å studere ungdommer som mistrives på skolen. Formålet med denne studien er å studere årsaker til hvorfor ungdomsskoleelever ønsker å avslutte sin skolegang, samt undersøke tiltakene som er satt i verk i håp om at de det gjelder skal trives bedre og fullføre grunnskolen. Materialet som blir samlet inn vil bli drøftet opp mot teori og tidligere forskning som sammen vil utgjøre min masteroppgave i samfunnskunnskap. Min problemstilling lyder slik:

Hva er årsakene til at elever mistrives på skolen og hvilke tiltak kan settes i gang for å styrke elevenes motivasjon og mestring. En kvalitativ studie av tre tiltak ved en skole i Agder.

Jeg ønsker å studere 4-5 elever ved en skole i Agder, og bruke tiltakene de er med på som case, både gjennom observasjon og intervju. Jeg vil i første omgang observere disse elevene og få kjennskap til dem. Under observasjonen vil det ikke bli tatt opptak og i notatene vil jeg anonymisere alle gjenkjennbare navn. Deretter ser jeg det nødvendig å intervju dem for å få tilgang til elevenes egne tanker rundt årsakene til hvorfor de mistrives på skolen og hvilke tiltak som settes i gang for å prøve hjelpe dem. Jeg vil innhente samtykke fra både foreldre og elevene selv. Informasjonen og de opplysningene som gis, vil bli behandlet i samsvar med personregelverket. Det er kun meg og prosjektansvarlig som har tilgang til opplysningene. Det vil være frivillig å delta og det er viktig å være klar over at deltakerne når som helst kan trekke seg ut. Samtykkeskjema vil bli oppbevart i låsbart skap, og vil ikke oppbevares sammen med lydopptaker.

Jeg vil selv gjennomføre individuelle intervjuer med deltakerne. Jeg vil bruke omtrent en time på hvert intervju. Dersom det er behov for oppfølgingsintervju, vil jeg også gjennomføre dette. Det vil være hensiktsmessig å bruke båndopptaker til denne intervjusituasjonen.

Båndopptaker som anvendes er utlånt av universitetsbiblioteket og denne har ikke nettilgang. Opptaker vil bli oppbevart i et låst skap og vil bli behandlet i tråd med UiA sine retningslinjer. Ingen lydopptak vil bli overført til PC, men direkte transkribert fra båndopptaker. Alle lydopptak vil bli slettet umiddelbart etter transkribering. Elevene og skolen vil bli anonymisert i det transkriberte materiale. Elevene vil også i forkant av intervjuet bli oppfordret til å ikke navngi steder eller personer. Intervjuet vil bli transkribert uten å inneholde personidentifiserbar informasjon og samtykkeskjema vil makuleres ved prosjektslutt.

Førsteamanuensis ved institutt for Sosiologi og Sosialt arbeid ved Universitetet i Agder, Irene Trysnes, er ansvarlig for prosjektet og min veileder.

Masteroppgaven skal i slutten av mai 2021 være ferdig, og det vil derfor være hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene allerede i januar 2021.

Med vennlig hilsen
Ine Melberg

Vedlegg 4 – Informasjonsskriv til forskningsdeltakere

Informasjonsskriv til forskningsdeltakere

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Skolemotstand og mistrivsel på ungdomsskolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som gjør at elever mistrives på ungdomsskolen og hvilke tiltak som settes i verk for å hjelpe disse ungdommene på best mulig vis. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Under intervjuet vil vi komme inn på enkelte sensitive temaer, derfor er det viktig at du tenker deg nøye om før du eventuelt velger å delta i dette prosjektet. Samtidig er det viktig å understreke at du som deltar vil være anonym og du vil ikke få noen konsekvenser i senere anledning.

Formål

I forbindelse med lektorstudiet ved Universitetet i Agder, skal jeg skrive en masteroppgave i samfunnskunnskap som skal gjennomføres i løpet av vårsemesteret 2021. Formålet med prosjektet er å undersøke årsaker til mistrivsel på ungdomsskolen og hvilke tiltak som settes i gang for å hjelpe disse ungdommene. Min hensikt er å få innsikt i hvorfor noen ungdomsskoleelever mistrives så intenst på skolen at de ønsker å avslutte sin skolegang, og hva skolen gjør for å prøve å hjelpe dem.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Irene Trysnes og Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder, Kristiansand, er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju og observere 4-5 ungdomsskoleelever som får tilrettelagt sin skolehverdag og som kan være interessert i å dele egne tanker om sin skolesituasjon. Er dette noe du kunne tenke deg å delta i?

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg får være med å observere din skolehverdag i arbeidspraksisen og at du deltar på intervju. Jeg vil være med deg ut i arbeidspraksisen for å se deg i en annerledes skolehverdag og få inntrykk i hvordan en slik

skolehverdag fungerer. Dersom du velger å delta vil prosjektet i liten grad påvirke din skolehverdag. Intervjuet vil vare omtrent en time. Det vil bli stilt spørsmål som kan være litt sensitive for enkelte, derfor er det veldig viktig at du tenker deg nøye om. Spørsmålene vil blant annet omhandle bakgrunn og interesser, mestring og trivsel, skolen og lærerrollen, hjemmet, arbeidspraksis og fremtiden. Under intervjuet vil det bli brukt lydopptaker som blir oppbevart i tråd med UiA sine retningslinjer. Lydopptaket vil bli transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen og lærerne i ettertid.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene du gir til å besvare min masteroppgave. Vi vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglene.

Det er kun student (Ine Melberg) og veileder (Irene Trysnes) som vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger om deg vil ikke tas opp på lydopptak, og lagres adskilt fra øvrig data. Lydopptak og datamateriale vil bli innlåst i en safe. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Opplysningene som vil publiseres vil ikke kunne spores tilbake til deg som deltar. Personopplysninger og skole vil ikke oppgis i noen form i oppgaven. Det vil bli brukt fiktive navn både på deg som deltar og navnet på skolen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Dersom alt går etter planen, skal prosjektet avsluttes i juni 2021. Personopplysninger og lydopptak vil bli destruert (slettet) ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan bli identifisert i datamateriale, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt og foresattes samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder, avdeling Kristiansand, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder og prosjektansvarlig Irene Trysnes på epost irene.trysnes@uia.no eller telefon: 38 14 21 74
- Masterstudent Ine Melberg på epost ine.melberg@gmail.com eller telefon: 46 63 18 33
- Vårt personvernombud Ina Danielsen på epost ina.danielsen@uia.no eller telefon: 38 14 21 40
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17

Jeg vil være i kontakt med rådgiver, sosiallærer og helsesykepleier ved skolen, og de vil være godt informert om mitt prosjekt. Dersom forskningsdeltakerne føler et behov for ekstra oppfølging, vil de være elevenes kontaktpersoner.

Med vennlig hilsen

Ine Melberg
(Masterstudent)

Irene Trysnes
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Vedlegg 5 – Informasjonsskriv til forskningsdeltakeres foresatte

Informasjonsskriv til forskningsdeltakeres foresatte

Ønsker du at din ungdom skal delta i forskningsprosjektet?

«Skolemotstand og mistrivsel på ungdomsskolen»

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som gjør at elever mistrives på ungdomsskolen og hvilke tiltak som settes i verk for å hjelpe disse ungdommene på best mulig vis. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deltakeren. Under intervjuet vil vi komme inn på enkelte sensitive temaer, derfor er det viktig at dere tenker dere nøye om før du eventuelt tar en avgjørelse og lar ditt barn være med på dette prosjektet. Samtidig er det viktig å understreke at de som deltar vil være anonyme og de vil ikke få noen konsekvenser i senere anledning.

Formål

I forbindelse med lektorstudiet ved Universitetet i Agder, skal jeg skrive en masteroppgave i samfunnskunnskap som skal gjennomføres i løpet av vårsemesteret 2021. Formålet med prosjektet er å undersøke årsaker til mistrivsel på ungdomsskolen og hvilke tiltak som settes i gang for å hjelpe disse ungdommene. Min hensikt er å få innsikt i hvorfor noen ungdomsskoleelever mistrives så intenst på skolen at de ønsker å avslutte sin skolegang, og hva skolen gjør for å prøve å hjelpe dem.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Irene Trysnes og Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder, Kristiansand, er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju og observere 4-5 ungdomsskoleelever som får tilrettelagt sin skolehverdag og som kan være interessert i å dele egne tanker om sin skolesituasjon. Er dette noe du som foresatt kunne tenke deg at forskningsdeltakeren kan delta i?

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å la deltakeren delta i prosjektet, innebærer det at jeg får være med å observere skolehverdagen i arbeidspraksisen og intervjuer deltakeren. Jeg vil da være med ut i arbeidspraksisen for å se hvordan en slik skolehverdag fungerer. Intervjuet vil vare omtrent en time. Det er viktig at du vet at det vil bli stilt spørsmål om enkelte sensitive temaer.

Spørsmålene vil blant annet omhandle bakgrunn og interesser, mestring og trivsel, skolen og lærerrollen, hjemmet, arbeidspraksis og fremtiden. Under intervjuet vil det bli brukt lydopptaker som blir oppbevart i tråd med UiA sine retningslinjer. Lydopptaket vil bli transkribert og det vil anonymiseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du synes det er greit at ungdommen velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for forskningsdeltakeren hvis han/hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Det vil heller ikke påvirke han/hun sitt forhold til skolen og lærerne i ettertid.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene deltakerne gir til å besvare min masteroppgave. Vi vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglene.

Det er kun student (Ine Melberg) og veileder (Irene Trysnes) som vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger om deg vil ikke tas opp på lydopptak, og lagres adskilt fra øvrig data. Lydopptak og datamateriale vil bli innlåst i en safe. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Opplysningene som vil publiseres vil ikke kunne spores tilbake til den som deltar. Personopplysninger og skole vil ikke oppgis i noen form i oppgaven. Det vil bli brukt fiktive navn både på den som deltar og navnet på skolen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Dersom alt går etter planen, skal prosjektet avsluttes i juni 2021. Personopplysninger og lydopptak vil bli destruert (slettet) ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan bli identifisert i datamateriale, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- p få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på deltakernes og foresattes samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder, avdeling Kristiansand, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder og prosjektansvarlig Irene Trysnes på epost irene.trysnes@uia.no eller telefon: 38 14 21 74
- Masterstudent Ine Melberg på epost ine.melberg@gmail.com eller telefon: 46 63 18 33
- Vårt personvernombud Ina Danielsen på epost ina.danielsen@uia.no eller telefon: 38 14 21 40
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17

Jeg vil være i kontakt med rådgiver, sosiallærer og helsesykepleier ved skolen, og de vil være godt informert om mitt prosjekt. Dersom forskningsdeltakerne føler et behov for ekstra oppfølging, vil de være elevenes kontaktpersoner.

Med vennlig hilsen

Ine Melberg
(Masterstudent)

Irene Trysnes
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Vedlegg 6 – Informasjonsskriv til ansatte

Informasjonsskriv til forskningsdeltakere

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Skolemotstand og mistrivsel på ungdomsskolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som gjør at elever mistrives på ungdomsskolen og hvilke tiltak som settes i verk for å hjelpe disse ungdommene på best mulig vis. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med lektorstudiet ved Universitetet i Agder, skal jeg skrive en masteroppgave i samfunnskunnskap som skal gjennomføres i løpet av vårsemesteret 2021. Formålet med prosjektet er å undersøke årsaker til mistrivsel på ungdomsskolen og hvilke tiltak som settes i gang for å hjelpe disse ungdommene. Min hensikt er å få innsikt i hvorfor noen ungdomsskoleelever mistrives så intenst på skolen at de ønsker å avslutte sin skolegang, og hva skolen gjør for å prøve å hjelpe dem.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Irene Trysnes og Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder, Kristiansand, er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få høre hvilke tanker og meninger du som jobber innenfor et hjelpetilbud for elever som sliter med trivselen på skolen har. Er dette noe du kunne tenke deg å delta i?

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på intervju. Intervjuet vil vare omtrent en time. Spørsmålene vil blant annet omhandle bakgrunn for tiltaket, dine tanker om tiltaket og skolesystemet, læringsutbyttet, effekt av tiltaket. Under intervjuet vil det bli brukt lydopptaker som blir oppbevart i tråd med UiA sine retningslinjer. Lydopptaket vil bli transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen og lærerne i ettertid.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene du gir til å besvare min masteroppgave. Vi vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglene.

Det er kun student (Ine Melberg) og veileder (Irene Trysnes) som vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger om deg vil ikke tas opp på lydopptak, og lagres adskilt fra øvrig data. Lydopptak og datamateriale vil bli innlåst i en safe. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Opplysningene som vil publiseres vil ikke kunne spores tilbake til deg som deltar. Personopplysninger og skole vil ikke oppgis i noen form i oppgaven. Det vil bli brukt fiktive navn både på deg som deltar og navnet på skolen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Dersom alt går etter planen, skal prosjektet avsluttes i juni 2021. Personopplysninger og lydopptak vil bli destruert (slettet) ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan bli identifisert i datamateriale, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder, avdeling Kristiansand, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder og prosjektansvarlig Irene Trysnes på epost irene.trysnes@uia.no eller telefon: 38 14 21 74
- Masterstudent Ine Melberg på epost ine.melberg@gmail.com eller telefon: 46 63 18 33
- Vårt personvernombud Ina Danielsen på epost ina.danielsen@uia.no eller telefon: 38 14 21 40
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Ine Melberg
(Masterstudent)

Irene Trysnes
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Vedlegg 7 – Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Mistrivsel på ungdomsskolen og elevenes tiltak», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 8 – Godkjenning fra NSD (elev)

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 9 – Godkjenning av NSD (ansatt)

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

NSD har vurdert endringen registrert 22.01.2021.

Utvalg 2 er lagt til.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon, så lenge de ikke har dispensasjon fra dette. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.02.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 10 – Oversikt over tabeller

Tabell 1 : Oppsummere elevenes beskrivelser av skolen og deres ønsker om endringer.....63