

UiT

THE ARCTIC  
UNIVERSITY  
OF NORWAY

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## Motivasjon og læring

*En kvalitativ studie av hvordan elever på VG1 yrkesfag oppfatter egen læring.*

—

**Birgit Simensen**

*Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring*

Kandidat nummer 3

Juli 2014



## Forord

Gjennom mitt arbeid med masteroppgaven har jeg endelig forstått hvor tidkrevende og arbeidskrevende det er å jobbe med en så stor oppgave. Prosessen fra starten har vært utrolig lærerik, og selv om jeg nå synes det er godt å være ferdig, er jeg veldig takknemlig for at jeg har fått muligheten til å jobbe med masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg takke min nærmeste familie for god oppmuntring, hjelp med alt fra middagslaging til barnepass, og forståelse for lange arbeidsdager. Endelig skal Edvard Oliver, Vilde Elisabeth, Simen og Torbjørn få masse oppmerksomhet fra mamma igjen!

Derneft vil jeg takke min veileder, Torill Solheim, som hele tiden har hatt god tro på meg, viet meg mye tid og tatt meg seriøst og kommet med engasjerende innspill.

Min arbeidsgiver fortjener en stor takk for å ha vært fleksibel og gitt meg gode betingelser slik at dette prosjektet kunne realiseres.

En spesiell takk til min mentor og kollega, Bodil Bråstad, som har vært til uvurderlig støtte.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine tre informanter. De har gitt meg verdifull kunnskap som jeg vil kunne dra nytte av både i min jobb som lærer og som medmenneske.

# Innhold

1	Innledning.....	4
1.1	Bakgrunn for masteroppgaven.....	4
1.2	Yrkesretting og relevans.....	8
1.3	Problemstilling og forskerspørsmål.....	9
1.4	Avgrensing av oppgaven.....	11
1.5	Oppgavens struktur.....	11
2	Teoretisk tilnærming.....	12
2.1	Tilpasset opplæring.....	12
2.2	Yrkesretting og elevmedvirkning.....	16
2.2.1	Læringsstrategier.....	18
2.3	Inkludering.....	21
2.3.1	Inkludering og læring.....	23
2.4	Læring og læreprosesser.....	24
2.4.1	Kognitive tilnærminger.....	25
2.4.2	Sosiokulturell tilnærming.....	26
2.4.3	Barrierer for læring.....	28
2.5	Motivasjon.....	28
2.5.1	Selvoppfatning.....	31
2.5.2	Vurdering for læring.....	33
2.6	Klasseledelse og relasjoner.....	35
2.7	Læringsmiljø.....	37
3	Metode.....	39
3.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming og design.....	39
3.1.1	En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.....	40
3.2	Observasjon.....	42
3.3	Intervju.....	42
3.3.1	Kvalitativt intervju.....	43
3.3.2	Utvalg av intervjupersoner.....	44
3.3.3	Utarbeidelse av intervjuguide.....	45
3.3.4	Gjennomføring av intervju.....	45
3.4	Etikk, reliabilitet og validitet.....	46
3.4.1	Etikk.....	46

3.4.2	Reliabilitet og validitet.....	47
3.5	Analyse .....	48
4	Presentasjon av analyse av funn .....	50
4.1	En helhetlig vurdering av intervjuene .....	50
4.2	Hvordan jobber elevene på VG1 yrkesfag med læring i fellesfagene? .....	52
4.2.1	Har elevene et fremtidig yrkesmål de jobber mot? .....	53
4.2.2	Bruker elevene læringsstrategier bevisst? .....	55
4.3	Hvilke faktorer bidrar til å fremme elevens læring? .....	57
4.3.1	Læringsmiljø og lærer-elev relasjon .....	57
4.3.2	Tilpasset opplæring og opplevelse av mestring .....	61
4.3.3	Yrkesretting og relevans .....	64
4.3.4	Vurdering for læring .....	68
4.3.5	Mørketid i Finnmark.....	72
4.4	Hvor viktig er det for elever å fullføre videregående opplæring?.....	73
5	Hva motiverer elever på VG1 yrkesfag for læring i fellesfagene?.....	75
5.1	Opplevelse av mestring er viktig .....	75
5.2	God relasjon til lærer er viktig for læringsmiljøet .....	77
5.3	Yrkesretting og relevans gir mening .....	78
5.4	Vurdering og elevmedvirkning fremmer læring.....	79
6	Avslutning.....	80
	Referanser.....	83
	Vedlegg .....	85

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for masteroppgaven

De siste tiårene har det vært økt fokus på kunnskap og læring (Säljö, 2005). En av de viktigste forutsetninger for større velstand og økt livskvalitet er en velutdannet befolkning som er i stand til å konkurrere om kvalifiserte jobber. Hausstätter (2007) skriver at økt kunnskap blir fremstilt som løsning på noen av de globale utfordringene som finnes. I dagens kunnskapsamfunn har skolen en sentral oppgave (Manger & Lillejord, 2013, s. 10). Barn må lære å lære slik at de kan anvende lært kunnskap gjennom hele livsløpet. Samfunnet er preget av en hurtig kunnskapsvekst som igjen øker kompleksiteten i de fleste samfunnsmessige prosesser. Arbeidslivet er i stadig forandring. Dagens elever må opprettholde nysgjerrighet og lærelyst slik at de kan følge samfunnets endring. Livslang læring vil si å kunne bruke lært kunnskap i nye situasjoner (Manger & Lillejord, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at læring ikke bare skjer i skolen, men på alle arenaer i alle situasjoner. I løpet av en dag gjøres mange erfaringer og observasjoner, og det er ikke mulig å unngå og lære noe av det. På skolen er det ikke alltid mulig å ta utgangspunkt i barnets erfaringer, og læring blir ofte en formidling av begreper og prinsipper (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I hverdagen derimot er læringen spontan og med utgangspunkt i individets erfaringer.

Debatten i norsk skolepolitikk har den senere tid vært både videre- og etterutdanning av lærere og hvordan dette igjen kan bidra til økt kompetanse for elever i både grunnskolen og videregående opplæring. Dagens elever skal være deltakere i et fremtidig arbeidsliv i stadig forandring (Manger & Lillejord, 2013). Elevenes læringsprosess og læringsutbytte kan betegnes som vellykket når elevene kan bruke det de har lært i andre situasjoner enn den situasjonen læringen opprinnelig foregikk i (Manger & Lillejord, 2013). Sannsynligheten for en vellykket overføring øker dersom lærer har god kjennskap til hvilke utfordringer deres elever vil møte i fremtiden. Til tross for tilgjengelige forskningsresultater, blir forskningsbasert kunnskap sjelden fanget opp og tatt i bruk i skolen, og tradisjonen får dermed dominere (Manger & Lillejord, 2013). Det siste kompetansebehovet for lærere, som er opplistet i St.meld.nr.11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*, er endring og utvikling. Dette området omtales spesielt og innebærer «å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling» (St.meld.nr.11, 2008-2009, s. 15). Skolen skal etter min forståelse bidra til dannelse, selvstendighet og sosial mestring, samt gi elevene mulighet til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger.

Jeg jobber som lærer ved en videregående skole. I tillegg har jeg erfaring som lærer fra ungdomstrinnet på en 1. – 10. skole. På videregående skole underviser jeg i fellesfagene norsk, matematikk og naturfag, og har per nå stort sett hele min stilling knyttet opp mot elever på yrkesfag og da særlig elever på VG1. Det var flere grunner til at jeg begynte på studiet Master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Etter min forståelse er det stort behov for god kunnskap i faget pedagogikk både i grunnskolen og på videregående skole. Jeg ønsket derfor først og fremst å utvikle og forbedre min kunnskap, slik at jeg ved større bevissthet og ferdighet kan tilrettelegge for bedre undervisning for mine elever. Jeg har alltid hatt stor interesse for spesialpedagogikk, kanskje fordi jeg har jobbet mye med elever med vedtak om spesialundervisning, men også fordi faget er nyttig i arbeid med alle typer elever. Videre er studiet viktig i forhold til bevisstgjøring av skolens virksomhet generelt, med alt i fra læreplaner til styringsdokumenter om tilpasset opplæring og inkludering.

Helt fra jeg bestemte meg for å starte på studiet og dernest begynte på min masteroppgave, har jeg vært tydelig på at min forskning må innebære noe jeg synes er interessant og som jeg opplever både gir mening og er nyttig for meg som lærer i videregående skole. Jeg ville at masteroppgaven skulle bidra til at jeg fikk økt min kompetanse og min bevissthet for arbeidsoppgaver på min arbeidsplass. I min tid som lærer har jeg opplevd mange forskjellige satsningsområder for en bedre skole og bedre skolerresultater for elevene. Ofte har nye tiltak kommet så tett at det har vært vanskelig å forklare eventuell effekt av tiltakene eller ikke. Jeg fant derfor fort ut at jeg ville prøve å få svar på hva som oppleves som viktig for elevene og deres læringsutbytte. Jeg var hele tiden opptatt av at det var elevenes stemmer jeg ville ha tak i. Det er etter min oppfatning viktig å vite hva elevene synes er viktig for dem og deres læring og utvikling. Uten elever, ingen skole.

De par siste årene har det vært økende fokus, både fra skoleeiere, media og politiske grupper, på gjennomføring i videregående opplæring. Gjennomføring vil i denne sammenheng si at elever fullfører og består videregående opplæring. Spesielt i Finnmark er det mange yrkesfagelever som stryker i et eller flere fag eller velger bort videregående skole. Mange elever sliter med motivasjon for å fullføre et videregående skoleløp. Av flere tiltak vil jeg nevne et tiltak for å få flere til å gjennomføre og bestå videregående opplæring er NESO. NESO er et alternativt tilbud for skoletrøtte og/eller de som trenger en variasjon fra grunnskolen og ordinær videregående opplæring. I NESO begynner elevene som lærlinger allerede før de har teorisamlinger. Skolen er samlingsbasert og har tre årlige samlinger med til sammen sju uker undervisning. Etter fire år med opplæring i bedrift parallelt med opplæring

på skole avsluttes skolen med fagbrev. På den måten vil teori og praksis gå som «hånd i hanske», og elevene kan lettere knytte praktisk arbeid til teori og omvendt.

Forskning og diskusjoner omkring økt gjennomstrømming i videregående opplæring har etter alarmerende statistikker om høyt frafall, fått en framtrødd oppslutning både blant forskere og skoleeiere. Frafall fra videregående opplæring koster samfunnet mye penger. Tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen (Dagbladet, 2013) uttalte i Dagbladets nettavis 6.juni 2013 at «fracfallet «koster» minst 7,5 milliarder i året». Videre i artikkelen står det at det kun er 55 % av elevene på yrkesfag som har fullført en treårig utdanning, mot 95 % av elever på studiespesialisering. Bortvalget eller fracfallet kaller Kristin Halvorsen en sløsing i milliardklassen. Jeg var interessert i å forske på hva som kan hjelpe elevene på VG1 yrkesfag til å velge å fullføre videregående skole. Jeg ønsket å fokusere på yrkesfag fordi bortvalget her er størst. Hovedproblemet er ikke at fracfallet har økt, men at det er for stort (Hernes, 2010). I *Gull av gråstein* skriver Hernes at konsekvensene av frafall trolig er blitt alvorligere nå enn før reform 94. Han skriver videre at frafall ikke er et nytt problem, men er blitt mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring. Dette henger sammen med det Haug og Bachmann (2007) skriver om utfordringene i norsk utdanningspolitikk. De henviser til Hernes-komiteéns innstilling fra 1988, hvor det står at utfordringa vil være at Norge ikke vil få nok kompetanse ut av befolkningens talent (Haug & Bachmann, 2007). Forskning om hva som kjennetegner elever som ikke gjennomfører videregående skole har vist at lave skoleprestasjoner og karakterer fra grunnskolen er en av de viktigste faktorene. Dette bekrefter Kristin Halvorsen i tidligere omtalte artikkel om frafall i Dagbladet (Dagbladet, 2013). Mange skoletrøtte og lavt presterende elever velger yrkesfaglig utdanning. Det er også disse elevene som har dårlige karakterer fra grunnskolen. Utfordringen for den videregående skolen vil være å tilpasse opplæringa for disse elevene, og å motivere elevene for best mulig læring i alle fag.

Kunnskap i videregående skole er et spørsmål om makt. Det er aktører både på makro- og mikronivå som bestemmer hvilke kunnskapsdiskurser som skal defineres som samfunnsmessig gyldige (Solheim, 2012). I følge Solheim (2012) skriver Utdanningsdirektoratet at de som ikke fullfører videregående opplæring og blir ufaglærte vil ha større risiko for å havne på trygd eller bli kriminelle. Ungdom som velger bort skolen, blir utestengt fra skolen eller blir ekskludert fra skolen, stigmatiseres ofte som tapere og late. Slike ytringer, skriver Solheim (2012), kan forstås som en diskurs hvor skyld og ansvar legges over på enkeltindividene. Dette er i tråd med det Hernes (2010) skriver om utfordringen for norsk

kunnskapspolitik og drøftinger om et «utnyttet potensial» i befolkningen. De resultatene som nås er ikke på høyde med de ferdigheter som både kan og bør utvikles (Kirke-, 1991). Om videregående skole står det at Norge ikke har råd til å la være å utnytte ungdommens ressurser maksimalt. Hernes (2010) skriver at frafall reduserer muligheten for jobb, og at det øker muligheten for dårligere helse og levekår gjennom hele livet.

Det har i mange år vært diskusjoner om yrkesfagopplæringa i den videregående skolen har blitt utsatt for teoretisering av fagene (Solheim, 2012). Med Reform 94 økte innslaget av obligatoriske felles allmenne fag, og de praktiske fagene ble redusert. Solheim (2012) skriver at undervisninga i fellesfagene ofte var preget av den akademiske undervisningspraksisen og den akademiske lærerrolle. Videre skriver hun at økt fokusering på akademisk kunnskap og teoretisering av programfagene i den yrkesfaglige opplæringen kan føre til at det utøves former for disiplinering og totalisering som kan virke ekskluderende for mange elever. Forfatteren viser til Foucault og kaller praksisen vi har i norsk videregående skole for «normalisering», hvor alle måles etter samme norm (Solheim, 2012).

I St.meld.nr. 11 (2008-2009) i kapittel 4 Kunnskapsgrunnlaget som omhandler blant annet lærerrollen, kan vi lese om ulike tradisjoner i synet på lærerrollen. Lærerrollen kan grovt forenklet deles i to tradisjoner. I den ene og eldste tradisjonen karakteriseres lærerne ut fra en instrumentell mål-middel-tenking (St.meld.nr.11, 2008-2009)). Lærernes frihet til å utøve sin rolle er begrenset, og lærerne følger en «oppskrift» for å nå målene i læreplanen. Hausstätter (2007) skriver at en slik instrumentell tenkemåte hemmer praktiske situasjoner fordi praktiske tilstander blir preget av andre standarder for kommunikasjon. I den andre tradisjonen blir lærerne karakterisert som aktører i et profesjonelt fellesskap. I denne tradisjonen tillegges den etiske og samfunnsmessige betydningen større vekt. Det grunnleggende for lærerrollen er her evne til å lede læringsprosesser i en mangfoldig elevgruppe. Det er kompetanse knyttet til barns læring som er viktig, og lærerne må delta aktivt i arbeid med å forbedre sin egen og skolens praksis (St.meld.nr.11, 2008-2009)). Er overgangen mellom grunnskolen og videregående skole for vanskelig, og har den sammenheng med hvordan lærerrollen forstås og praktiseres i de to skoleslagene? Etter mine erfaringer som lærer både i grunnopplæringen og videregående opplæring er det stor forskjell på lærere i grunnskolen og videregående skole. På grunnskolen er de fleste lærere allmennlærere. Det vil si at de underviser i flere fag, og har gjerne en klasse i mange timer per uke. De får da mulighet til å bli godt kjent med elevene og kan bygge relasjoner. Lærere på videregående skole er ofte faglærere, og underviser ofte i ett til to fag. I den yrkesfaglige opplæringen kan det være former for



praksiser der en lærer har elevene i en til tre klokketimer per uke. I tillegg har de mange klasser og elever å forholde seg til. Tid og mulighet for relasjonsbygging blir dermed mindre. I videregående opplæring er det derfor viktig at det er satt av tid til samarbeid mellom lærerne.

I St.meld.nr.11 (2008-2009) kan vi lese at lærere har et samfunnsmandat. Det betyr at lærerne må gå aktivt inn for å forbedre sin egen og skolens praksis, og ha et inkluderende fellesskap som målsetting. Nordahl (2010) skriver at det er læreren som må gjøre noe nytt dersom det skal skje planmessige endringer. Nordahl viser til et eksempel hvor en klassestyrer hadde et problem med en elev. Læreren erkjente at hun ikke hadde et godt forhold til eleven. Sammen med de andre lærerne eleven hadde, gjorde de en pedagogisk analyse av læringsmiljøet i klassen, og fant ut at «problemeleven» ikke ble viet mye oppmerksomhet. Gjennom dette arbeidet tilnærmet læreren seg eleven på en tryggere og mer hensiktsmessig måte. Eleven fikk samtidig mer tilpassede oppgaver og opplevde mer mestring. Læreren i eksemplet opptrådte som aktør i utviklingen og utøvelsen av egen lærerrolle (Nordahl, 2010). I artikkelen «Frafall eller frastøting – hvorfor slutter elevene?» står det: «Kunnskap fra skoleforskning blir i for liten grad anvendt i lærernes arbeid» (Tinnestad, Tveitereid, & Støen, 2011). Hvordan læreren utøver sin lærerrolle og i hvilken grad hele skolesystemet blir implementert, har i følge artikkelforfatterne stor betydning. De viser til forskjeller mellom grunnskoler og videregående skoler, og stiller spørsmål ved den vanskelige overgangen mellom de to skoleslagene. I artikkelen står det «Kan det være slik at læreren som aktør i et profesjonelt fellesskap har en mer inkluderende effekt på elevene, mens mål-middel-tenkingen virker ekskluderende for mange elever?» Implisitt innebærer dette at Tinnestad, Tveitereid og Støen (2011) skriver at mange lærere i den videregående skolen har en mål-middel-tenking.

## **1.2 Yrkesretting og relevans**

Fra Utdanningsdirektoratet sin side, har det vært satt i gang ulike prosjekter både på ungdomstrinnene i grunnskolen og i den videregående opplæringen. Å få flere gjennom videregående skole er et stort satsningsområde i Norge. Ved den skolen jeg arbeider på kan det synes som at mange av elevene på yrkesfaglige programfag opplever at mange av fellesfagene er vanskelige og uoverkommelige. I dagens praksis er fellesfagene ofte atskilt fra yrkesfagene (Solheim, 2012). Det er satt i gang et prosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet og

Kunnskapsdepartementet kalt FYR<sup>1</sup>. FYR er et delprosjekt under overgangsprosjektet NyGIV<sup>2</sup>. Storsatsningen bygger på forskningsresultater basert på individteoretisk perspektiv. Tiltakene i NyGIV- satsningen bygger derfor mye på elevenes forutsetninger, både faglig og sosialt. Elevene skal få en ny sjanse til å bli motivert og interessert, gjennom mer tilpasset opplæring med relevans både for elevens dagligliv og yrkesretting. NyGIV-prosjektet har som mål, gjennom tilpasset intensivopplæring i grunnleggende ferdigheter, å øke elevenes forutsetninger for å gjennomføre videregående skole (Wollscheid & Noonan, 2012). I FYR skal lærere jobbe aktivt for å dele gode ideer og undervisningsopplegg med hverandre. FYR står for Fellesfag – Yrkesretting – Relevans. Opplæringen skal være både relevant og yrkesretta i forhold til elevens hverdagsliv og yrkesvalg. Yrkesretting av fellesfagene innebærer at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i fellesfagene i størst mulig grad skal ha relevans for fremtidig yrkesutøvelse. Yrkesretting vil dermed bety at det må være samarbeid på tvers av de ulike fag. I denne sammenheng er det i tillegg stort fokus på grunnleggende ferdigheter. Lærerne må legge til rette sin undervisning slik at den kan treffe eleven der eleven er og har sitt interessefelt, og på den måten kan gi elevene opplevelse av mestring og motivering for å fullføre videregående opplæring. Tilpasset opplæring blir derfor et sentralt tema i min masteroppgave.

### 1.3 Problemstilling og forskerspørsmål

Den skolen jeg jobber ved er en stor videregående skole der personalet består av nye lærere og lærere som har jobbet ved skolen i mange år. Det kan være stor forskjell mellom de ulike lærerne hvordan de møter nye krav og nye metoder for læring. Ofte kan det være uenighet om hvordan elever skal vurderes og om de i det hele tatt har noe på videregående skole å gjøre. I tillegg kan det synes som om mange lærere i den videregående opplæringen en mål-middel-tenking, jfr. Tinnesand, Tveitereid og Støen (Tinnesand m.fl., 2011).

På vår skole er det satt fokus på flere satsningsområder. I tillegg til klasseledelse og FYR er det også en satsning på vurdering for læring. Summen av dette har gjort meg veldig nysgjerrig på hva som egentlig er viktig for elevene. Det er satt av store summer på nasjonalt nivå til å jobbe med FYR. Er det et poeng at vi bruker masse tid og ressurser på å sende mange lærere på kurs og bruke mange planleggingsdager til å jobbe med å yrkesrette all undervisning? Har

---

<sup>1</sup> FYR står for fellesfag, yrkesretting og relevans og har som mål å spre god undervisningspraksis.

<sup>2</sup> NyGIV står for ny gjennomføring i videregående skole, og er et 3-årig prosjekt for å øke gjennomføringen i videregående opplæring.

det mye å si hvordan elevene blir vurdert underveis for at de skal ha et best mulig læringsutbytte? Har lærerne god nok kompetanse i vurdering for læring? Det er av interesse å finne ut om elevene opplever vurderinga som motiverende og fremadrettet eller som en sluttvurdering og demotiverende. Har relasjoner til lærer mye å si for elevenes motivasjon for læring i fagene? Eller er det viktig å variere undervisningsmetodene og på den måten gjøre fagene mer spennende for elevene? Alle elever har krav på tilpasset opplæring. Det vil si at elevene skal ha undervisning tilpasset sitt nivå. Er det slik at elevene opplever at undervisningen er tilpasset deres interesser og forutsetninger?

Som jeg har skrevet tidligere er forskere stort sett enige om at frafall fra videregående skole ofte får negative konsekvenser for eleven. Forskingsresultater viser at mange som «dropper ut» av skolen eller velger skolen bort, får dårligere livskvalitet og helse. Derfor er dette et viktig og svært nødvendig tema.

Hovedmålsettinga med denne masteroppgaven er å få svar på hva som gjør elever ved VG1 yrkesfag motiverte til å lære i fagene på skolen og dermed fullføre videregående opplæring. Det er også et forsøk på å belyse læringens kompleksitet fra et elevperspektiv. Jeg har derfor foretatt en kvalitativ undersøkelse med et lite utvalg av elever. Oppgavens problemstilling er som følger:

*Hva motiverer elever på VG1 yrkesfag for læring i fellesfagene?*

Det handler altså om hvilke faktorer som virker motiverende på elevene. Det åpner dermed for årsaker som ligger utenfor skolestrukturen, noe jeg har valgt å ikke ta med i min oppgave på grunn av oppgavens omfang. For å presisere oppgavens problemstilling nærmere, har jeg derfor stilt følgende forskerspørsmål:

- *Hvordan jobber elevene på VG1 yrkesfag med læring i fellesfagene?*
- *Hvilke faktorer bidrar til å fremme elevs læring?*
- *Hvor viktig er det for elever å fullføre videregående opplæring?*

## 1.4 Avgrensning av oppgaven

VG 1 yrkesfag omfatter svært mange yrkesretninger og kryssløp. I tillegg har elever på yrkesfag mange forskjellige fellesfag. I denne oppgaven er organisering av fellesfagene vektlagt, fordi det ofte er de som oppleves som vanskelige og uoverkommelige for mange elever. Jeg er ikke ute etter hvert enkelt fags egenart, men metoder og tiltak for undervisning. Skolen er til stadighet «utsatt» for nye prosjekt og nye satsningsområder. Ofte foreligger ikke forskningsresultatene før nye tiltak settes i gang. Det er av interesse å få kunnskap om hvordan elevene tar i mot alle nye satsningsområder som tilføres skolen. Sitter nøkkelen i tilpasset opplæring og mestring, og at hele skolen sammen «løfter teppet»?

## 1.5 Oppgavens struktur

Jeg har bygd opp masteroppgaven i seks hovedkapitler. I kapittel en, som vi er inne i nå, introduserer jeg oppgavens tema og grunnlag for masteroppgaven. Videre presenterer jeg oppgavens problemstilling og forskerspørsmål, og oppgavens oppbygging. I kapittel to gjør jeg rede for aktuell teori. Temaene jeg har valgt, anser jeg for å være viktige i forhold til masteroppgavens problemstilling. Kapittelet er delt inn i syv hoveddeler. Den første delen er det overordnede prinsippet tilpasset opplæring. Den andre delen er yrkesretting og elevmedvirkning i fokus. Denne hoveddelen omfatter også teorier om læringsstrategier. Deretter har jeg med inkludering. Denne delen er preget av Olsen (2013) sin forståelse av inkluderingsbegrepet og inkludering som sådan. I den fjerde delen har jeg valgt å ta for meg perspektiver på læring og ulike læreprosesser. I hoveddelen om motivasjon har jeg vektlagt betydning av mestring og selvoppfatning, og jeg har valgt å bygge den på Skaalvik og Skaalvik (2013) sin forståelse av temaet. Delen om klasseledelse og relasjoner omfavner også elevenes læringsmiljø og er hovedsakelig basert på Nordahl (2013a) og Skaalvik og Skaalvik (2013) sine betraktninger. Det siste hovedområdet er også hovedsakelig basert på Nordahl (2013a) og Skaalvik og Skaalvik (2013) og omhandler teorier om læringsmiljø.

Kapittel tre er masteroppgavens metodedel. Her beskriver jeg hvilken metodisk tilnærming og hvilket forskerdesign jeg har valgt. Videre diskuterer jeg oppgavens reliabilitet og validitet, samt etiske hensyn jeg som forsker bør ta. I dette kapittelet har jeg valgt å støtte meg til teoretiske perspektiver fra Dalland (2012) og Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2010).

Empirien blir presentert og analysert i kapittel fire. Jeg har valgt å innlede dette kapittelet med en helhetsvurdering av intervjuene. Dernest presenterer og tolker jeg datamaterialet, samt drøfter mine funn i lys av teori som er presentert i teorikapittelet.

I kapittel fem presenterer jeg svar på oppgavens problemstilling. Her vil jeg oppsummere de funn jeg har kommet fram til etter min analyse av empiri. Dette kapittelet har jeg valgt å bygge opp etter de funnene jeg har ansett som mest fremtredende, og er satt opp i prioritert rekkefølge.

Kapittel seks er oppgavens avslutning. De funn som er kommet frem i min forskning danner her bakteppet for diskusjonen.

## **2 Teoretisk tilnærming**

Denne masteroppgaven handler om hvordan elever på VG1 yrkesfag oppfatter ulike faktorer som motiverende for deres læring på skolen. I dette kapittelet gjør jeg rede for relevant teori for å kunne belyse min problemstilling.

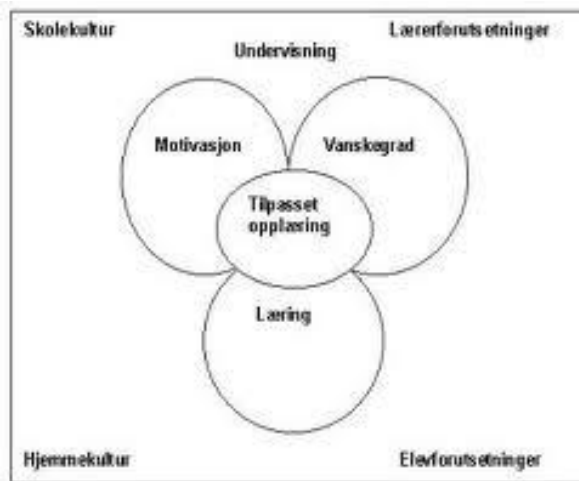
### **2.1 Tilpasset opplæring**

Begrepet tilpasset opplæring har vært kjent i skolen siden sekstitallet (Kolbjørnsen, 2006). Begrepet har også vært omtalt i flere meldinger. Kolbjørnsen (2006) skriver at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp, som innebærer at alle sider ved læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov. Tilpasset opplæring er et prinsipp som gjelder for alle elever i norsk skole (Berg & Nes, 2007). Dette innebærer at alle elever har rett til å få tilrettelagt en undervisning som er tilpasset og er i samsvar med egne evner og forutsetninger. I opplæringsloven står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.» (Opplæringsloven § 1-3, u.å). Prinsippet har etter hvert blitt et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet (Bachmann & Haug, 2006). I Kunnskapsløftet fremheves betydningen av at den norske fellesskolen skal være en skole som skal ha rom for alle og blick for den enkelte (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a). Videre kan vi lese at undervisningen ikke bare skal tilpasses fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå til både den enkelte eleven og sammensatte klasser. Dette innebærer at skolen må håndtere forskjellighet samtidig som den

skal ivareta fellesskapet. Opplæringa skal legges til rette slik at den enkelte elev kan utvikle seg gjennom arbeid i et inkluderende fellesskap.

Lillejord, Manger og Nordahl (2013) skriver at det er to ulike tilnærminger til tilpasset opplæring. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring legger stor vekt på det totale undervisningstilbudet (Bachmann & Haug, 2006). I denne forståelsen kan tilpasset opplæring oppfattes som noe som gjelder hele skolen, en pedagogisk plattform, hvor skolen er opptatt av enkelteleven samtidig som det tas hensyn til kontekstuelle forhold rundt elevene. Herunder kommer alt fra lærernes kompetanse til undervisningsmetoder og foreldresamarbeid (Bachmann & Haug, 2006). En slik forståelse er utfordrende for skolen og innebærer både sosiale forhold og faglige forhold rundt undervisning og læring (Lillejord m.fl., 2013). Skoler har opplevd at et godt læringsmiljø har hatt positiv innvirkning på elever som tradisjonelt oppfattes som skolesvake eller vanskelige. Lillejord, Manger og Nordahl (2013) skriver at dersom skolen klarer å etablere en skolekultur som tar hensyn til elevenes behov, kan det gi store læringsmessige gevinster for alle skolens elever, også de som betegnes som skoleflinke. I følge Bachmann og Haug (2006) så er den smale forståelsen av tilpasset opplæring knyttet opp mot den tradisjonelle spesialundervisningen. Den smale forståelsen er altså mer opptatt av hva som er galt med eleven, dersom eleven ikke klarer å følge det ordinære opplæringstilbudet. Den smale tilnærminga retter oppmerksomheta i større grad mot enkelteleven. Selve skolekulturen og klassekonteksten eleven er en del av er av liten betydning. Elevene får i større grad opplæring som skiller seg fra den ordinære opplæringa, og det gjøres avvik både fra skolens og klassens opplæring (Lillejord m.fl., 2013).

Strandkleiv (2004) skriver at tilpasset opplæring er et meget sammensatt og komplisert fenomen. Tilpasset opplæring består av mange ulike komponenter som infiltreres i hverandre. Strandkleiv (2004) har fanget dette opp i en modell, som gir et helhetlig syn på tilpasset opplæring. Modellen blir kalt TPO-modellen og er en forenklet måte å illustrere begrepet tilpasset opplæring på (Strandkleiv, 2004).



I modellen kan vi se hvilke komponenter som må «spille på lag» for at tilpasset opplæring skal lykkes i skolen. Jo nærmere sentrum av modellen vi kommer, jo mer tilpasset opplæring. Strandkleiv (2004) skriver at skolen aldri kan klare å tilpasse undervisningen helt ut til den enkelte elevs evner og forutsetninger, men at målsettinga må være å tilpasse til den enkelte så langt som mulig. Skolen må ha som målsetting å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger så langt det er mulig, selv om skolen ikke vil klare å nå idealtilstanden i sentrum (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læring kan ses på som resultat av riktig tilpasset opplæring (Strandkleiv, 2004). Modellen viser at riktig tilpasset opplæring krever at lærestoffet har faglige utfordringer som kan gi eleven mestringsopplevelse og mulighet for utvikling. Videre skriver Strandkleiv (2004) at eleven vil ha større behov for tilpasset opplæring dersom avviket mellom skolekultur og hjemmekultur er stort. Lærerforutsetning i TPO-modellen innebærer at lærerne må fremstå som profesjonelle og inneha god fagkompetanse og menneskekunnskap. De må kunne kartlegge hva eleven kan, og dernest bidra til at eleven får mulighet til å utvikle seg både individuelt og i gruppe (Strandkleiv, 2004).

Strømstad, Nes og Skogen (2004) knytter begrepet om tilpasset opplæring til prinsippet om inkludering. Dette er også nedfelt i Salamanca-erklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994). Alle elever skal være en del av den ordinære skolen, og gis mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet der (Lillejord m.fl., 2013). Lillejord, Manger og Nordahl (2013) skriver at tilpasset opplæring og inkludering noen ganger beskrives som utopier vi aldri kan nå. En slik beskrivelse av begrepene vil kunne skape assosiasjoner om at disse kun er prinsipper som ikke lar seg realisere. Begrepene må forstås som former for praksis, hvor lærere, elever og

foreldre/foresatte i fellesskap kan utvikle kompetanse (Lillejord m.fl., 2013). Forskning i den videregående skolen viser at mange elever har opplevelse av at de ikke klarer å følge tempoet til lærerne (Kolbjørnsen, 2006). Kolbjørnsen (2006) henviser til Monsens forskning av Reform 94, og skriver at over 25 % av elevene uttrykte at undervisningen var for de flinke elevene. I opplæringsloven § 1-2 står det blant annet:

«den videregående opplæringa skal ta sikte på å utvikle dugleik, forståing og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, og hjelpe elevane, lærlingane og lærekandidatane i deira personlege utvikling. [...] Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.» (Kunnskapsdepartementet, u.å-a)

I lovteksten brukes ordet skal. Det gir føringer til skoleeier og lærere om at det er noe de plikter å gjøre, selv om elevene egentlig ikke har noen juridisk rett til tilpasset opplæring (Kolbjørnsen, 2006). Elever har alltid vært forskjellige, hatt forskjellige behov for både faglige og sosiale utfordringer og tilrettelegginger (Kolbjørnsen, 2006). Kolbjørnsen (2006) skriver at lærere har vært klar over dette, og at lærere selv sier de har differensiert undervisningen. Denne differensieringen har stort sett gått ut på å gi elevene oppgaver med forskjellig vanskelighetsgrad eller gitt elever lengere tid på oppgaver der det har vært mulig av hensyn til fagets progresjon. Solheim (2012) skriver at ungdom som faller ut av skolen blir stigmatisert som tapere, late og umotiverte. Hun skriver at det kan være mange ulike forklaringer på elevens tilpasningsproblemer. Blant annet kan dårlige lærere og dårlig organisering være årsaksfaktorer (Solheim, 2012). I følge Markussen (2009) har ikke videregående opplæring nådd målet om en inkluderende skole for alle. Strandkleiv (2004) skriver at lærerne fortsatt er den viktigste brikken som må være på plass for at tilpasset opplæring skal kunne skje. Det har vært ulik oppfatning blant lærerne om hva begrepet tilpasset opplæring innebærer (Haug & Bachmann, 2007). Det har dermed vært opp til den enkelte lærer hvordan praktiseringen av tilpasset opplæring er gjort. Innholdet i dagens skole er i for liten grad tilpasset elevenes forutsetninger på grunn av press fra ulike interessegrupper og antatte samfunnsbehov (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Tilpasset opplæring kan på en måte beskrives som den nærmeste utviklingssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg vil senere i oppgaven komme tilbake til Vygotsky og hans teori om den nærmeste utviklingszone. Undervisning som konsentreres om den enkelte elevs nærmeste utviklingszone, er tilpasset opplæring. Undervisningen vil da bidra til at elevene mestrer samtidig som de til stadighet strekker seg og er i utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For å finne den enkelte elevs nærmeste utviklingszone, kan man benytte «dynamisk testing». Ut fra



en slik forståelse betyr tilpasset opplæring at elevene blir gitt utfordringer og får noe å strekke seg mot. Videre skriver forfatterne at ved å gi elevene oppgaver de allerede behersker, kan være en misforstått måte å gi elevene mestringserfaringer på. Dersom de derimot får oppgaver de nesten behersker og bare trenger noe støtte eller hjelp til, vil elevene stadig øke sin kompetanse og forventninger om hva de er i stand til å greie (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Muntlig prøve i fagene med veiledende spørsmål og kommentarer, er eksempler på dynamisk testing. Elevene får støtte og veiledning til å gi uttrykk for sin kompetanse.

## 2.2 Yrkesretting og elevmedvirkning

I boka «Praksisbasert yrkesutdanning» skriver Hilde Hiim at det er etablert et strukturelt og institusjonelt skille mellom utdanning av yrkesfagslærere og allmennfagslærere (Hiim, 2013). Allmennfagslærere er kvalifisert til å undervise på yrkesfaglige utdanningsprogram uten å kunne så mye om yrkesfaget, noe som igjen medfører at de er lite kvalifisert for yrkesretting av fellesfagene. Samtidig har dette skillet medført at det er forsket lite på yrkesretting av fellesfag (Hiim, 2013). En av de viktigste hindringene for yrkesretting av fellesfagene er manglende kunnskap om yrkesfagene og deres kunnskapsbehov (Hiim, 2013). I tillegg kan yrkesrettingen virke «nivåsenkende» i både fellesfag og yrkesfag, dersom yrkesrettingen baserer seg på en oppfatning av en mer praktisk og enklere generelt innhold i fellesfagene (Hiim, 2013, s. 204). Målet med yrkesrettingen kan da bli å forenkle mål og undervisningsmetoder gjennom praktisk arbeid. Rundt omkring på skolene er yrkesretting av fellesfagene stort sett overlatt til de enkelte lærerne og lærerteamene. Fellesfagslærerne underviser i tillegg ofte på flere forskjellige yrkesfag. I de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det stor bredde, noe som igjen forutsetter differensiert yrkesretting og godt samarbeid mellom fellesfagslærere, yrkesfagslærere og næringsliv (Hiim, 2013). For å få til en god yrkesretting av fellesfagene, kreves det større forståelse av de ulike faglige kompetansebehov i ulike yrker. I tverrfaglige undervisningsopplegg kan det være en fare for at undervisningen tar utgangspunkt i fellesfagene istedenfor kunnskapsbehovene i yrkene. I slike tverrfaglige opplegg er det kunnskapsbehovene i yrkene som bør legge premissene for undervisningen (Hiim, 2013). Sannsynligheten for at elevene vil oppleve undervisningen som meningsfull og relevant vil øke dersom elevenes erfaringer fra situasjoner de har vært involvert i er utgangspunktet for undervisningen (Hiim, 2013). Styrking av fellesfaglige kunnskaper som er integrert i elevenes yrkeskunnskap, kan føre til utvikling i yrket. I den forbindelse er det viktig at elevene har medvirkning både når det gjelder vurderingsoppgaver

og vurderingskriterier, slik at fellesfagene blir relevante for elevenes erfaringer og yrkesinteresser (Hiim, 2013).

Behovet for et større fokus på yrkesretting fremheves i St.meld. nr. 22 Motivasjon-Mestring-Muligheter (2010-2011). Stortingsmeldingen bekrefter at opplæringa i dag er for lite tilpasset elevenes behov, og at skolene har en stor utfordring i å knytte opplæringa mot yrkeskarriere og dagligliv (St.meld.nr.22, 2010-2011). Kravet om yrkesretting av fellesfagene har variert de siste tiårene. I 1940 kom Lov om yrkesskoler, med synliggjøring av innholdet i fellesfagene. Undervisningen i fellesfagene skulle slutte seg til det yrket skolen var opprettet for, og hovedvekten skulle legges på den faglige undervisningen (Stene, Haugset, & Iversen, 2014). I Reform 94 fikk yrkesrettinga et tydelig krav. Læreplanene skulle tilpasses de enkelte yrkesretningene og stoffet skulle knyttes mot problemstillinger i yrkesfagene og dagliglivet (Stene m.fl., 2014). Den neste store skolereformen, Kunnskapsløftet (2006), inneholder derimot lite om yrkesretting. Gjennom storsatsingen NyGIV og FYR kom kravet om yrkesretting og relevans tilbake for fullt. I tillegg hadde revisjon av læreplanene i 2013 som hovedmålsetting å tydeliggjøre de fem grunnleggende ferdigheter i alle fag. Alt fra hvilket fagstoff som benyttes, til valg av læringsmetoder, læringsarenaer og bruk av fagterminologi i undervisningen omfattes av relevansbegrepet av undervisning i fellesfag (Kunnskapsdepartementet, u.å-c).

I forhold til TPO-modellen, vil det være viktig å gjøre fellesfagene mer relevante og yrkesrettet for elevene. Oppgaver som tilpasses og baseres på innhold etter elevenes fagbrevområde, vil kunne gi meningsfull yrkesretting (Hiim, 2013). Hiim (2013, s. 212) refererer til et aksjonsforskningsprosjekt og skriver at elevenes medvirkning styrket elevenes motivasjon for fagene. En viktig hensikt med elevmedvirkning er nettopp at den enkelte elev skal kunne oppleve sin utdanning som både relevant og meningsfull, samt at eleven skal få mulighet til å prøve ut ulike utdanningsstrategier som ivaretar yrkesretting og yrkesrelevans (Hiim, 2013). En viktig forutsetning for at elevene skal kunne delta aktivt i organisering og gjennomføring av egen opplæring er at elevene har en viss erfaring og kunnskap om hva det aktuelle yrket de utdanner seg til dreier seg om. Mange av målene i læreplanen blir vanskelig å forstå uten praktisk yrkeserfaring, og elevene trenger å gjøre praktiske erfaringer for å kunne bidra med aktiv elevmedvirkning (Hiim, 2013). Elevmedvirkning handler her ikke bare om at den enkelte elev får arbeide med det eleven ønsker, men også om å ta ansvar i et faglig og sosialt fellesskap (Hiim, 2013). Hiim (2013) refererer til Illeris og skriver at elevmedvirkning

er en forutsetning for å utvikle relevant opplæring for den enkelte og for klassefelleskapets interesser og behov.

Forskning på elevers opplevelse av behovet for å yrkesrette fellesfag viser at en stor del av elevene opplever fellesfagene som lite meningsfylt, lite motiverende og lite relevante (Hiim, 2013). Videre viser det at elevene i liten grad opplever sammenheng mellom fellesfagene og programfagene. Elevene mener samtidig at de har behov for kompetanse i fellesfagene, men at undervisningen skal relateres til kvalifikasjonsbehov i fremtidig yrke (Hiim, 2013). Undersøkelser Hiim (2013) refererer til viser at elevene stort sett oppfatter at «fellesfagene og programfagene lever hvert sitt liv». I en undersøkelse blant lærlinger i rørleggerfaget gir lærlingene uttrykk for at fellesfagene har bidratt til å gjøre dem mer skoleleie, mens arbeid som lærling har styrket personligheten deres. Undersøkelsene her viser at det er behov for å yrkesrette fellesfagene (Hiim, 2013). Når det faglige innholdet blir lite meningsfylt, kan det føre til manglende motivasjon, skoletrøtthet og frafall fra videregående skole. Mange skoler samler fellesfagene på hele dager. Argumentasjonen for dette er ofte å gjøre opplæringen i programfagene mindre oppstykket. Resultatet blir da at elevene må konsentrere seg om fellesfagene, som er teorifag, hele dager. Dette opplever mange elever som vanskelig (Hiim, 2013). Forsøk med yrkesretting av fellesfag peker på at det er positivt for elevene, men at det kan være vanskelig å oppnå et innhold med tilstrekkelig faglig dybde i yrkesrettingen (Hiim, 2013).

### **2.2.1 Læringsstrategier**

Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at nyere forskning dokumenterer behovet for at elevene utvikler adekvate læringsstrategier. Dagens skole trenger gode metodiske opplegg for undervisningen som kan gjøre tilpasset opplæring lettere oppnåelig. Forståelsen av læringsstrategier bygger på kunnskap om læring, selvoppfatning og motivasjon. I min forskeroppgave er jeg interessert i å belyse hvordan elevene jobber med egen læring, og jeg ser det derfor riktig og nødvendig å ta med teori om læringsstrategier i min oppgave.

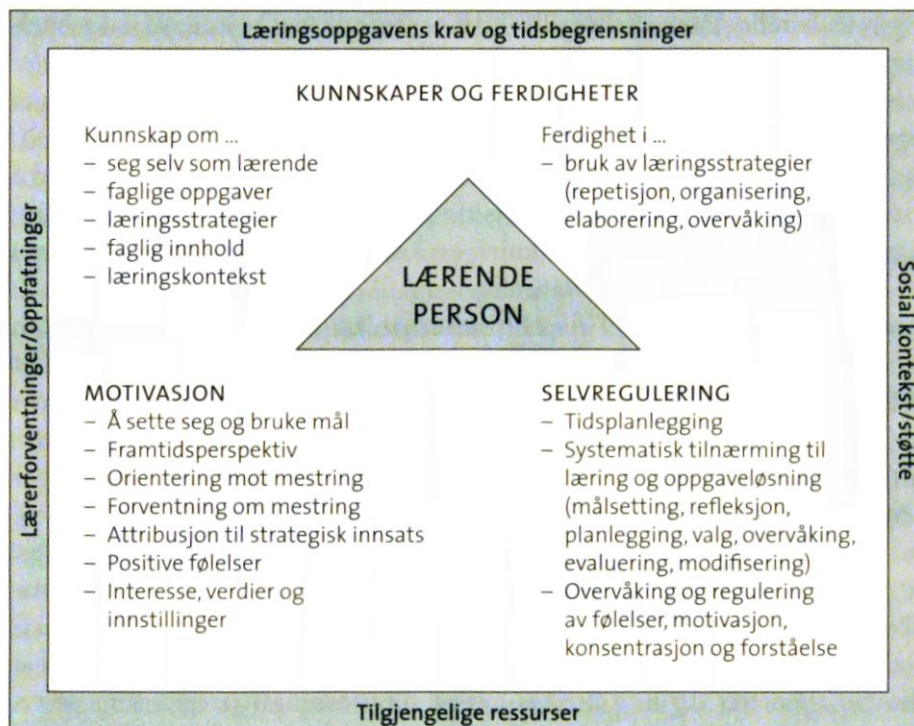
Det finnes ulike definisjoner av læringsstrategier. I St.meld.nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* defineres læringsstrategier som elevenes «evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid» (St.meld.nr.30, 2003-2004, s. 36). Videre i stortingsmeldingen som ligger til grunn for Kunnskapsløftet står det at utvikling av læringsstrategiene må bli en

integreert del av opplæringen i de grunnleggende ferdighetene. Innlæring og utvikling av læringsstrategier betraktes som et viktig ledd i arbeidet med livslang læring (St.meld.nr.30, 2003-2004). Innenfor kognitiv teori om læring forutsettes det at erfaringer lagres som mentale representasjoner som igjen knyttes sammen i nettverk til kunnskapsstrukturer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er viktig at ny kunnskap knyttes sammen med tidligere kunnskapsstrukturer, slik at ikke det utvikles det som Skaalvik og Skaalvik (2013) kaller for «Kunnskap i det lukkede rom» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 233). Lærer kan for eksempel stille spørsmål, skrive stikkord eller fortelle en fortelling for å kalle frem relevante kunnskapsstrukturer. Innenfor sosiokulturell teori spiller betydningen av dialogen en avgjørende rolle. Skaalvik og Skaalvik (2013) kaller dialogen for den læringsforberedende samtalen.

Læringsstrategier og kritisk tenking er fremhevet i ett av elleve punkter i Kunnskapsløftets andre del, Læringsplakaten (Postholm, 2007). Postholm (2007) skriver at skolen og lærebedriften er forpliktet til å stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Elevene og lærlingene/lærekandidatene skal med andre ord utvikle egne strategier som de skal kunne benytte i lærings situasjoner. Læringsstrategier defineres som målrettede handlinger som ikke er obligatoriske (Postholm, 2007, s. 111). Dette innebærer at det ikke finnes bare en rett strategi eller en bestemt måte å lære på som den eneste riktige måten. Gjennom profesjonell pedagogisk påvirkning skal skolen legge til rette for gode læringsprosesser (Turmo & Elstad, 2006). Turmo og Elstad (2006) refererer til McKeachie og skriver at man må sørge for at elevene får nødvendig praksis slik at de selv kan utvikle strategiene til sine egne. Det nytter ikke bare å undervise kunnskapen om læringsstrategier, men elevene må også få trening og erfaring i å bruke ulike læringsstrategier (Turmo & Elstad, 2006). Dette arbeidet kan være utfordrende for både lærere og elever. Turmo og Elstad (2006) skriver at læringsstrategier også kan defineres som strategisk læring. En bevisst overveielse er av strategisk art, til motsetning fra vaner (Turmo & Elstad, 2006). For at læringsprosessen skal være god, må den lærende være aktiv i prosessen med kunnskapstiligning (Turmo & Elstad, 2006). Forfatterne vektlegger kvaliteten på læringsprosessen framfor kvantiteten. Videre legger de vekt på lærerens rolle i forhold til å legge til rette for at elevene skal få mulighet til å utvikle gode læringsstrategier. Reproduksjon av kunnskap er læringsarbeid som kan kalles lavere ordens tenkning (Turmo & Elstad, 2006). Eksempler på slikt arbeid er blant annet å skrive ned gloser, oppsummerings spørsmål eller annet arbeid hvor eleven følger en detaljert fremgangsmåte.

Turmo og Elstad (2006) kaller læringsarbeid som kan ses som resultat av tenkning for høyere ordens tenkning. Samfunnet er i rask endring, og framtidens kompetansebehov vil derfor være i større grad evne til høyere ordens tenkning. Mange elever vet ikke nok om læringsstrategier som et hjelpemiddel til bedre forståelse (Turmo & Elstad, 2006). En av utfordringene til norsk skole er å gi elevene muligheten til å utvikle egen evne til å kunne lære i et livslangt perspektiv, også etter endt skolegang.

Kjennetegn på strategisk læring i klasserommet er elever som går løs på oppgaver med høy forventning om mestring og god innsikt i hvordan de kan gå frem for å løse oppgavene (Weinstein, Bråten, & Andreassen, 2008). I tillegg vil strategiske elever være mer arbeidsomme, målbevisst og de vil ikke gi opp så lett selv om de møter vanskeligheter eller får tilbakeslag i læringsarbeidet. Weinstein, Bråten og Andreassen (2008, s. 29) har utviklet modellen nedenfor, en modell for strategisk læring som er i samsvar med teori og forskning innenfor dette området.



De fire hovedkomponentene i modellen er henholdsvis kunnskaps- og ferdighetskomponenten, motivasjonskomponenten, selvreguleringskomponenten og den

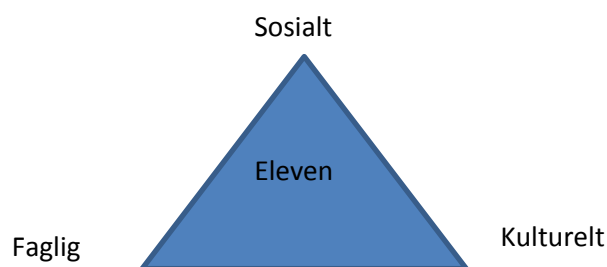
konteksten læringen foregår i. Modellen viser at elever først og fremst må ha kunnskaper og ferdigheter i å mestre læringssituasjoner. I følge Weinstein, Bråten og Andreassen (2008) innebærer dette blant annet at elevene har kunnskap om hvordan de skal jobbe med læring, at de har strategier for læring. Elevene må ha kunnskap om seg selv som lærende person, slik at de vet hvilke egenskaper de har som både kan fremme, men også hemme læring. På den måten kan elevene utnytte tilgjengelige ressurser på best mulig måte, og dermed kan de øke sjansen for mestring. Den andre hovedkomponenten, motivasjon, innebærer at det ikke er nok at elevene vet hvordan de skal gå frem for å løse en utfordring eller en oppgave. De må i tillegg ha vilje og et ønske om å omsette kompetansen til handling. Dette er i tråd med Illeris' affektive dimensjon i læringstrekanten som jeg kommer tilbake til under kapittelet «Læring og læreprosesser». Lærende personer må altså se verdien av å handle strategisk (Weinstein m.fl., 2008). Elevene må ha en forventning om at de kan mestre. En positiv forventning om mestring vil påvirke hvordan elevene gir seg i kast med utfordringene, hvor utholdende elevene er og hvor konstruktivt elevene arbeider (Weinstein m.fl., 2008). Selvreguleringskomponenten i modellen innebærer at elevene selv tar på seg mye av ansvaret for å styre egen læring. De må kunne disponere den tiden de har til rådighet slik at de rekker å fullføre oppgaver, og de må kunne planlegge hvordan de skal jobbe for å nå sine faglige mål (Weinstein m.fl., 2008). Den siste hovedkomponenten modellen tar for seg er den konteksten eleven befinner seg i. Modellen tar for seg fire sider ved læringsmiljøet som er viktig for strategisk læring. Disse fire er tilgjengelige ressurser, lærerforventninger, læringsoppgavens krav og tidsbegrensinger og den sosiale konteksten og graden av sosial støtte (Weinstein m.fl., 2008).

### **2.3 Inkludering**

I Kunnskapsløftet vektlegges tilpasset opplæring og tilpasning til den enkelte elev samtidig som det flere steder påpekes at læringsfellesskapet skal være inkluderende (Berg & Nes, 2007). I følge Strømstad, Nes og Skogen (2004, s. 1) er inkluderingsbegrepet relativt nytt i norsk kontekst. Begrepet kan knyttes opp mot innarbeidede norske begrep som «enhetsskole» og «fellesskole», og er i den sammenhengen ikke en ny ideologi i Norge. Allerede i vår første skolelov av 1739 kan vi finne at alle over sju år var pålagt å gå på skole. Det gikk likevel lang tid før vi hadde et felles lovverk som gir norske skoleeiere plikt til å utvikle tilpasset opplæring for alle (Idsøe & Skogen, 2011, s. 22).

Allerede i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen blir tre hovedområder knyttet til inkludering: sosialt, faglig og kulturelt (Det kongelige kirke-, 1996). Olsen (2009) skriver at dette innebærer at elevene skal ha en sosial tilhørighet inn mot en gruppe eller klasse, et faglig tilbud tilpasset deres forutsetninger, interesser og evner, samt at elevenes kulturelle bakgrunn blir ivaretatt. I motsetning til tilpasset opplæring, finnes ikke inkludering som en rettighet direkte uttalt i lovverket (Olsen, 2009). At begrepet er politisk konstruert, vil føre til at de ideologiske forståelsene og innholdet i begrepet vil variere. Det at både tilpasset opplæring og inkludering som begrep er politisk skapt og ikke faglig, vil kunne tilsi at intensjonene ved disse begrepene tilhører en idealverden og ikke virkeligheten (Bachmann & Haug, 2006). Reformen lover vanligvis mer enn de kan holde, noe som er en del av det politiske spillet (Bachmann & Haug, 2006).

Olsen (2012, s. 245) refererer til Farrel og skriver at fenomenet inkludering består av fire faktorer. Den første faktoren er fysisk tilstedeværelse. Elevene må altså være fysisk tilstede på skolen, men betyr dette at de bør være fysisk tilstede i en samlet klasse alle sine timer på skolen? Den andre faktoren er elevenes opplevelse av aksept og anerkjennelse. Den tredje faktoren er elevenes mulighet for aktiv deltakelse og den fjerde faktoren er at det gis rom for positiv selvutvikling både faglig, sosialt og personlighetsmessig. Olsen (2012, s. 251) skriver at inkludering dreier seg om å bli sett som likeverdig og bli definert til å høre til i gruppa, å være subjekt i eget liv. Olsen (2010) har konstruert en modell for å tydeliggjøre inkluderingens treenighet.



I forhold til integreringsbegrepet, som etter min forståelse dreier seg mest om det fysiske, har altså inkludering også med et følelsesmessig aspekt å gjøre. Slik jeg tolker det blir dette aspektet ivaretatt av opplæringslovens § 9a-3, som omhandler det psykososiale miljøet på skolen. Inkluderingsbegrepet angår alle aktører i skolen, noe som betyr at også ledelsen er en

forutsetning for å kunne lykkes med inkludering. Dette er i tråd med Mitchell (2008) sine ti områder som kjennetegner en inkluderende skole. Olsen (2013) refererer til Mitchell og skriver at visjon, plassering, tilpasset plan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, adgang, støtte, ressurser og ledelse har alle betydninger for om en skole er inkluderende eller ikke. Inkludering er altså noe som angår hele skolesystemet. I stortingsmelding nr. 30 (St.meld.nr.30, 2003-2004) har inkludering fått stort fokus. Stortingsmeldingen slår fast tre overordnede prinsipper i kapittel 8:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger (St.meld.nr.30, 2003-2004, s. 85).

At begrepene er overordnede betyr at de er «ledestjerner» skolen hele tiden må jobbe mot. Samtidig ser vi av sitatet at departementet ikke anser inkludering og tilpasset opplæring som synonyme. Likeverd og tilpasset opplæring er derimot en forutsetning for å kunne oppnå inkluderende læringsmiljø (Olsen, 2013, s. 53).

### **2.3.1 Inkludering og læring**

Olsen (2013) skriver at et inkluderende læringsmiljø gir eleven opplevelse av både trygghet, mestring og tilfredsstillelse. I et inkluderende læringsmiljø er det harmoni mellom kompetanse og utfordringer, som igjen gir indre motivasjon hos eleven til å fortsette. Skolens forståelse av inkluderende læringsmiljø utfordres hele tiden av at det til stadighet er elever som av ulike grunner opplever disharmoni (Olsen, 2013). Kravet om inkludering i skolen gjelder alle elever. Det enkelte individ skal inkluderes faglig, kulturelt og sosialt. På vei mot et inkluderende læringsmiljø, vil det være mange ulike hinder. Det er viktig at det settes inn tiltak mot hinder som blir belyst, slik at skolen kan jobbe mot å inkludere alle (Olsen, 2013). I en konklusjon av en kartlegging av spesialundervisning i videregående skole utført av Markussen, Frøseth og Grøgaard i 2009 skriver de at elever som er organisatorisk inkludert i ordinær klasse får bedre karakter i VG1 enn elever som har en segregert organisering (Markussen, Frøseth, & Grøgaard, 2009). Et viktig poeng fra denne kartleggingen er at konteksten eleven er i, ser ut til å ha stor betydning for elevens faglige og sosiale utvikling i skolen. Likevel skriver Olsen (2013) at det er relasjonen mellom elev og klassen/gruppa som må være i fokus, og ikke stedet for opplæringen. Olsen (2013) viser til Skogen sine sentrale

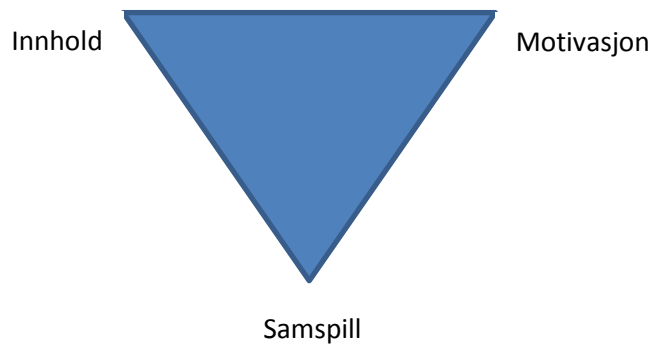


fenomener innenfor kvalitetssikring i skolen, fokus på brukeren, kontinuerlig forbedring, total deltakelse og sosiale nettverk, og skriver at man må ha blikk for den enkelte aktør i skolen for å oppnå en kontinuerlig forbedring av et inkluderende opplæringsmiljø.

## 2.4 Læring og læreprosesser

Det finnes mange teorier om hvordan mennesker lærer. Jeg vil ta for meg noen av disse teoriene som jeg mener er viktige i min oppgave.

Illeris (2007, s. 11) skriver i artikkelen «Læringsteoriens elementer» at læring er et komplisert anliggende. I følge Illeris (2007, s. 12) kan læring defineres som «enhver prosess, der hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring». Dette er en åpen formulering som undertrykker at læring er omfattende og spenner over et stort område av prosesser, og at læring ikke kun dreier seg om selve læringsprosessens karakter, men også om de forhold som er med på å påvirke og påvirkes av læring. Læring er på den ene siden forankret i kroppen og hjernens funksjon og på den andre siden de muligheter for læring som samfunnet legger til rette for (Illeris, 2007). Samfunnet er i stadig utvikling og krever stadig ny kompetanse, samtidig som det legges til rette for læring og utvikling både på skolene og andre arenaer. Illeris (2007) skriver at læringens grunnleggende struktur omfatter to prosesser og tre dimensjoner. De to prosessene påvirker hverandre gjensidig og er på den ene siden samspillet mellom individet og dets omgivelser, og på den andre siden den indre psykiske bearbeidelsen og tilegnelsen av impulsene fra samspillet som fører fram til et læringsresultat. Disse to prosessene inngår i en grunnleggende forklaringsmodell, en trekantmodell, som er et bilde på læringens tre dimensjoner, se figur under. De tre dimensjonene er henholdsvis en kognitiv, en affektiv og en samfunns- og samspilldimensjon. Den kognitive dimensjonen er læringens innhold som gir mening og mestring og setter oss i stand til å forstå omgivelsene våre. Dette innholdet tilegnes ved en kognitiv prosess. I den affektive dimensjonen tar den lærende i bruk sine følelser og holdninger og disse vil da være den lærende sin motivasjonen for å lære. De sosiale og samfunnsmessige forhold som individet er en del av, vår integrasjon, er den tredje dimensjonen. Disse tre dimensjonene er sentrale i Illeris læringsteori (Illeris, 2007). I figur nedenfor illustreres de tre læringsdimensjonene i en trekant.



Det er i spenningsfeltet mellom disse tre dimensjonene all læring inngår. At de er fremstilt i en trekant tolker jeg som et visuelt bilde på at alle dimensjonene må ses i sammenheng og vil utgjøre en helhet i all læring. Etter min forståelse kan det trekkes paralleller fra Illeris' læringstrekant til Strandkleivs' TPO-modell (Strandkleiv, 2004). For at læring skal kunne skje, må både elev og lærer være motiverte. Den affektive dimensjonen aktiveres dermed.

#### **2.4.1 Kognitive tilnærminger**

Betydningen av ordet «kognitiv» er erkjennelse (Manger, 2013a; Manger & Lillejord, 2012). Kognitiv psykologi omhandler menneskelige prosesser knyttet til persepsjon og tenking. Dette innebærer hvordan mennesker oppfatter, velger ut, tolker og organiserer sanseinformasjon. Begrepene kognisjon og kognitiv brukes både om det å tilegne seg kunnskap og det å kunne bruke kunnskapen man har tilegnet seg (Manger & Lillejord, 2012). Den kognitive dimensjonen bygger Illeris (2000) på Piaget sin læringsteori, selv om han uttrykker at det er både begrensinger og problematiske forhold ved Piagets læringsteori. Illeris betegner den kognitive dimensjonen som den viktigste av læringens tre dimensjoner. Piaget hadde en konstruktivistisk oppfattelse som går ut på at mennesket selv konstruerer sin forståelse av omverden gjennom læring og erkjennelse (Illeris, 2000). I følge Illeris (2000) utelukkes dermed oppfatningen om at læreren kan lære bort eller overføre kunnskap, ferdigheter og erkjennelser til andre. Kunnskap konstrueres gjennom sosiale og kognitive prosesser som hele tiden er i endring. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at kognitive og sosiokulturelle teorier tar avstand fra en oppfatning om at kunnskap kan overføres mellom personer. Illeris (2000) skriver at konstruktivistisk læringsteori er en prosessforståelse hvor det stadig skjer en konstruksjon og rekonstruksjon av allerede utviklede strukturer. I denne sammenheng er det fundamentalt at all læring skjer i samspill mellom de allerede utviklede strukturene og ytre påvirkninger fra omgivelsene. Illeris (2000) skriver at Piaget skjelner mellom den dynamiske og den strukturelle side av læringen. Den dynamiske side handler om drivkraften, hva som

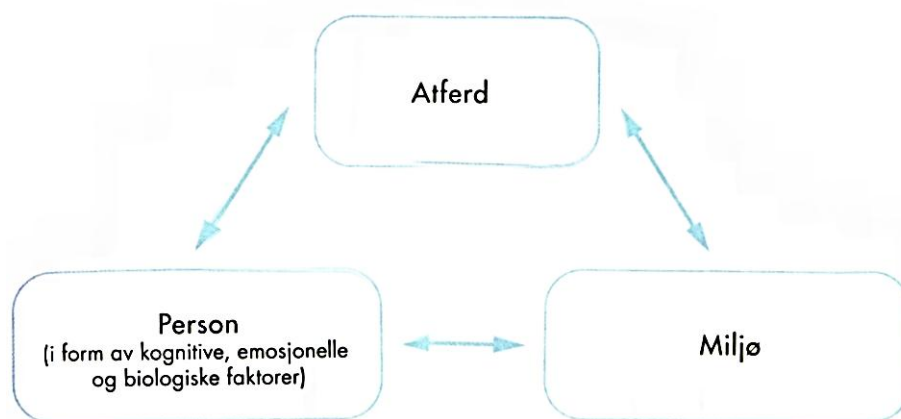
driver læring frem, læringens hvorfor-spørsmål. Den strukturelle side, som er den side av læringen Piagets teori dreier seg om, er læringens hvordan-spørsmål, altså læringens innhold. Selve læringsteorien til Piaget er i følge Illeris (2000) sentrert rundt forståelsen av læring som en likevektsprosess. Mennesket vil opprettholde likevekt i samspill med omgivelsene gjennom en aktiv tilpasningsprosess.

Likevektsprinsippet er drivkraften i prosessen mellom det Piaget (1971) kaller for assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon og akkomodasjon er de to prosessene som foregår parallelt (Piaget, 1971). Å lære kan enten skje som tilføyelser eller utbygging av den kunnskapen som allerede finnes (Illeris, 2000). Assimilativ læring kan derfor kalles for tilføyende læring. Illeris (2007) skriver at assimilativ læring er den læringen vi typisk benytter i dagliglivet gjennom tilpasninger til omgivelsene. Nye inntrykk tilføres de allerede tillærte kognitive skjemaer og læringsresultatet kan ofte gjenkalles uten problemer. Akkomodativ læring er derimot en mer krevende læringstype, og dreier seg om å tilpasse omgivelsene til sine behov. Denne læringsprosessen skjer når påvirkninger fra omgivelsene ikke passer inn i allerede etablerte skjemaer, og krever dermed at skjemaene må endres (Illeris, 2007, s. 19). Fordi denne læringstypen krever en ekstra innsats og mobilisering av psykisk energi, er det naturlig at vi ofte unngår denne typen for læring. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at det er nødvendig å vite både hva og hvordan elevene tenker for å kunne legge til rette for læring. Dersom oppgavene er tilpasset elevens nivå, vil eleven kunne oppleve mestring og således stadig utvikle seg og strekke seg etter nye utfordringer. I skolen måler man ofte hva elevene kan og har lært. Illeris (2007) skriver at det er minst like viktig å fokusere på hva som skjer når læring uteblir.

#### ***2.4.2 Sosiokulturell tilnærming***

Sosialkonstruktivismen kan også kalles for en konstruktivistisk teori, men har et klart skille fra teorien til Piaget (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 63). Innenfor sosialkonstruktivismen er samspillprosessen en avgjørende forutsetning for læring. Røttene til sosiokulturell teori finner vi i arbeidene til Vygotsky (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vygotsky blir ofte forbundet med teorien om «den nærmeste utviklingssonen». Denne sonen kan ses på som avstanden mellom det nivået eleven selv mestrer på egenhånd og det utviklingsnivået eleven kan mestre med adekvat støtte og veiledning fra andre. Eleven kan dermed øke sin kompetanse gjennom støtte, veiledning og hjelp av andre. Skaalvik og Skaalvik (2013) omtaler videre en populær utforming av dette prinsippet slik: «det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han gjøre alene i morgen.» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 64).

Innenfor sosialkognitiv teori skjer læring i et gjensidig samspill mellom atferd, personfaktorer og miljø (Manger, 2012). Vi påvirker aktivt vårt liv og våre omgivelser med vår måte å tenke på. Det er et gjensidig samspill mellom personfaktoren forventning om mestring og skoleprestasjoner. På skolen vil dette vises ved at elever som mestrer mer og mer utfordrende oppgaver innenfor et fag, vil få økt selvpåfatning og tro på å mestre lignende oppgaver også i fremtiden (Manger, 2012). En motivert skoleelev vil gyve løs på nye oppgaver, mens en elev som ikke har forventninger om mestring vil yte mindre innsats og prestere mindre. Elever med høy forventning om mestring vil være med på å utvikle et positivt læringsmiljø, fordi de vil se på skoleoppgavene som utfordrende. Derimot vil elever med lav forventning om mestring bidra til å skape uro i klassen og være ødeleggende for læringsmiljøet. Det er derfor viktig å tilpasse vanskegraden til elevenes evner og forutsetninger. En lærer som mestrer å gi tilpasset opplæring vil kunne bidra til å øke elevenes fremtidige forventning om mestring, som igjen vil øke elevenes innsats og bidra til et positivt læringsmiljø. Albert Bandura har fremstilt dette samspillet i modellen under (Manger, 2013b, s. 245):



Atferd i modellen innebærer blant annet aktiviteter som skriving, regning, lek og ro/uro. Med miljø menes både hjemmemiljø, klassemiljø og kameratmiljø. En elev som får tilpassede oppgaver på skolen vil kunne få bedre skoleferdigheter og dermed god atferd. Både gode skoleprestasjoner og god atferd vil føre til positive tilbakemeldinger fra lærere og medelever. Eleven vil da etter hvert få større forventning til mestring og bli mer positiv på skolen (Manger, 2012).

### 2.4.3 Barrierer for læring

Illeris (2007) opererer med tre ulike læringsbarrierer som han betegner som fundamental betydning for læring. Læringsbarrierene relaterer seg til Illeris' tre læringsdimensjoner, og spiller sammen på mange forskjellige måter. Den ene læringsbarrieren kaller Illeris (2007) feillæring. Feillæring forekommer i de tilfeller hvor innholdet i det som læres er helt eller delvis feil. På skolen kan det også være feillæring i de tilfeller lærer har feilaktig budskap eller det som læres ikke er tilpasset elevenes forutsetninger. En kan som regel rette opp feillæring, dersom dette skaper problemer. Vi bærer likevel på resultatene av mye feillæring (Illeris, 2007, s. 21). Den viktigste formen for læringsbarrierer relaterer seg til læringens motivasjonsdimensjon og knytter seg til ulike former for læringsforsvar. Menneskene kan ikke forholde seg lærende til alle inntrykk i løpet av en dag, og har derfor utviklet noen halvautomatiske sorteringsmekanismer (Illeris, 2007). At sorteringsmekanismen er halvautomatisk betyr igjen at vi også går glipp av mange læringsmuligheter. Det er den samme læringsbarrieren som kan gjøre det vanskelig i omstillingsprosesser i arbeidsliv og skole, hvor mennesket forsvarer sin identitet. Herunder kommer også ambivalens, hvor individet vet at det har bruk for å lære, men ikke orker eller ser meningen med læringen. Den siste læringsbarrieren Illeris (2007) skriver er vesentlig, er læringsmotstand. Den relaterer seg mest til samspillsdimensjonen, og det er ofte vanskelig å avgjøre om det er forsvar, motstand eller begge deler som spiller inn i det enkelte tilfellet. Det er viktig for både lærere, foreldre eller andre voksne å være klar over at det innenfor denne barrieren er stor forskjell på om det er forsvar eller motstand som spiller inn. Forsvar blokkerer ofte for læring, mens motstand i høy grad kan åpne for ny og alternativ læring.

## 2.5 Motivasjon

Motivasjon er et sammensatt og abstrakt begrep. Imsen (2005) skriver at motivasjon handler både om det som forårsaker aktivitet hos et individ, det som holder aktiviteten ved like og sist men ikke minst det som gir den mål og mening. Motivasjon er det som «driver» oss mot ny viten og forskertrang Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at motivasjon kan defineres som drivkraften som ligger bak innsatsen for læring. Mange elever på VG1 yrkesfag har et mål om hva de skal utdanne seg til. Motivasjon og lærelyst henger ofte sammen med yrkesvalget og det å ha et mål (Hiim, 2013). Det er derfor viktig å utnytte denne drivkraften i utdanningen. Det er viktig å få elevene til å reflektere over fellesfaglig kompetanse for å styrke motivasjonen for fellesfagene (Hiim, 2013). Motivasjon kan knyttes mot

affeksjonsdimensjonen i Illeris' læringstrekant, som også uttrykkes som læringens motivasjonsfaktor (Illeris, 2000). Det er derfor viktig for meg å skrive om begrepet motivasjon i min oppgave.

Det finnes mange teorier om motivasjon. I min oppgave er jeg ute etter å belyse motivasjon for læring, og vil derfor konsentrere meg om motivasjon i forbindelse med skolesituasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2013) refererer til Stipek og skriver at alle har implisitte teorier om motivasjon. Derfor blir kunnskap om motivasjon viktig. Det kan oppstå behov for å motivere i mange situasjoner. Eksempler på dette kan være på trening, skolen eller hjemme med foreldre. Alle handler da ut fra sine implisitte eller eksplisitte ideer om hva som motiverer i den enkelte situasjonen. Mange av teoriene er motstridende og noen overlapper hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvoppfatning er sentral for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg vil derfor også ha med teori om dette.

Ofte har lærere en kvantitativ oppfatning av motivasjon, altså om eleven har mye eller lite motivasjon for faget. Alternativet er å oppfatte motivasjonen kvalitativ (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I sistnevnte tilfelle vil man være opptatte av både teorier for mål, målorientering og verdier. En kvantitativ oppfatning av motivasjon bygger ofte på observasjon av adferd. Elever som ikke retter sin adferd mot oppgavene på skolen, blir betraktet som lite motiverte. Motivasjon kan beskrives som en drivkraft som har betydning for adferd, men er likevel begrenset hvor mye observasjon kan fortelle om motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ved å observere adferd, kan vi ikke si noe om hvorfor eleven er motivert, hva eleven er motivert for eller hva som er elevens mål. Elever kan ha samme mål, men ulik adferd. Motivasjon knyttet til skole blir av teoretikere ofte omtalt som prestasjonsmotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Illeris (2000, s. 170) refererer til Piaget og skriver at man er fult utviklet etter puberteten. Han utdyper dette med at man da er i stand til å tenke logiskdeduktivt. I den forbindelse er det viktig å ta hensyn til at all læring fra 6. til 7. klasse og videre fram gjennom ungdomsperioden både vil være sterkt farget av- og må forstås i lys av identitetsdannelsen. Da skolen først og fremst er utviklet for å ivareta de unges fagkunnskaper mens de unge er opptatt av identitetsforholdene, kan dette motsetningsforholdet føre til problemer for skolen. Illeris (2000) skriver at skolens representanter prøver å fastholde på konsentrasjonen til de unge og få elevene interessert i det faget de er utdannet til å undervise i, mens de unge ikke bryr seg. De unge kan oppleve at de gjennom skolesystemet blir påtvunget en læring de ikke er

interessert i (Illeris, 2000). Noen elever begynner på videregående skole fordi det er deres eneste mulighet. De har ikke noe annet å foreta seg, og på skolen treffer de kammeratene sine og trives (Illeris, 2000).

Det skilles ofte mellom indre og ytre motivasjon i pedagogisk litteratur (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144). Når et individ finner noe lystbetont eller interessant og utfører aktiviteten uten ytre belønning eller forsterking, har individet en indre motivasjon for å gjøre aktiviteten. Indre motivasjon er med andre ord ikke avhengig av verken oppmuntring eller ytre belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at mange motivasjonsteoretikere i dag benytter begrepet målorientering fremfor indre og ytre motivasjon. De skiller da mellom konkrete mål som eleven setter seg og målorientering som forklaring på hvorfor elevene enten jobber med eller ikke jobber med prestasjonsrettede aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det skilles ofte mellom to typer målorientering, henholdsvis oppgaveorientering og egoorientering. Ved oppgaveorientering er læring et mål i seg selv, mens ved egoorientering innebærer at eleven er opptatt av seg selv i læringssituasjonen og hvordan andre oppfatter eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En egoorientert elev vil yte mer for å oppnå bedre resultater dersom eleven har en forventning om at han vil gjøre det bedre enn andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevenes målorientering får konsekvenser både for elevenes selvoppfatning og for deres læringsatferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er lettere å se nytten av innsatsen ved oppgaveorientering hvor målet er å forbedre seg enn ved egoorientering hvor målet er å bli bedre enn andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forskning har vist at oppgaveorienterte elever er mer opptatte av å samarbeide med andre elever enn egoorienterte elever. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) er skolesituasjon en konkurransesituasjon for egoorienterte elever. I arbeidet med å skape et godt læringsmiljø er oppgaveorientering derfor en viktig forutsetning (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Jeg har tidligere skrevet at akkomodativ læring består av å rekonstruere allerede etablerte strukturer gjennom å bryte de ned og reorganisere dem. Relevante strukturer kan være faglige forutsetninger, holdninger eller sosiale relasjoner. Akkomodative prosesser forutsetter tre elementer: at det finnes relevante strukturer som kan rekonstrueres, en opplevelse av trygghet i situasjonen og ikke minst at individet har en indre motivasjon for å gjøre det (Illeris, 2000). Disse tre elementene inngår i et innbyrdes samspillsforhold. Det vil si at en sterk motivasjon for å komme videre, reduserer kravene til forutsetninger og trygghet, og omvendt (Illeris, 2000, s. 32-33). Olsen (2013) refererer til Deci og Ryan og skriver at indre motivasjon har stor betydning for læring. Fokus på ytre motivasjon og belønning kan føre til at den indre

motivasjonen blir brutt ned. Deci og Ryan begrunner dette med at bruk av belønning kan gi elevene opplevelse av manglende selvbestemmelse. Olsen (2013) skriver at den indre motivasjonen styrkes når elevene får ta beslutninger selv. Etter min erfaring fra skolen er mangel på motivasjon hos elevene en av skolens største utfordring. Jeg vil derfor ta for meg teorier om selvoppfatning, mestring og vurdering for læring.

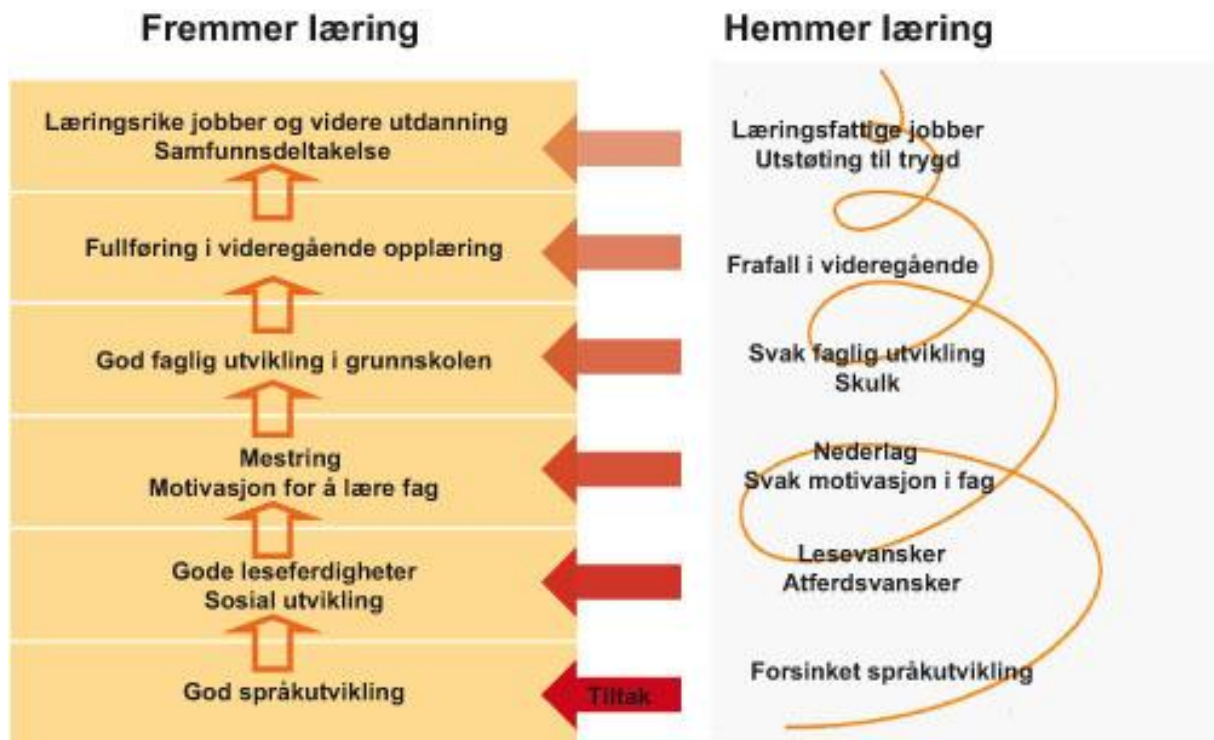
### *2.5.1 Selvoppfatning*

Hvordan en person oppfatter seg selv, har stor betydning for personens motivasjon for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Manglende grad av selvbestemmelse/medbestemmelse i skolen, er med på å påvirke elevenes selvoppfatning. Selvoppfatning omfatter alt vi vet, tror og føler om oss selv. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) er selvoppfatning en fellesbetegnelse som innebærer «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om selv selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82). Begrepet selvoppfatning er overordnet og har mange aspekt. Noen av disse oppfatningene er knyttet til prestasjoner, som hvor flink en er på skolen, hvor god en er i sport eller hvor god en er til å tegne. Oppfatninger om hvor pen en er har igjen mindre med prestasjoner å gjøre. Selvoppfatninger kan være både spesifikk og generell. En oppfatning om tegneferdigheter er for eksempel en spesifikk oppfatning, mens en generell kan være om en er flink eller svak på skolen.

Både motivasjon og selvoppfatning er et resultat av erfaringer og hvordan disse erfaringene er forstått og tolket (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I og med at oppfatningene er subjektive, trenger de ikke stemme med den oppfatningen andre har. I skolen kan vi se at noen elever har et feil bilde av hvordan medelever oppfatter dem. De tolker situasjoner avhengig av tidligere erfaringer, og kan dermed forsterke et eventuelt negativt selvbilde. Selvverd er et viktig aspekt ved selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom en elev har lavt selvverd, kan det få konsekvenser for elevens mentale helse. Eleven vil da kunne få psykosomatiske symptomer som hodepine, magesmerter, depresjon, angst og stress (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til to undersøkelser av elever i videregående skole, og skriver at det ble funnet sterk sammenheng mellom selvverd, psykisk stress og selvmordstanker. På skolen blir det derfor viktig å legge til rette slik at elevene kan både bevare en positiv selvoppfatning, men også utvikle den. Å tilpasse opplæringen er særlig viktig blant annet fordi lav faglig selvoppfatning også kan gi negative konsekvenser. Situasjoner hvor eleven skal prestere blir truende og kan igjen føre til angst. Det er viktig for eleven å ha en positiv selvoppfatning og eleven tar derfor i bruk ulike strategier for å forsvare selvverdet. Disse strategiene kjenner vi igjen på skolen som for eksempel ved at eleven ikke



har med seg utstyr, er sen med å komme i gang, bråker eller uteblir fra time. Lav faglig selvoppfatning kan dermed føre til at eleven blir mindre motivert, gjør mindre på skolen og har dårlig utholdenhet ved utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Modellen nedenfor illustrerer ulike faktorer som fremmer og hemmer læring (St.meld.nr.16, 2006-2007).



Modellen viser hvor viktig det er at skolen tidlig legger til rette for og sikrer at elevene inkluderes i gode læreprosesser. Den venstre kolonnen i modellen viser at resultatet av inkludering i gode læreprosesser er motiverte elever som lærer og ønsker å lære mer. Den høyre kolonnen viser derimot at det er økt risiko for at elever kommer inn i en negativ utviklingsspiral dersom eleven ikke kommer inn i gode læreprosesser. Stortingsmeldingen peker på at det er viktig å sette i gang tiltak tidlig. Tiltak kan være avgjørende for om en elev kommer tilbake til et godt læringsløp. Tidlig tiltak innebærer i denne sammenheng tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes. Dersom tiltak uteblir, kan elevene stå i fare for å bli hengende etter i både læring og mestring. Dette kan igjen føre til at elevene får en negativ selvoppfatning. Alle har et potensiale for å lære (St.meld.nr.16, 2006-2007). For at undervisningen skal gi utbytte må den bygge på elevenes mestringsnivå. I St.meld.nr. 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring står det at det er systemet

som feiler når elevene ikke får tilstrekkelig læringsutbytte, og eleven kan ikke klandres. Dårlige skoleresultater kan peke tilbake på en feil undervisning og kan ikke bare forklares med feil hos eleven (Nordahl, 2010).

### *2.5.2 Vurdering for læring*

Utdanningsdirektoratet (u.å.-b) definerer vurdering for læring til all vurdering som gis underveis i opplæringa og bidrar til å fremme læring. Den praksis hver enkelt lærer har for vurdering, kan både fremme og hemme læring. Vurdering for læring innebærer at informasjonen vurderingen gir skal kunne brukes til justering av egen læring. Kvaliteten på elevenes læringsutbytte vil derfor avhenge av både lærerens fagkunnskap, utforming av undervisning og oppfølging av elevene gjennom vurdering for læring, egen innsats og relasjonene mellom lærer og elev (Lillejord & Hopfenbeck, 2013). Lillejord og Hopfenbeck (2013) skriver at elevenes læringsutbytte omfatter alt elevene skal lære i skolen, fra fag til demokrati, sosial kompetanse og dannelse. Den vurderingspraksis skolen har, må ivareta hele denne bredden (Lillejord & Hopfenbeck, 2013). I opplæringsloven § 3-2 fokuseres det på at underveisvurdering og sluttvurdering skal henge sammen. Vurderingsformene skal ha som hensikt å forbedre opplæringa slik at læringsutbyttet og elevenes kompetanse skal bli så god som mulig (Kunnskapsdepartementet, u.å.-b). Alle elever helt fra 1. klasse har rett til å vite hva som vektlegges i vurderingen. Daglig arbeid med naturlig innslag av læringsmål, kjennetegn på måloppnåelse og relevant lærestoff, vil kunne bidra til større målrettet innsats og kan gi økt læringsmotivasjon hos elevene (Engh, 2011).

Vurdering kan deles inn i formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering og summativ vurdering kan også kalles prosessorientert og produktorientert vurdering. Den prosessorienterte vurderingen er den vurderingen som foregår underveis i arbeidet, mens den produktorienterte vurderingen kan sees på som en slags sluttvurdering (Slemmen, 2010). Formativ vurdering blir påvirket av undervisningen og læringsmiljøet, fordi dette virker inn på elevenes læring, og vil være den viktigste i arbeidet med vurdering for læring. Formativ vurdering blir ofte sammenlignet med underveisvurdering. Smith (2011) skriver at mens den formative vurderingen beskriver funksjonen vurderingen har, sier underveisvurderingen noe om tidspunktet for vurderingen, altså når den blir utført. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at det er flere formål med vurdering i skolen. Noen av disse formålene knytter seg direkte til læreprosessen. Utdanningsdirektoratet bruker begrepene vurdering for læring og vurdering av læring. Vurdering av læring gir en beskrivelse av læringsutbyttet en elev har til et gitt tidspunkt. Herunder kommer både interne og eksterne prøver som oppsummerer elevens

kompetanse på ulike måter (Slemmen, 2010). Vurdering for læring derimot kan defineres som en planlagt prosess der informasjonen om elevens kompetanse benyttes av både lærer og elev slik at lærer kan tilpasse undervisningen og eleven kan justere egne læringsstrategier (Slemmen, 2010). Vurdering for læring kan etter min oppfatning dermed knyttes sammen med den formative vurderingen, mens vurdering av læring kan knyttes til den summative vurderingen. Den formative vurderingen er dermed et hjelpemiddel som skal brukes jevnlig med den hensikt å gi en pekepinn, både til lærer og elev, hvordan elevene ligger an i forhold til læringsmålene, og hvordan det bør jobbes for å kunne nå målene på best mulig måte. Dette innebærer at den formative vurderingen skal fremme læring, utvikle den enkelte elevs kompetanse og gi et grunnlag for tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2014). Formålene med vurdering knyttet til læreprosessen er veiledning, motivering, skape forventninger om mestring, bidra til en positiv selvverurdering og informere elever og foresatte (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det er mange måter å tilnærme seg vurdering for læring på for en lærer. Jeg vil kort nevne noen av disse. Den første tilnæringsmåten er elevenes egenverurdering. Ved å gi elevene mulighet til å vurdere seg selv, vil elevene kunne bli mer reflektert og bevisst i forhold til sin egen læreprosess (Slemmen, 2010). Elevene kan dermed benytte seg av metakognitive strategier, og kan fungere som en læringsstrategi hvor elevene selv vurderer i hvor stor grad det aktuelle målet er nådd. En annen tilnærming er det som ofte omtales som hverandrevurdering. I denne tilnærminga får elevene aktivt reflektere over egen læring sammen med andre elever. I forhold til Vygotsky's teori om den nærmeste utviklingssonen, vil eleven kunne mestre oppgaver med hjelp av andre og eleven vil kunne benytte seg av erfaringene den tilegner fra andre til å mestre oppgavene på egen hånd. Det er i den sammenheng viktig å påpeke at tilbakemeldingene fra medelever skal peke fremover og være konstruktive, slik at hensikten med å vurdere hverandre blir å hjelpe hverandre til å utvikle seg (Slemmen, 2010). En slik tilnæringsmåte kan være med på å skape kultur for læring.

Jeg har tidligere skrevet at elevmedvirkning bør omfatte vurderingsoppgaver og vurderingskriterier. Den faglige tilpasningen til elevenes yrkesinteresser bør også følges opp av vurderingsmåter som ivaretar både differensiering og yrkesforankring (Hiim, 2013). Vurdering som gir elevene mulighet til å vise hva de kan i noe de opplever som viktig virker motiverende og fremmer læring (Hiim, 2013, s. 218). Vurderingskriterier er viktige også ved vurdering uten bruk av karakter (Lillejord & Hopfenbeck, 2013). Små kommentarer fra lærere som «dette klarte du jammen bra» innebærer også vurdering. Vurdering kan ikke ses på som

en separat aktivitet, men må integreres som en del av lærerens undervisning (Lillejord & Hopfenbeck, 2013). Vurderingskriterier vil vise eleven hva som forventes og hjelpe eleven mot målet.

## 2.6 Klasseledelse og relasjoner

En lærer må ha evne til å lede elevgrupper og undervisningsforløp. Det er lærer som har ansvaret for å lede elever i elevenes læringsarbeid, og har ansvaret for at oppmerksomheten er rettet mot læringsaktivitetene i klassen. Flere studier det siste tiåret har dokumentert betydningen lærerens ledelse har for elevenes faglige og sosiale læring. De viktigste hovedområdene som har fremstått, kan alle knyttes til lærerens ledelse av undervisningen. Det er avgjørende for læringsresultatet, hvor godt lærer evner å lede de avgjørende prosessene (Nordahl, 2013a). Nordahl (2013a) skriver at elevene må ha tillit til læreren, respekt for læreren, kunne lytte til læreren og ikke minst like læreren for at elevenes læringsutbytte skal bli tilfredsstillende. God klasseledelse kan etablere et godt læringsmiljø og skape gode relasjoner mellom elevene og mellom elev og lærer. Jeg kommer tilbake til læringsmiljø i kapittelet Læringsmiljø. Gjennom god klasseledelse formidler lærer også klare, realistiske forventninger til elevene (Nordahl, 2013a). Nordahl refererer til Hattie og skriver at «det er hva læreren gjør og får til i klasserommet, som utgjør den avgjørende forskjellen» (Nordahl, 2013a, s. 111).

I historisk sammenheng kan klasseledelse knyttes opp mot oppdragelse og disiplin. Du var en god lærer dersom du hadde ro og orden i klassen din. Opp gjennom tidene har lærere benyttet ulike virkemidler for å opprettholde arbeidsro i klassen. Jeg har selv blitt fortalt av mine besteforeldre om linjal over fingrene og «lugging i nakkehårene», som fysiske avstraffelser. Disse avstraffelsene ble utført foran alle de andre elevene, så ydmykelsen og skammen ofte ble verre enn selve smerten. Fysisk avstraffelse ble avskaffet med folkeskolelovene av 1936, men mange elever opplevde stadig dette i mange år etter (Nordahl, 2013a). I dag innebærer klasseledelse at læreren skal være en tydelig voksenperson som i tillegg skal ha gode relasjoner til sine elever.

Dagens klasseledelse er etter hvert blitt et demokratisk virkemiddel, som gjenkjennes gjennom dialog, åpenhet, respekt og gode relasjoner mellom lærer og elev. Nordahl (2013a) definerer klasseledelse i fire hovedområder som en lærer bør forholde seg til. Det første hovedområdet er at lærer må vise anerkjennelse og verdsetting av elevene i en positiv og støttende relasjon. Nordahl (2013a) refererer til Marzano og skriver at relasjonen mellom

lærer og elev har stor betydning for elevers adferd i tillegg til elevenes faglige utvikling. Gjennom relasjonsbygging vil en også forebygge utestengelse og mobbing. Det andre hovedområdet er hvorvidt lærer evner å etablere gode strukturer, regler og rutiner. Dette innebærer alt fra hvordan timene starter, overganger mellom aktiviteter, hvordan timene avsluttes, hvor forutsigbar undervisningen er til gjentatte mønstre ved/i undervisningen (Nordahl, 2013a). Min erfaring bekrefter betydningen av dette. Jeg har selv erfart at de timene hvor jeg klarer å være strukturert og ryddig gir bedre læringstrykk og tilsynelatende mer fornøyde elever. Det tredje hovedområdet tar for seg lærers tydelighet i forhold til forventninger til elevene og i hvilken grad lærer klarer å motivere elevene. Lærers forventninger til elevene må være realistiske og være tilpasset elevenes forutsetninger, samtidig som lærer må stilles krav og forventninger til seg selv som leder og lærer. Manglende mestring kan føre til lavere motivasjon, og forventningene må derfor være realistiske (Nordahl, 2013a). Det siste hovedområdet til Nordahl er lærers evne til å etablere en god læringskultur. I en klasse kan læringskulturen variere fra lærer til lærer. Dette er fordi læringskulturen er noe som etableres og opprettholdes mellom elevene og mellom elevene og læreren. Tillit til lærer skapes gjennom handlinger (Nordahl, 2013a).

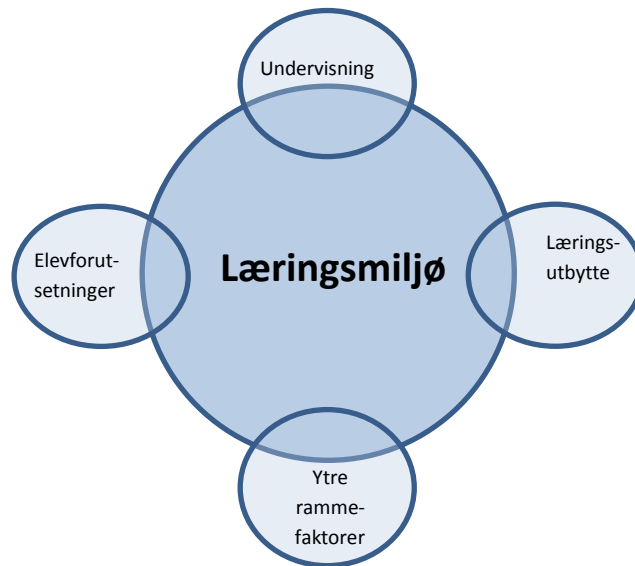
Opplevelse av tilhørighet er viktig for barn og unges trivsel og motivasjon (Drugli & Nordahl, 2013). Elever vil lettere kunne oppleve tilhørighet til lærere som de føler bryr seg om dem. Positive og støttende relasjoner mellom lærer og elev vil dermed være med på å fremme et godt læringsmiljø (Drugli & Nordahl, 2013). Videre vil elever som opplever å bli godt likt av sine lærere i større grad realisere sitt potensial for faglig læring. Samtidig vil positive skoleopplevelser bidra positivt til elevens personlige og sosiale utvikling. En lærer er en betydningsfull voksen, noe som innebærer at lærer har definisjonsmakt over eleven (Drugli & Nordahl, 2013). Dette innebærer at det har betydning hvordan lærer tenker og føler om sine elever. Lærers anerkjennelse av eleven innebærer en genuin respekt for eleven og elevens opplevelser. Anerkjennelse er et relasjonelt begrep, noe som betinger gjensidighet (Drugli & Nordahl, 2013). Anerkjennelse har stor betydning for elevers motivasjon, læring og utvikling. En elev som opplever anerkjennelse fra lærer vil både være mer utholdende og yte mer innsats enn en elev som ikke får slik relasjonell støtte (Drugli & Nordahl, 2013). Jo bedre relasjonen er mellom elev og lærer, jo mer betydningsfull vil læreren være. Positiv relasjon til lærer vil bidra til å fremme elevenes læringsprosess. Elevene vil bli mer engasjerte og de vil prestere faglig bedre. Positive relasjoner mellom elev og lærer er særlig viktig for de som sliter med faglig motivasjon, fordi lærer får økt motivasjon for å bruke energi på eleven og elevens

læringsprosess. Konfliktfylte relasjoner vil derimot føre til at lærer vil forsøke å unngå eleven, og fratar dermed eleven mange læringsmuligheter (Drugli & Nordahl, 2013).

## 2.7 Læringsmiljø

De senere tiårenes forskning har vist at læringsmiljø har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Læringsmiljø er i følge Skaalvik og Skaalvik (2013) et komplekst begrep som kan være vanskelig å definere. På den ene siden har vi de fysiske forholdene ved skolen, hvilke planer skolen har, hvilke læremidler skolen bruker, hvilke arbeids- og vurderingsformer skolen bruker og hvordan skolen organiserer undervisningen. På den annen side kan læringsmiljøet betraktes som den atmosfæren elevene erfarer og opplever i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik skriver at «det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Likevel er det viktig å se på de forholdene som påvirker elevenes opplevelser av læringsmiljøet. Sentrale aspekt ved læringsmiljøet er blant annet grad av tilpassing av undervisning, skolens målstruktur, vurderinger og tilbakemeldinger, de sosiale relasjonene mellom elevene og mellom elev og lærer, medbestemmelse og struktur, oversikt og forutsigbarhet. Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarer målstruktur med hvilke signaler skolen sender til elevene om hva som er viktig i skolen. De skiller mellom læringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur. Læringsorientert målstruktur er den mest effektive, og legger vekt på kunnskap og forståelse, at læringen er et mål i seg selv. I den andre strukturen legger skolen vekt på resultatene til elevene. Målet blir å få best mulig karakter og hva man har lært er mindre viktig.

Læringsmiljøet kan avgrensnes til faktorer som både har innflytelse på og som påvirkes av hvordan læringsmiljøet er. Disse faktorene er undervisning, elevforutsetninger, ytre rammefaktorer og elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2013a). Modellen under viser hvordan læringsmiljøet og relasjonen det har til andre områder i skolen kan avgrensnes og forstås (Nordahl, 2013a, s. 114).



Undervisning forstås i denne sammenheng som spesifikke fagdidaktiske og metodiske tilnærminger og ligger utenfor læringsmiljøet. Elevforutsetninger og ytre ramme-faktorer ligger også utenfor læringsmiljøet fordi dette er faktorer lærer har liten innflytelse på. Herunder kommer blant annet økonomi, læreplan og lovverk. Læringsutbyttet til elevene regnes som et resultat av læringsmiljøet og er dermed ikke en del av læringsmiljøet. Alle nevnte faktorer påvirker likevel læringsmiljøet på forskjellige måter. Ut fra denne avgrensingen er lærers evne til å lede grupper av elever, samt evne til å ha en klar struktur for opplæringen en viktig faktor for å kunne forstå variasjonen i læringsutbyttet til elevene (Nordahl, 2013a).

Hvorvidt skolen er en inkluderende skole, er også avgjørende for læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For at skolen skal kunne utvikle seg som en inkluderende skole, er skolens rammevilkår avgjørende. På den ene siden handler det om ulike prosesskriterier, hvordan skolen er organisert og gjennomfører sin undervisning. På den andre siden handler det om ulike opplevelseskriterier, hvordan elever opplever skolen både sosialt, emosjonelt og kognitivt. Et godt læringsmiljø ivaretar viktige behov hos elevene, som har klare fellestrekk med opplevelseskriteriene. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at elevene har behov for å oppleve mestring, tilhørighet, anerkjennelse, positiv selvvurdering og selvverd. I et inkluderende læringsmiljø blir disse behovene ivaretatt (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

## 3 Metode

### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming og design

Jeg forstår metode som hvilken fremgangsmåte jeg velger å bruke for å få informasjon om oppgavens problemstilling. Dalland (2012, s. 110) henviser til sosiologen Aubert i et sitat i boka Metode og oppgaveskriving og innleder kapittelet Hva er metode? med sitatet:

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder (Dalland, 2012, s. 110)

Dette sitatet forteller meg at det finnes uendelig mange metoder å velge i, men at metoden jeg velger til min problemstilling skal tjene formålet med oppgaven, som er å kunne besvare problemstillingen. I mitt valg av metode må jeg tenke gjennom både hva som er den ideelle fremgangsmåten, men også hva som er praktisk gjennomførbart. Videre må jeg reflektere over etiske vurderinger, realistisk tidsbruk og min egne erfaring som forsker (Dalland, 2012, s. 114). Dalland (2012, s. 112) skriver at fordelene med kvantitative metoder er at den gir data i form av målbare enheter. I en slik metode jobber forskeren med talldata, som gir mulighet for å foreta regneoperasjoner for eksempel i form av gjennomsnitt eller prosent. Kvalitative metoder er mer fleksible. De forsøker å fange opp subjektets opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2012).

Med bakgrunn i min problemstilling, «*Hva motiverer elever på VG1 yrkesfag for læring i fellesfagene?*», velger jeg å bruke kvalitativ metode. Jeg ønsker å få kunnskap om elevenes oppfatninger om egen situasjon, noe jeg mener kan være svært vanskelig å få frem ved en kvantitativ undersøkelse som for eksempel spørreskjema. Forskerspørsmålene mine ble derfor som følger:

- *Hvordan jobber elevene på VG1 yrkesfag med læring i fellesfagene?*
- *Hvilke faktorer bidrar til å fremme elevers læring?*
- *Hvor viktig er det for elever å fullføre videregående opplæring?*

Jeg er ute etter det følsomme, særegne, helheten og forståelsen av et fenomen, som kan være komplisert å uttrykke skriftlig for enkelte. En kvantitativ metode som spørreundersøkelse egner seg etter min mening derfor ikke til å belyse min problemstilling.



I min oppgave ønsker jeg å undersøke elevenes oppfatning av hva som motiverer dem for læring på skolen. Jeg vil derfor å ha et elevperspektiv hvor jeg vil få frem elevenes individuelle stemmer, slik at det er elevenes røst som kommer frem i undersøkelsen. Uten elever, ingen skole. Derfor er elevenes stemme etter min vurdering viktig å få frem.

Forskerens forforståelse skal klargjøres (Dalland, 2012). Dalland (2012) skriver at alle på forhånd har en mening eller en fordom om det fenomenet som skal undersøkes. Min forforståelse vil dermed kunne ha betydning for forskningens resultat. Jeg har valgt å gjøre forskningen min på egen arbeidsplass. Dette innebærer at jeg må være bevisst i forhold til min tolkning av resultat. Tolkning vil alltid være preget av vår forforståelse. Erkjennelsen av at det eksisterer flere virkeligheter avhengig av ståsted, baseres på kunnskap om mellommenneskelig samhandling (Germeten, 2012).

Mitt livssyn bygger på at mennesket er et sosialt og fritt vesen. I det legger jeg at mennesket selv er ansvarlig for de valgene det foretar og at læring og utvikling skjer i sosial samhandling. Vi både påvirker og blir påvirket av våre omgivelser i vår sosiale verden. Dette er med på å forme menneskene, og ligger til grunn for hvordan menneskene tenker og handler. Postholm (2005, s. 21) skriver at mennesket blir betraktet som både aktivt handlende og ansvarlig innenfor det konstruktivistiske paradigme. Videre skriver Postholm at kunnskap er en konstruksjon av forståelse og mening som skapes i sosiale samhandlinger. Innenfor sosialkonstruktivistisk teori blir virkeligheten oppfattet som språklig konstruksjon skapt i sosiale relasjoner mellom mennesker (Postholm, 2005). Jeg plasserer meg ut fra dette innenfor den sosialkonstruktivistiske forståelsen av hvordan læring foregår, og forstår at fenomener oppstår i sosiale samhandlinger. Jeg er som beskrevet tidligere interessert i elevenes oppfatninger av hva som motiverer dem for læring. Jeg ønsker å få tak i fenomener ved undervisningen og hvordan de oppfattes av elevene. Elevene definerer jeg som subjektene i undersøkelsen. Postholm (2005, s. 41) viser til Giorgi og Moustakas og skriver «fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen». Jeg har da et fenomenologisk perspektiv i min undersøkelse. Jeg ønsker også å fortolke det jeg finner av fenomener og har derfor i tillegg et hermeneutisk perspektiv.

### *3.1.1 En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming*

Hermeneutikk handler om å tolke og forstå eksistensgrunnet (Dalland, 2012, s. 58). I et hermeneutisk perspektiv handler det ikke bare om å forklare, men også om å forstå. I

kvalitative metoder snakker man om den hermeneutiske sirkel i stedet for statistisk analyse. Fortolkning skjer i stadige bevegelser mellom det man skal tolke, konteksten det tolkes i og vår egen forforståelse (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010, s. 364-365). Jeg kan med andre ord ikke se på fenomenene alene og enkeltvis uten å fortolke helheten om konteksten rundt. Samtidig kan jeg heller ikke fortolke helheten uten å fortolke delene, altså fenomenene. Forskning har til hensikt å bidra med kunnskap utover enkeltdelene, fenomenene, som studeres (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Postholm (2005, s. 178) beskriver den hermeneutiske sirkelen som selve kjernen i meningsskapende og meningsutviklende prosesser.

Fenomenologi betyr læren om fenomenene og er både en kvalitativ forskningsdesign og en filosofi (Dalland, 2012, s. 82; Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Fenomenologisk filosofi handler kort fortalt om hvordan fenomener eller ting fremstår eller viser seg for oss. Mening blir da et nøkkelord. Jeg som forsker er interessert i andre menneskers subjektive opplevelse, å se et fenomen gjennom andres øyne. Gjennom å lese datamaterialet fortolkende må jeg se både på fenomenene og på fenomenenes kontekst, for å få økt forståelse og innsikt i andre menneskers erfaringer og den dypere mening med enkeltpersonenes tanker (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010, s. 173). Dette kommer jeg tilbake til under etterarbeid av kvalitativt intervju. Alle mennesker har en forforståelse, også jeg som forsker. Denne forforståelsen er viktig, men kan også være et hinder for å forstå. Vi har egne erfaringer og opplevelser vi bærer med oss, som vil påvirke hvordan vi tolker både språk og handlinger. Det gjør oss farget av vårt eget opplevde liv, noe som jeg må være bevisst på som forsker. Om dette skriver Postholm at selv om jeg som forsker er bevisst min førforståelse og forsøker å legge den til side vil den alltid prege forskningsarbeidet i større eller mindre grad (Postholm, 2005, s. 99). At jeg ikke har erfaring med intervju som metode, vil også prege undersøkelsen min og kvaliteten på intervjuet. Gjennom min jobb som lærer har jeg hatt mange elevsamtaler og fagsamtaler, og har erfaring med kvalitative samtaler. Det kan være en styrke i gjennomføringen av intervjuene.

Det finnes mange ulike forskningsdesigner å velge i innenfor kvalitativ tilnærming. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, s. 82) skriver at kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange forskjellige måter. I følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, s. 117) er det som regel fire måter å samle inn kvalitative data på. Disse er intervju, observasjon, tekster og lyd- og bildemateriale. Av oppgavens omfang, vil jeg begrense meg til

å skrive om kun observasjon og intervju, da det etter min vurdering er disse metodene som egner seg best i forhold til min problemstilling.

### 3.2 Observasjon

I følge Bjørndal (2011, s. 32) stammer begrepet observasjon fra latin og betyr og iaktta eller å undersøke. I pedagogisk sammenheng blir begrepet oppfattet noe snevrere, som oppmerksom iakttakelse (Bjørndal, 2011). Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, s. 117) skriver at observasjon som regel gir beskrivelser om hvordan personer handler og hvordan den mellommenneskelige samhandling er. Observasjon som metode egner seg derfor godt når forskeren er opptatt av hvordan sosiale fenomener oppstår, utfolder seg og hvordan de kan tolkes. Det er en metode som gir tilgang til informasjon som vanskelig kan innhentes ved andre metoder. Det er også en metode som kan brukes som et supplement til andre metoder for å se problemstillinga fra en annen synsvinkel (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Gjennom observasjon inntar forskeren verden med sansene sine. Germeten og Bakke (2012, s. 3) refererer til MacRae som uttrykker det slik: «to keep an eye on the world». Observasjon handler altså om å se, høre, lukte, føle og smake for å innta inntrykk og skrive ned det som sansemessig er registrert (Germeten, 2012). Etter min forståelse er informasjon om den enkeltes følelser og opplevelser imidlertid vanskelig å observere. Jeg mener derfor at observasjon som metode alene ikke vil tjene til sitt formål med tanke på oppgavens problemstilling. Den kan derimot brukes som et supplement til andre metoder.

### 3.3 Intervju

Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, s. 135) skriver at intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på. Metoden er fleksibel og åpner for fyldige og detaljerte beskrivelser. Så lenge tema for intervju ikke er sensitivt vil de fleste informanter være komfortable med intervjuformen (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Dalland (2012, s. 151) skriver at samtalen er det viktigste redskapet du har i arbeidet med andre mennesker. Om dette skriver Bjørndal (2011, s. 95) at den beste måten å ta del i en annens persons tanker, den andres perspektiv, er gjennom samtalen. Flexibiliteten i en samtale er noe jeg vektlegger for å belyse min problemstilling. Dalland (2012, s. 150) siterer Kvale og Brinkmann slik: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» I en samtale har jeg muligheten til å fange opp det jeg kanskje ville «mistet» i et spørreskjema

eller ved observasjon. Jeg har mulighet til å bruke meg som instrument, og spørre gode spørsmål som gir gode svar, og sikre meg mot misforståelser (Dalland, 2012). Dersom jeg er i tvil om hva mine intervjuobjekter mener når de besvarer et spørsmål, kan jeg komme med tilleggsspørsmål for å sikre at vi har forstått hverandre eller for å få noe forklart nærmere. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, s. 136) refererer til Kvale og Brinkmann som legger vekt på at det kvalitative intervjuet har til hensikt å få fram informasjon for å kunne tolke fenomener som beskrives. For å sikre at forskeren får med alle detaljer bør forskeren ta intervjuene opp på lydbånd. I tillegg bør forskeren ta notater i løpet av intervjuene (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010).

Som det fremkommer av min problemstilling, vil jeg vite hva elever opplever som motiverende for skolearbeid og læring. Jeg ønsker å høre subjektenees røst, hva de oppfatter og deres tanker om det gitte tema. Jeg velger da å gjøre som Kvale og Brinkmann (2008) skriver i boka *Det kvalitative forskningsintervjuet*, jeg må spørre elevene. Mitt valg av metode blir derfor kvalitativt intervju.

### *3.3.1 Kvalitativt intervju*

Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, s. 137) skriver at det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert. På den ene siden finner vi det strukturerte intervjuet med fast oppsett, hvor tema, spørsmål og rekkefølge for spørsmål er fastlagt på forhånd. På den andre siden finner vi i det ustrukturerte intervju, hvor spørsmål og rekkefølge på spørsmål ikke der tilrettelagt på forhånd. Ved en slik ustrukturert form kan det være avgjørende hvilken relasjon forsker og informant har for hvilken informasjon som kommer fram. Mellom disse to ytterpunktene finner vi den mest brukte formen for kvalitative intervjuer, de delvis strukturerte intervjuene som er basert på en intervjuguide. Intervjuguide er en mer eller mindre detaljert oversikt over temaer og generelle spørsmål som skal tas opp i løpet av et intervju (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Da jeg har liten erfaring med metoden intervju, faller mitt valg på det delvis strukturerte intervjuet. Jeg velger ikke det strukturerte intervjuet fordi det gir liten mulighet til fleksibilitet som jeg tidligere skrev var viktig for å få frem viktig informasjon i forhold til min problemstilling. Formålet med kvalitativt intervju er å få tak i informantens egen beskrivelse av tema. Dalland henviser til Kvale og Brinkmann sine tolv aspekter for forståelsesformen ved det kvalitative intervjuet. Overskriftene Dalland bruker forteller mye om hvordan et kvalitativt intervju bør være. De tolv overskriftene er: livsverden, mening, kvalitet, deskriptivt, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, tvetydighet, endring, følsomhet, mellommenneskelig situasjon og positiv opplevelse (Dalland, 2012, s.

153-163). På bakgrunn av dette forstår jeg intervju som en god metode for å få innsikt i informantenes følelser og tanker.

Bjørndal (2011, s. 98) skriver at kvaliteten ved den informasjonen du samler inn gjennom intervju, er avhengig av at du klarer å skape en god relasjon til din samtalepartner. Jeg bør uttrykke åpenhet og respekt og vise at jeg er genuint interessert i det informanten min skal fortelle. Jeg bør lytte aktivt, ha god øyekontakt og godt kroppsspråk.

### *3.3.2 Utvalg av intervjupersoner*

Intervju som metode er i utgangspunktet både omfattende og krevende. Informasjonen jeg ønsker å få tak i gjennom bruk av intervju, vil nødvendigvis bli veldig stort og antall intervjupersoner bør derfor avgrenses. Det er i følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, s. 104) ofte vanskelig å avgjøre på forhånd hvor mange intervjuer som vil være nok for en undersøkelse. De skriver at mange forskere mener vi bør gjøre intervjuer helt til forskeren føler at han ikke lengere får ny informasjon. Det er med andre ord teoretisk ikke noen øvre eller nedre grense for antall intervjuer. Det har imidlertid i praksis utviklet seg noen uskrevne regler på dette. I mindre prosjekter er det vanlig med et antall på 10 til 15 intervjuer, og i mitt tilfelle som studentprosjekt, blir det ofte gjennomført med færre enn 10 intervjuer (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010).

Utvalget kan gjøres strategisk eller tilfeldig (Dalland, 2012, s. 163). Min rolle som fellesfagslærer på VG1 yrkesfag og som fagkoordinator i matematikk for et prosjekt om yrkesretting av matematikkfaget vil kunne påvirke mine spørsmål til intervjuobjektene. Jeg har i tillegg jobbet mye med elever definert som NyGIV-elever. Det betyr at jeg må være bevisst min rolle som forsker og jeg må vise profesjonell innsikt som forsker. Jeg har undervist i norsk, naturfag og matematikk både på grunnskolen og på flere forskjellige yrkesretninger på VG1, og har derfor med meg både fordommer og oppfatninger som kan påvirke forskningsprosessen. Jeg jobber på en stor videregående skole med cirka 1000 elever. Skolens størrelse mener jeg gir meg mulighet til å utføre undersøkelsen på egen arbeidsplass. I og med at jeg velger å gjøre undersøkelsen på egen arbeidsplass, blir det å være bevisst egen forforståelse enda viktigere. Det kan være en fordel at jeg er en mer eller mindre kjent person for elevene, men det kan også vær et hinder. Jeg ønsker å foreta et strategisk utvalg av intervjuobjekter. Jeg har mulighet til å få tak i informasjon om hvilke elever som har deltatt i NyGIV på ungdomstrinnet, og ønsker å ha med et utvalg av disse. I tillegg har jeg noen antakelser om hvilke lærere som jobber mye med yrkesretting og hvilke lærere som er

«lærebokstyrt». Jeg ønsket derfor å ha med noen elever fra begge de to gruppene. Jeg mener mitt utvalg vil representere informasjon og kanskje ny kunnskap som er relevant for min problemstilling.

I min undersøkelse velger jeg å ta med både gutter og jenter. Med bakgrunn i min problemstilling er ikke kjønn relevant for resultatet. Det er derimot viktig at de elevene som velges ut, ikke er innadvendte, mangler språk eller har andre former for kommunikasjonsvansker. I og med at elevene kanskje ikke kjenner hverandre fra før, har jeg valgt å gjennomføre individuelle intervju. Jeg har valgt individuelt intervju for at samtalen skal kunne gå lettere og at elevene skal tørre å uttrykke hva de mener, uten å være usikker og utrygg på de andre elevene.

### *3.3.3 Utarbeidelse av intervjuguide*

Intervjuguiden er vedlagt masteroppgaven. En intervjuguide bør i følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, s. 141) inneholde innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, kompliserte og sensitive spørsmål og avslutning. I innledningen må forskeren blant annet presentere seg selv, informere om prosjektet, garantere anonymitet og informere om at informanten når som helst har rett til å avbryte intervjuet. Etter innledningen bør forskeren først stille noen enkle spørsmål med enkle svar. Dette for at forskeren skal etablere relasjon og tillitsforhold til informanten. Når en god relasjon er etablert, kan en etter hvert stille vanskeligere spørsmål, men hele tiden være varsom slik at en ikke skremmer eller provoserer informanten. Forskeren bør videre alltid avslutte med nøytrale spørsmål og passe på at stemningen ikke er anspent, slik at informanten ikke forlater intervjuet med negative følelser. Helt til sist bør forskeren åpne for at informanten kan komme med innspill og stille spørsmål slik at eventuelle uklarheter kan oppklares (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010).

### *3.3.4 Gjennomføring av intervju*

Etter at jeg hadde bestemt meg for å gjennomføre intervjuene på egen arbeidsplass, og jeg hadde fått klarsignal om dette av min veileder, startet jeg med et uformelt møte med hver av de tre informantene. Jeg møtte de hver for seg og informerte om mitt forskningsprosjekt. Alle tre bekreftet at de kunne tenke seg å være med på min undersøkelse. Siden alle mine informanter var under atten år avklarte jeg med alle informantene at jeg kom til å ta kontakt med foresatte for å få muntlig bekreftelse også fra dem. Det syntes alle tre var helt i orden og vi avtalte tid for intervju. Alle tre informantene møtte til intervju i god tid og virket både motivert og forberedt for situasjonen. Jeg startet intervjuene med å fortelle litt om meg selv og

hvorfor jeg var interessert i oppgavens tema. Deretter gjennomgikk jeg kontrakten og fikk informantene til å skrive under. I forhold til dette skriver Dalland (2012) at det er viktig å forsikre seg om at intervjupersonen har forstått informasjonen og bekrefter dette med sin underskrift. Jeg mener derfor jeg vektla det etiske prinsippet om frivillig deltakelse.

### **3.4 Etikk, reliabilitet og validitet**

#### **3.4.1 Etikk**

Kvale (2008, s. 65) skriver «en intervjuundersøkelse er et moralsk foretakende: den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuede, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon.» Det er med andre ord moralske implikasjoner ved en intervjustudie. Etiske avgjørelser må foretas gjennom hele forskningsprosessen, fra planleggingsfasen til avslutningsfasen med publisering av resultater. De tre etiske reglene for forskning på mennesker er: «det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser» (Kvale, 2008, s. 66). Det informerte samtykke innebærer at intervjupersonene skal informeres i forkant av intervju både om undersøkelsens mål, hovedtrekk i prosjektplanen og om det kan medføre ulemper eller fordeler ved å delta i undersøkelsen. Det er også viktig at informantene vet at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Konfidensialitet i undersøkelsen er at intervjupersonenes identitet skal vernes. Det betyr at en ikke må offentliggjøre data som kan avsløre identitet. I tillegg betyr dette at forskeren må holde sitt løfte om konfidensialitet selv om det fremkommer informasjon om noe kriminelt, som barnemishandling og rusmisbruk. Sist men ikke minst må forskeren vurdere konsekvensene av undersøkelsen med hensyn intervjupersonene (Kvale, 2008). Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, s. 91) skriver om tre sentrale områder innenfor forskningsetiske retningslinjer. Den første om frihet og selvbestemmelse tolker jeg som ivaretatt når intervjupersonene har blitt forespurt og har samtykket, og jeg har fulgt det som Kvale (2008) definerer som den etiske regelen om det informerte samtykket. Selv om elevene på videregående skole er over 15 år og derfor kan gi samtykke til en slik undersøkelse, ønsket jeg å informere og innhente samtykke fra foreldre/foresatte. Dette for å ivareta allerede eksisterende godt skole – hjem-samarbeid og for å forebygge negative oppfatninger i elevenes hjemmemiljø. Fordi mine informanter kan være umyndige, bør jeg være ekstra varsom. I følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, s. 92) er den andre retningslinja at jeg som forsker plikter å respektere informantene mines privatliv. Jeg må bygge opp tillit og god

relasjon til mine informanter. De har likevel rett til selv å bestemme hvor mye de vil si om seg selv, hvilke opplysninger de ønsker å dele. Den tredje retningslinjen Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010) skriver om er forskerens ansvar for å unngå å påføre intervjupersonene ekstra belastning eller skade. I forhold til min problemstilling er det ikke sensitive/intime opplysninger ved intervjupersonene jeg er interessert i, men deres opplevelse av undervisningen på skolen. Jeg må likevel være bevisst som forsker og kontrollere intervjuene slik at jeg får den informasjonen jeg trenger og styrer unna områder eller temaer som er på siden av undersøkelsens formål.

Jeg har i tillegg til å følge forskningsetiske retningslinjer avklart med skolens ledelse og meldt undersøkelsen til Nasjonal samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og fått godkjenning før jeg startet min undersøkelse. I en slik undersøkelse har jeg valgt å bruke taleopptak av intervjuene for å sikre at jeg får fanget opp viktig informasjon. Av hensyn til personvern skal alltid opptakene tilintetgjøres etter at undersøkelsen er avsluttet. Elever over 15 år vil ofte samtale så fort at det vil bli umulig å skrive ned alt som blir sagt underveis, og jeg har derfor brukt taleopptak.

### **3.4.2 Reliabilitet og validitet**

Reliabiliteten i forskningsarbeid er viktig. Reliabilitet betyr pålitelighet og handler i dette tilfellet om hvordan informasjonen eller undersøkelsens data er samlet inn (Dalland, 2012, s. 120). Selve kommunikasjonsprosessen kan være en kilde til at påliteligheten svekkes. Det kan være at mine informanter ikke forsto hva jeg spurte om, og dermed ikke kunne svare direkte på spørsmålet. Jeg har tidligere skrevet at jeg har brukt taleopptak og samtidig tatt notater underveis i intervjuet for å være sikker på at jeg får med meg alt som blir sagt. Likevel kan det være at kvaliteten på taleopptaket gjør at jeg har måttet tolke hva som blir sagt, og at jeg har notert så utydelig at jeg ikke forstår mine egne notater. Dette er elementer som kan svekke undersøkelsens reliabilitet (Dalland, 2012, s. 120). For å styrke påliteligheten i et forskningsarbeid må forskeren være så åpen og beskrive prosjektets fremgangsmåte, kontekst og fremstillinger så nøye at det kan være mulig for en annen forsker å følge resonnementet.

Slik som reliabilitetens viktighet for et forskningsarbeid, er også validiteten viktig. Validitet i forskningssammenheng betyr troverdighet (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010, s. 230). Validitet i kvalitativ metode dreier seg om undersøkelsens fremgangsmåte og funn reflekterer formålet med undersøkelsen. For å øke undersøkelsens validitet kan forskeren bruke god tid på å bygge opp tilliten og bli kjent med felten. Som forsker kan jeg også bruke



ulike metoder i forskningsarbeidet, også kalt metodetriangulering. Jeg kan observere i tillegg til å intervjuer. Dersom jeg lar informantene bekrefte resultatene, øker jeg også validiteten (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Under selve gjennomføringen av intervjuene er det viktig som jeg har nevnt tidligere, å følge rådene Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010, s. 141) skriver om i boka Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Det å innlede intervjuet med enkle spørsmål slik at en god relasjon kan etableres og tillitsforhold kan bygges er viktig, og er med på å øke studiets validitet. Også teoretiske funn, begrepsmessig klarhet og metodologiske vurderinger er essensielle faktorer i diskusjoner rundt validitet. Det samme har betydningen av analyseenhet, og forskers dyktighet i gjennomføring av analysen (Postholm, 2005, s. 170). Forskerens evne til å stille gode spørsmål og til relasjonsbygging er to andre viktige faktorer. Derfor er det viktig at en jobber godt med intervjuguiden i forkant av intervjuet og planlegger intervjuet nøye, samt at en har gjort seg kjent med feltet og er godt forberedt.

### 3.5 Analyse

Det finnes en rekke tilnærminger og teknikker for å analysere kvalitative data på (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Innenfor fenomenologiske studier er analyse av meningsinnhold vanlig (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Hovedmålet er å få frem meningsinnholdet i teksten, og det er transkripsjonene som danner grunnlag for analysen (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Kvale (2008) skriver at tolkningen gjennomgår hele prosessen. Analysestadiet kan derfor ikke sees på som et isolert stadium. Forskeren vil under intervjuet foreta tolkninger som påvirker de videre spørsmålene i intervjuet og er derfor en del av analyseprosessen (Kvale, 2008). To forskjellige forskere vil på bakgrunn av dette kunne komme frem til forskjellige resultater.

Jeg transkriberte intervjuene i sin helhet, straks etter at intervjuene var tatt. Det er i følge Kvale (2008), viktig at alt blir referert ordrett, både av det som blir sagt av informanten og av intervjueren. På bakgrunn av dette valgte jeg å gjengi elevenes svar på dialekt. Jeg opplevde denne delen av masteroppgaven som et lønnsomt, men tidkrevende og ensformig arbeid. Jeg brukte en transkriberingsmal, hvor jeg markerte de tre informantene med tre forskjellige farger. God kvalitet på lydopptakene, gjorde transkriberinga lettere.

I etterkant av transkriberingen, er det viktig å skaffe seg et helhetsinntrykk av datamaterialet (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). I denne delen av arbeidet gjennomgås teksten i søken på å finne tak i sentrale temaer som er relevant for å få svar på problemstillingen. I

denne fasen er det viktig at man ikke henger seg opp i detaljer, men fokuserer på hovedtemaer. Videre skriver Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010) at det er vanlig å gi disse temaene ulike koder. Ved koding får man avdekket og organisert de meningsfulle utsnittene, og datamaterialet blir lettere å analysere (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Kodingen er et ledd i forskningsprosessen, hvor det er viktig å fokusere på hovedtemaer og ikke detaljer (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Etter at intervjuene var gjennomført, skrev jeg derfor umiddelbart ned det jeg mente var hovedtemaene i rådataen. I forhold til hermeneutisk tankegang skal en starte med helheten, noe jeg valgt å gjøre.

I det neste steget i prosessen tok jeg utgangspunkt i kodingen og delte rådataen inn i hovedtemaer. Kategoriseringen har til hensikt å finne de meningsbærende elementene i datamaterialet. Jeg skilte ut det som var relevant for problemstillingen fra det som var irrelevant. Samtidig plasserte jeg svarene i de ulike hovedtemaene de hadde. Det er informantenes svar som skal knyttes til teorier. Kategorisering av rådata er et ledd i fortolkningsprosessen, men det erstatter likevel ikke fortolkningsarbeidet (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). I denne delen av arbeidet gikk jeg dypere inn i datamaterialet og fjernet svar jeg oppfattet som ikke relevante for oppgavens problemstilling. Hovedtemaene jeg valgte er formulert og presentert som empiriens ulike overskrifter.

Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010) skriver at den siste fasen i analyseprosessen er en sammenfatning eller rekontekstualisering. I denne fasen settes materialet sammen igjen ut fra de opprinnelige kodene vi har kommet frem til. Drøftingen skal baseres på de funn som er gjort sett i sammenheng med annen teori og forskning. Det er viktig at forsker i denne fasen er påpasselig med at det endelige resultatet skal være i tråd med inntrykket fra rådataen (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Min analyse knyttes i hovedsak til teori jeg har belyst i teorikapitlet. I tolkningsarbeidet kom det fram noen uventede funn, som jeg så som nødvendig å belyse, og valgte derfor å ta med teori angående dette i kapittel fire.

I min oppgave har jeg valgt å presentere funn og analyse i samme kapittel. Jeg har forsøkt å skille mellom empiri og analyse ved at empiri er markert med innrykk, har mindre skriftstørrelse enn øvrig tekst og er direkte sitat. Jeg veksler mellom å bruke begrepene tolkning og analyse (Kvale, 2008).

## 4 Presentasjon av analyse av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere, tolke og drøfte empiri jeg oppfatter som mest relevant for å få svar på min problemstilling. Tolkningen av empirien vil være basert på min forståelse og mitt teoretiske perspektiv. Jeg har valgt å gjøre analysene fortløpende etter presentasjon av empiri. Funnene er basert på intervjuer av tre elever på tre forskjellige yrkesretninger på VG1 yrkesfag. Problemstillingen jeg skal besvare er: *Hva motiverer elever på VG1 yrkesfag for læring i fellesfagene?* Følgende forskerspørsmål har jeg valgt ut for å bidra til å konkretisere problemstillingen:

- *Hvordan jobber elevene på VG1 yrkesfag med læring i fellesfagene?*
- *Hvilke faktorer bidrar til å fremme elevers læring?*
- *Hvor viktig er det for elever å fullføre videregående utdanning?*

Jeg har valgt å innlede med en sammenfattet versjon av rådataene for å få frem meningsinnholdet.

### 4.1 En helhetlig vurdering av intervjuene

Jeg har, som omtalt tidligere, brukt metoden halvstrukturerte kvalitative intervju med tre elever. Intervjuene gjennomførte jeg på skolen i skoletiden. Jeg opplevde at alle tre informanter tok oppgaven seriøst og svarte ærlig og oppriktig. Selv om intervjuene ble lange og tok forholdsvis lang tid, var alle tre både fokusert og konsentrert rundt tema hele tiden.

Under alle intervjuene kom alle tre informantene selv fram til at det er spesielt i mørketiden det er vanskelig både å stå opp om morgenen, være konsentrert på skolen og holde læringstrykket oppe. Dette var et funn jeg ikke hadde ventet skulle dukke opp, og jeg har ikke tatt med noe om dette i teorikapittelet mitt. Jeg vil likevel ta med dette funnet, fordi det kan ha noe å si for hvorvidt elever i Finnmark fullfører videregående opplæring eller ikke. Det kan henge sammen med at elevene i første omgang ikke tilfredsstillter kompetansekravene i et eller flere fag og dermed stryker til eksamen. De kan også få dårlige resultater på prøvene og på den måten bli mindre motivert for læring i fagene. Både motivasjon og lærelyst kan reduseres på grunn av endret søvnbehov, noe som igjen kan føre til lav mestring i fellesfagene. Det vil selvfølgelig være mange faktorer som spiller inn, men mørketiden kan altså ha større betydning enn i alle fall jeg har tenkt på tidligere. Finnmark topper statistikken over elever som «dropper ut» av videregående skole, og da særlig yrkesfag. Betydning av dagslys jamfør grunnleggende behov i Maslows behovspyramide, kan ha innvirkning på hvordan elever presterer på skolen og om de klarer å fullføre. Maslow tok utgangspunkt i at mennesket er

aktivt og handlende, har fri vilje og behov for selvaktualisering. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at Maslows behov utgjør et hierarki og fremstilles ofte som en pyramide. Behov for søvn finner vi nederst sammen med de andre fysiologiske behovene menneskene har, som behov for mat, drikke og oksygen. I følge Maslow er disse behovene grunnleggende og dersom disse behovene ikke er dekket, vil de påvirke personens oppmerksomhet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Alle elevene syntes det var viktig for dem å fullføre videregående utdanning. De uttrykte viktighet for utdanning til den jobben de ønsket seg i fremtiden. Det kan virke som om informantene mine i utgangspunktet dermed var motiverte for læring i fagene på skolen. Likevel uttrykte de både frustrasjon over organisering og manglende motivasjon i enkelte fag. Det fremkommer tydelige forventninger til skolen og lærebedrifter i Læringsplakaten (Kolbjørnsen, 2006). Skolen skal blant annet gi alle elevene like muligheter til å utvikle sine evner og talenter både individuelt og i samarbeid med andre, og bidra til at lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet blir stimulert slik at elevene kan oppleve personlig utvikling.

Mine informanter var alle elever som går VG1 yrkesfag. De kom selv inn på at det har betydning om fellesfagene er rettet mot yrket eller ikke. De var alle tre tydelige på at det var lettere å motivere seg når det var mening i det de skulle lære. Alle uttrykte at de opplevde naturfag som det minst relevante faget for dem. Det var også det faget de syntes var minst meningsfull og det faget de var minst motivert for å jobbe med. Yrkesretting og relevans for elevene var viktig. Kunnskapsløftet gir et signal om at yrkesutdanningen skal være yrkesrettet og relevant for hvert yrke i utdanningsprogrammet (Hiim, 2013). I boka *Praksisbasert yrkesutdanning* skriver forfatteren at «kompetanseplattformene gjør det lettere å tolke læreplanene i lys av yrket.» (Hiim, 2013, s. 82). Alle yrker har innhold av de ulike fellesfagene i seg. Fellesfagene bør derfor også ha fokus på relevans og yrkesretting, og hensikten bør være å styrke elevenes yrkeskompetanse (Hiim, 2013). Forfatteren refererer til en definisjon av yrkesretting i NOU 2008:18, og skriver «Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse» (Hiim, 2013, s. 89). Elevene bør få oppleve at de trenger kunnskaper innenfor aktuelle fellesfag. Etter min forståelse uttrykte mine informanter at de ikke hadde denne opplevelsen av fellesfaget naturfag.

Mine informanter hadde alle tre en oppfatning om at lærerens rolle var avgjørende for hvor godt elevene gjorde det på skolen. Det var viktig at lærer både var faglig dyktig og at lærer både evnet å se den enkelte elevs behov og klassen som gruppe. De uttrykte god tillit til lærer, men sa samtidig at det var viktig at lærer var både strukturert og tydelig. Elevene uttrykte også at lærers rolle har mye å si for læringsmiljøet i klassen. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2013) som skriver at sentrale aspekt ved læringsmiljøet er blant annet grad av tilpassing av undervisning, skolens målstruktur, vurderinger og tilbakemeldinger, de sosiale relasjonene mellom elevene og mellom elev og lærer, medbestemmelse og struktur, oversikt og forutsigbarhet. I forhold til tilpasset opplæring fortalte de alle tre at undervisningen etter deres oppfatning, ikke var tilpasset den enkelte elev i klassen, men at store deler av fagene var tilpasset den yrkesutdanningen elevene gikk på.

#### **4.2 Hvordan jobber elevene på VG1 yrkesfag med læring i fellesfagene?**

Læring dreier seg ikke kun om selve læringsprosessens karakter, men også om de forhold som er med på å påvirke og påvirkes av læring. Læring er et komplisert anliggende (Illeris, 2007). Illeris (2007) skriver at læring kan defineres som «enhver prosess, der hos levende organismer fører til en varig kapasitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris, 2007, s. 15).

Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at skolen bør ta et ansvar for at elevene lærer adekvate læringsstrategier. I den norske skolen regnes dette som arbeidsformer, studieteknikk og ansvar for egen læring. I forhold til kognitive læringsteorier hvor erfaringer lagres som mentale representasjoner, blir ny kunnskap lettere å forstå dersom de knyttes til tidligere kunnskapsstrukturer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For at kunnskapsstrukturene skal kunne bygges ut til meningsfylte helheter, er det viktig å fremkalle relevante kunnskapsstrukturer. På denne måten skal elevene kunne se sammenhengen mellom gammel og ny kunnskap. I motsatt fall kan det utvikles «kunnskap i de lukkede rom», som betegner brokker av informasjon som ikke gir sammenheng for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På skolen kan relevante kunnskapsstrukturer fremkalles hos elevene gjennom læringsforberedende samtale, hvor stikkordene gjerne samles i et tankekart, eller ved at elevene skumleser som mental forberedelse. Hensikten med begge disse strategiene er at eleven skal få en oversikt over innholdet og hente frem sine egne erfaringer og tidligere opplevelser om emnet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det er videre viktig at elevene får hjelp til å sette seg kortsiktige, personlige og realistiske mål. På den måten bidrar lærer til at elevene arbeider innenfor den nærmeste utviklingssonen, at elevene opplever mestring og at elevene utvikler oppgaveorientering fremfor egoorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Konkretisering av målene gir eleven konkrete rammer for arbeidet og kan føre til at elevene blir i stand til å vurdere sitt eget arbeid og i hvilken grad målene er nådd. Gjennom slik egenvurdering kan eleven lære å planlegge arbeidet sitt og sette realistiske mål (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ved å gi elevene mulighet til å vurdere seg selv, gjør eleven mer reflektert og bevisst i forhold til sin egen læreprosess (Slemmen, 2010).

#### *4.2.1 Har elevene et fremtidig yrkesmål de jobber mot?*

I kognitiv motivasjonsteori er det viktig å kjenne til elevenes mål for å kunne forstå deres motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På skolen innebærer dette at elevene er motiverte for å nå bestemte mål når de jobber med skolefagene. Målet kan være aktiviteten i seg selv, eller det kan være å få en trygg jobb med gode lønnsbetingelser etter endt utdanning. Dersom målet er aktiviteten i seg selv som er målet, har eleven en indre motivasjon for å gjøre aktiviteten. Motsatt fall betyr ikke aktiviteten noe i seg selv, men noe eleven må gjøre for å oppnå noe annet som for eksempel gode karakterer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tillegg til å være nysgjerrig på elevenes kortsiktige mål, var jeg interessert i å finne grunnene til at de involverte seg i skolefagene, altså deres målorientering. Det skilles ofte mellom to typer målorientering, henholdsvis oppgaveorientering og egoorientering. Ved oppgaveorientering er læring et mål i seg selv, mens ved egoorientering innebærer at eleven er opptatt av seg selv i læringssituasjonen og hvordan andre oppfatter eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvilken målorientering elevene har får konsekvenser både for elevenes selvoppfatning og for deres læringsatferd. Jeg spurte elevene om de har satt seg noen mål for inneværende skoleår. Elev B setter ord på det slik:

Neei, egentlig ikke, men poenget er å prøve å lære seg så mye som mulig for å vite at man kan bruke det. For det er mye viktigere å kunne ting enn å få gode karakterer. For selv om du får gode karakterer, så betyr det ikke at du kan mer.

Etter min forståelse har denne eleven en målorientering som er oppgaveorientert. Målet til denne eleven er å få økt forståelse, få mer innsikt og få bedre ferdigheter for å kunne mestre oppgaver. Med en slik målorientering blir innsats sett på som positivt, noe som er i tråd med min tolkning av eleven. Ved en slik målorientering vil eleven være opptatt av hva han kan

gjøre for å forbedre seg fremfor å være redd for hva andre måtte synes om hans prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elev A er ikke like tydelig på dette og sier:

Nei, æ har egentlig ikke satt meg nån mål, men æ har et håp om at æ ska bli bedre i matte, at æ ska få, ja komme meg litt opp.

Jeg er usikker på om eleven i dette tilfellet har oppgaveorientering eller om svaret betyr at eleven egentlig har satt seg et konkret mål i faget matematikk. Eleven sier videre:

Æ får sikkert bedre enn tre, visst æ klare så får æ jobbe mot fire.

Denne presiseringen forteller meg at denne eleven er mer opptatt av et karaktermål enn å få økt forståelse og innsikt. Etter min tolkning mangler denne eleven orienteringa som innebærer at læring er et mål i seg selv.

Som et tiltak for å motivere sine barn for skolearbeid er å belønne oppnådde fagkarakterer med penger. Elev A ytrer at han får pengebelønning for hver oppnådde sekser, uansett hvilket fag. Elev A forteller hvordan det påvirker hennes motivasjon slik:

Ja, visst vi for eksempel har, det spørs kossn fag vi har. Visst vi har et fag som æ er litt flinkere i som æ vet at det her kan æ klare. Visst det for eksempel er matte, så vet æ at æ uansett ikke får seks på så gir æ opp.

Denne uttalelsen forteller meg hvor viktig det er at kravene man stiller til elevene er realistiske. Pengebelønning for oppnådd karakter hjelper ingenting dersom eleven ikke selv tror at målet er innenfor rekkevidde. En slik belønning vil i første omgang kunne gi eleven ytre motivasjon for skolearbeidet, og senere muligens føre til at eleven opplever mestring og får en indre motivasjon for videre arbeid.

Den siste informanten min kom inn på den konkrete målsettinga. Elev C sier:

Ja, æ ska i hvert fall ha fire i de fleste fagan. Det er det meste som æ sikte opp til. Fem kanskje i engelsk, for det er æ ganske god i. Tre er det laveste æ ska ha. ... Visst æ klare det, så har æ nådd målan mine.

Etter min tolkning kan det virke som om eleven i dette tilfellet har et konkret mål om karakterer, og grunnen bak karakterene er egoorientering. Elev C uttrykker at det er viktig å oppnå gode karakterer. Målet til elev C blir etter min forståelse å bli oppfattet som flink. Ved en slik målorientering kommer hvordan man blir oppfattet foran hva en lærer. Dette er i tråd

med det Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver om målorientering. Elevenes målorientering får konsekvenser både for elevenes selvoppfatning og for deres læringsatferd.

Elev C sier videre:

Man blir ofte vurdert av dem man har rundt seg, så det har mye å si k em du er i lag med. Men du blir ogs a trekt opp av dem du har rundt deg, for visst du har folk som er flink s a blir du flinkere, men du blir jo sedd p a som d arligere, men da l ere du igjen bedre, s a du vil sitte igjen med mer verdi av det du har gjort.

Eleven nevner etter min forst aelse at han har opplevd  a bli sammenlignet med andre, men sier at det viktigste for han er læringsutbyttet. Jeg forst ar det slik at oppgaveorienteringa er det som dominerer for elev C. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at de to ulike m alorienteringene ikke vil forekomme som rene typer, men en av orienteringene vil dominere. Elever med oppgaveorientering vil ha st orre trygghet til  a s oke utfordringer, og de vil ha st orre utholdenhet ved probleml osning (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

#### *4.2.2 Bruker elevene læringsstrategier bevisst?*

For  a kunne belyse hvordan elevene jobber med egen l aring, er det naturlig  a dr ofte betydningen av læringsstrategier. Jeg  nsket  a finne ut om elevene var bevisste sine egne læringsstrategier, og om de benyttet disse.

P a sp orsm al om elevene hadde strategier for  a l ose oppgaver fikk jeg sprikende svar.

Elev A sier:

Neeei, ikke det egentlig

Elev B sier:

Det viktigste er  a forst a ka oppgaven sir, s a  e pr ove  a finne ut det f orst. S a pr ove  e  a finne ut p a kossn  e vil svare p a oppgaven, s a finn  e p a kossn rekkef olge  e vil ha greian i og s a sett  e opp. S a kan  e ofte ta en kladd f orst.

Elev C sier:

Da ser  e ka l arern har gjort p a tavla, s a pr ove  e  a forst a det. Visst  e ikke forst ar det s a tar  e et kladdeark og pr ove  a komme meg frem til svaret etter at  e har sett i fasiten ka svaret er for n at. Det er den letteste fremgangsm aten egentlig.

Svarene viser at elevene har forskjellige, men etter min forst aelse begrenset utvalg av strategier for  a l ose oppgaver p a. Av svarene tolker jeg at elevene ikke har forskjellige



strategier som de veksler mellom etter ulike utfordringer eller oppgaver. Det kan virke som om Elev B og Elev C har en strategi når de skal løse oppgaver, mens Elev A ikke har det. På utdypende spørsmål til elev A om eleven spør etter hjelp om den ikke får til å løse oppgaven, svarer eleven:

Ja, æ spør ofte om hjelp, det gjør æ. Æ spør uti huttiheita, facebook og meg her og der, og mamma om dem kan hjelpe meg, ja det bruk æ å gjøre.

Videre sier eleven:

Ja, for eksempel i går satt æ fast med en oppgave. Æ leste og leste igjennom den, ka skal æ gjøre. Så prøvde æ å bytte tema flere gang. Så satt æ lenge å grubla på det der.

Svarene til elev A forteller meg at denne eleven ikke har et bevisst forhold til læringsstrategier. Hun svarer først at hun egentlig ikke har noen strategier. Eleven sier videre at hun leste og leste for å finne ut hva hun skulle gjøre. Dette arbeidet beskriver eleven som svært tidkrevende, og at det er en strategi som tar lang tid. Skumlesing kan bidra til mental forberedelse og fremkalling av relevante kunnskapsstrukturer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selv om denne strategien kan virke tidkrevende, vil den gi økt kvalitet i arbeidet med teksten, og eleven vil lettere kunne bearbeide og innlemme teksten i eksisterende kunnskapsstrukturer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læringsstrategier har et eget punkt i læringsplakatens prinsipper (Møller & Sundli, 2007). Møller og Sundli (2007) skriver at det er viktig at elevene har utviklet strategier for å løse vanskelige oppgaver, også i forhold til læringsplakatens første prinsipp om at elevene skal være utholdende når de møter problemer. I følge Turmo og Elstad (2006) må man sørge for at elevene får nødvendig praksis slik at de selv kan utvikle strategiene til sine egne. Turmo og Elstad (2006) skriver at en fremgangsmåte som innebærer å gjøre en rekke valg for å nå et mål er en strategi. Det kan virke som elev A ikke reflekterer over ulike læringsstrategier i forhold til læringsaktivitet og bruker disse bevisst. Det er forskjell på strategibruk og vaner. Vaner utløses av ytre stimuli og består av ureflekterte handlingsmønstre. I de tilfeller hvor eleven er bevisst de overveielser eleven gjør, er eleven strategisk (Turmo & Elstad, 2006). Av svarene til mine informanter, kan det virke som strategiene de bruker stort sett ikke er bevisste men heller en innarbeid vane. Etter min forståelse har de liten kunnskap om seg selv som lærende person. Strategisk læring innebærer først og fremst at elever har de kunnskaper og ferdigheter som skal til for å kunne mestre læringssituasjoner (Weinstein m.fl., 2008). Læringsstrategier skal hjelpe eleven til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer,

planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forskning i videregående opplæring viser at mange elever har opplevelse av at de ikke klarer å følge tempoet til lærerne (Kolbjørnsen, 2006). En lærende person har innsikt i hvilke egenskaper de har som kan hemme og fremme læring. For å øke sjansen for mestring, må tilgjengelige ressurser benyttes på best mulig måte. En lærende person må videre kunne forholde seg til læringsoppgavens krav og tidsbegrensinger, og ikke minst ha vilje til handling og en mestingsforventning (Weinstein m.fl., 2008). Først når skolen lykkes i å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier, tilrettelegger den for livslang læring (Møller & Sundli, 2007).

Elev C ytrer at han «prøve å forstå» det læreren har gjort på tavla. Jeg tolker det som om han forsøker å knytte ny kunnskap til tidligere kunnskapsstrukturer. Denne strategien kan føre til at ny kunnskap både blir lettere å forstå, gir mer mening og blir lettere å huske (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I forhold til kognitiv læringsteori, er det viktig å fremkalle relevante kunnskapsstrukturer for at eleven skal kunne se sammenhengen mellom gammel og ny kunnskap. På denne måten blir ny kunnskap også meningsfylt.

### **4.3 Hvilke faktorer bidrar til å fremme elevers læring?**

Det er mange ulike faktorer som bidrar til å fremme elevers læring. Illeris (2000) har fremstilt læringstrekanten som et bilde på læringens kompleksitet. I følge Illeris inneholder læring tre dimensjoner. Disse dimensjonene er den innholdsmessige, den affektive og samspillsdimensjonen. Læring skjer i spenningsfeltet mellom disse tre dimensjonene. Betydningen de tre dimensjonene til enhver tid har er ikke konstant, men avhenger av ulike forhold. Jeg vil ut fra mine funn belyse noen av faktorene i egne underkapitler.

#### **4.3.1 Læringsmiljø og lærer-elev relasjon**

Begrepet læringsmiljø er komplekst og vanskelig å definere (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læringsmiljøet kan både betraktes i vid og avgrenset forstand. I min oppgave er jeg interessert i elevenes opplevelse av hvilken betydning læringsmiljøet har for deres motivasjon for læring, og jeg har derfor begrenset meg til å ta for meg den avgrensede forståelsen av læringsmiljøet. I den avgrensede forståelsen betraktes læringsmiljøet som det miljøet elevene erfarer og opplever i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I en slik tilnærming skiller det videre mellom hvordan læringsmiljøet er organisert og tilrettelagt og hvordan læringsmiljøet oppleves av elevene. I forhold til min problemstilling vil jeg betrakte læringsmiljøet gjennom

elevenes opplevelser. Hvordan hver enkelt elev opplever læringsmiljøet sitt underbygges i Kunnskapsløftet som betydningsfullt for elevens faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2011). I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) er elevenes læring, selvpoppfatning, atferd, motivasjon, og læringsstrategier et resultat av elevenes læringsmiljø. Ut fra denne betraktingen, er læringsmiljø et overordnet begrep. I Kunnskapsløftet påpekes det at læringsfellesskapet skal være inkluderende (Berg & Nes, 2007). Elevene bør ha en opplevelse av å være både akseptert og anerkjent av læringsmiljøet. Elevene bør ha en opplevelse av å være inkludert. Inkludering dreier seg om å bli sett som likeverdig og bli definert til å høre til i gruppa (Olsen, 2009). Selv om også tilpasset opplæring, yrkesretting og vurdering for læring omfavnes begrepet læringsmiljø, vil jeg på grunn av omfanget behandle disse tre i egne kapitler.

Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at de sosiale relasjonene mellom elevene og mellom lærer og elev er et viktig aspekt for læringsmiljøet. Disse relasjonene kan igjen deles opp i kognitive og emosjonelle aspekt ved læringsmiljøet. Betydningen relasjonen har for læringsprosessen direkte knytter seg til det kognitive aspektet, og betydningen relasjonen har for elevenes trygghet, angst, bekymringer, trivsel og følelse av tilhørighet knyttes til det emosjonelle aspektet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg var interessert i hva mine informanter mente om betydningen lærer har for deres læring. Under «Klassemiljø og relasjoner» i intervjuguiden spurte jeg derfor elevene om de hadde et godt forhold til sine lærere og hvor viktig dette eventuelt var.

Elev A sier:

Ja, det går helt fint. Det er jo ganske viktig, for det er jo fint visst det er nåkka, at æ kan sende melding visst det er nåkka, det er ingen problem.

Elev B sier:

Ja, æ føle at vi har mange lærera som, eller alle læreran er ganske klar på ka dem vil og ka dem forvente av oss, og dem har forstått ka vi forvente av dem. ... Det trekke jo opp motivasjonen visst du har et godt forhold til dem du skal lære av...

Elev C sier:

Ja, profesjonelt forhold. Det vil si at innenfor når æ holde på å arbeide, da er dem pålagt å hjelpe meg, og da gjør dem det.

Av svarene tolker jeg at det har stor betydning for elevene hvilken relasjon de har til lærer. Lærer må både være profesjonell, kunne stille krav til elevene og være godt likt av elevene. Elevene beskriver at lærer har stor betydning for deres læring. Dette er i tråd med det Nordahl (2013a) skriver om elevenes læringsutbytte. Videre skriver forfatteren at elevene må ha tillit til læreren, respekt for læreren, kunne lytte til læreren og ikke minst like læreren for at elevenes læringsutbytte skal bli tilfredsstillende. I følge Nordahl (2013a) vil en lærer gjennom god klasseledelse formidle klare og realistiske forventninger til elevene. Nordahl refererer til Hattie og skriver at «det er hva læreren gjør og får til i klasserommet, som utgjør den avgjørende forskjellen» (Nordahl, 2013a, s. 111). Elev C sier videre:

Det trekke jo ned visst du...for ofte visst du ikke like den person du skal lære av, så gidd du kanskje ikke å følge så nøye med.

Dette utsagnet forstår jeg er i samsvar med det Nordahl skriver om hvor stor betydningen av relasjonen mellom lærer og elev har både for elevens adferd og for elevenes faglige utvikling (Nordahl, 2013a). Relasjoner som etableres mellom mennesker har betydning for enkeltindividers læring og utvikling (Drugli & Nordahl, 2013). Drugli og Nordahl (2013) skriver at anerkjennelse har stor betydning for elevens motivasjon, læring og utvikling. En elev som opplever anerkjennelse fra lærer vil både være mer utholdende og yte mer innsats enn en elev som ikke får slik relasjonell støtte (Drugli & Nordahl, 2013). Jo bedre relasjonen er mellom elev og lærer, jo mer betydningsfull vil læreren være. Positiv relasjon til lærer vil bidra til å fremme elevenes læringsprosess. Dette forstår jeg er i tråd med svarene fra mine informanter. I motsatt fall vil eleven kunne få det Illeris (2000) kaller motstand mot læring. Elev C sier at dersom relasjonen er dårlig, så gidder en kanskje ikke å følge med. Eleven gjør dermed ikke det den bør og skal, og reflekterer heller ikke over at det er den selv det går ut over. Det kan tolkes som om eleven var tilstede og fulgte med i timen for lærerens skyld. Om dette skriver Illeris (2000) at skolelæring ofte oppfattes som læring for skolens skyld.

Alle informantene kom inn på at det er viktig å bli sett og respektert av læreren. De ville bli tatt på alvor og bli sett. Jeg tolker det dithen at de ønsket gjensidig respekt. Elever som opplever at læreren er tilstede for dem og gir av seg selv, ønsker også å gi noe tilbake (Nordahl, 2010). Elevene blir mer arbeidsomme, drives mer av indre motivasjon og føler seg mer forpliktet til å yte på skolen. I forbindelse med en undersøkelse om hvorfor mange gutter har problemer med å fullføre videregående skole, fikk Thomas Nordahl (2013b) til svar fra en av sine informanter: «Lærerne ga aldri opp, uansett hvor mye jeg bråkte. Til slutt fikk jeg så mye respekt for dem at jeg ikke ville fortsette å ødelegge for klassen.» (Nordahl, 2013b).

Av utsagnene ovenfor tolker jeg relasjonen til læreren som av avgjørende betydning for et godt læringsmiljø, og for at det skal være mulig å etablere kultur for læring i klasserommet. Elev C uttrykker videre hvor viktig det er å ha godt forhold til lærerne:

For visst man ikke har det så kan han ikke bry seg, eller visst han tar det skikkelig personlig, kan han jo gi meg dårlig karakter, og syns det æ skriv er skikkelig dårlig og være streng mot meg og, visst æ ikke har sånn forhold med en lærer.

Denne uttalelsen viser at dårlig relasjon til lærer kan føre til utrygghet for elevene. Nordahl (2013a) skriver at læreren må fremstå som en tydelig voksen, og ta ansvar både for undervisning, læring og atferd i klasserommet. God klasseledelse handler om å opprettholde arbeidsro i klasserommet, bidra til at elevene arbeider og etablering av et inkluderende læringsmiljø (Nordahl, 2013a). Lærere som lykkes med dette vil kunne oppnå bedre læringsresultater, både faglig og sosialt.

For å få elevenes ord på hva som skal til for at en lærer oppleves som god, spurte jeg informantene mine om hva som kjennetegner en god lærer. Elev A svarer:

Han har ting på stell, og litt mer hjelpelig, men også streng når det trengs å være streng. Ikke altfor snill.

Videre sier hun:

Det er egentlig mest kossn lærern er, trur jeg.

Av svarene hennes tolker jeg at arbeidsmetodene og organisering av undervisningen ikke er like betydningsfull som relasjonen til lærer. Dette er i tråd med Berg og Nes (2007) som skriver at det ikke er undervisningsmetodene som er avgjørende for elevenes læring, men det er om læreren klarer å fange elevenes interesse og om læreren klarer å gjøre seg forstått. Dette kan etter min forståelse også knyttes opp mot at elevene ønsker å gi noe tilbake til en lærer som de opplever er tilstede for dem og gir av seg selv (Nordahl, 2013a). Betydningen av dette forsterkes i det Elev B sier:

Visst lærer er tydelig på at han eller ho bestemmer hva som skal skje, så vil jo folk få mer respekt og gjensidig respekt vil da komme.

Funnene viser at relasjonen til lærer har avgjørende betydning for et godt læringsmiljø og for at det skal kunne etableres en kultur for læring. Betydningen av at elevene trives sammen med læreren påpekes også i St.meld.nr. 22 (St.meld.nr.22, 2010-2011). Drugli og Nordahl (2013) skriver at elever som opplever å bli godt likt av læreren, vil ha større mulighet til å realisere

sitt potensial for faglig læring. Læreren vil uavhengig av trinn, fag og faglig nivå hos eleven, ha en avgjørende innvirkning på elevenes læring og forhold til kunnskap og utdanning (St.meld.nr.11, 2008-2009). Positive skoleopplevelser vil også bidra positivt til elevenes personlige og sosiale utvikling (Drugli & Nordahl, 2013).

#### *4.3.2 Tilpasset opplæring og opplevelse av mestring*

Hvordan en person oppfatter seg selv, har stor betydning for personens motivasjon for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg ønsket å finne ut om elevene opplever at den opplæringen de får på videregående skole er tilpasset dem. Jeg har ikke fokusert på om de forstår begrepet tilpasset opplæring, men konsentrert meg om hvilken opplevelse de har av både nivåddifferensiering og tilpasning til den enkelte elevs forutsetninger og interesser i opplæringen. Intensjonen min var å synliggjøre hva elevene mener om den undervisningen de får i praksis og hvilken opplevelse de har av den undervisningen de får på videregående skole. På spørsmål om hvilket fag på skolen informantene likte best fikk jeg følgende svar:

Elev A sier:

Gym fordi det er egentlig så lett å få god karakter der. Det er liksom, æ syns det er mye lettere. Æ er mye mer praksis enn æ er fag.

Elev B sier:

Det er kanskje tegning og matte. ...tegning hadde æ aldri gjort før på maskinprogram og så va det jo ganske artig, så følte æ at æ mestra det ganske greit. De fleste tingan dem blir morsom når man mestre ting.

Elev C sier:

Det må kanskje være engelsk, det er æ ganske god i for at det er mye med videospill og sånn data, da har æ lært mye derifra og da kan æ det ganske godt.

Alle informantene mine knytter det faget de liker best til deres opplevelse av mestring i faget. Det viser betydningen av mestringsfølelse. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver hvordan en person oppfatter seg selv har stor betydning for personenes motivasjon for læring. Dette bekreftes i elevenes uttalelser om hvilket fag de liker best. De har alle tre en oppfatning av at de mestrer det faget de oppgir som det beste faget godt. På skolen blir det derfor viktig å legge til rette slik at elevene både bevarer og utvikler en positiv selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I St.meld.nr. 16 (2006-2007) kan vi lese at alle har et potensiale for å lære.

Undervisningen må bygge på elevenes mestringsnivå dersom den skal gi utbytte for elevene. På mitt spørsmål om elevene fikk de samme oppgavene, svarer informantene slik:

Elev A sier:

Nei, alle får det samme.

Elev B sier:

Man kan jo ikke tilpasse læringa til alle, men man kan få det sånn at det er sånn nesten til alle, så det vil æ si er ganske likt for alle.

Elev C sier:

Ja, som æ vet så har alle likedan oppgava.

Ut fra svarene elevene gir tolker jeg at det i liten grad gis tilpasset opplæring. Etter min forståelse har Elev B i tillegg en oppfatning om at det kan være vanskelig om ikke umulig å tilpasse for den enkelte. Det kan synes som om eleven har en erfaring med at tilpasset opplæring ikke er mulig. Jeg forstår av uttalelsen til Elev B, at eleven ikke har hatt noen særlig grad av tilpasset opplæring i tidligere skole. Tilpasset opplæring er et viktig virkemiddel for forventning om mestring for elevene, utvikling av et positivt selvverd, redusering av konkurranse og sosial samhandling og positiv påvirkning av elevenes målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tilpasset opplæring innebærer at skolen må håndtere forskjellighet samtidig som den skal ivareta fellesskapet.

Kolbjørnsen (2006) henviser til Monsens forskning av Reform 94, og skriver at over 25 % av elevene uttrykte at undervisningen var for de flinke elevene. Elev C forteller:

...dem forvente at vi skal lære en bestemt ting eller flere bestemte ting bare på en time, det syns æ er litt rart. Det hadde kanskje vært lettere visst man hadde klart det på en uke, brukt flere ting på en uke. Da hadde det kanskje vært litt lettere.

Av denne uttalelsen tolker jeg at eleven påpeker at lærer forventer for mye av elevene, og at de får for liten tid til å lære nye ting. Nordahl (2013a) skriver at lærers forventninger til elevene må være realistiske og være tilpasset elevenes forutsetninger, samtidig som lærer må stille krav og forventninger til seg selv som leder og lærer. Manglende mestring kan føre til lavere motivasjon, og forventningene må derfor være realistiske (Nordahl, 2013a). Forskning i den videregående skolen viser at mange elever har opplevelse av at de ikke klarer å følge tempoet til lærerne (Kolbjørnsen, 2006). Alle elever i den norske skolen har rett til å få en

opplæring som er tilpasset dem i alle fag (Lillejord m.fl., 2013). Tilpasningen skal være uavhengig av evnenivå, funksjonsdyktighet, familiebakgrunn og sosial tilhørighet. Elev C uttrykker at læringstempoet ikke er tilpasset han. Lærerne forventer at elevene skal ha et hurtigere tempo enn det de har forutsetninger for, og elevene kan derfor bli «hengende etter» og miste motivasjonen. Solheim (2012) skriver at ungdom som faller ut av skolen blir stigmatisert som tapere, late og umotiverte. Det kan være mange forklaringer på elevers tilpasningsproblemer (Solheim, 2012). Mulige årsaksfaktorer kan være dårlige lærere, dårlig organisering og for hurtig tempo. Slik jeg tolker informantens kommentar, er tempoet eller fremdriften ikke tilpasset elevenes nivå i dette tilfellet. I følge Markussen (2009) har ikke videregående opplæring nådd målet om en inkluderende skole for alle.

Jeg var interessert i elevenes opplevelse av deres læringsmiljø, og hvilken betydning læringsmiljøet hadde for elevene. Elev C uttrykte at han lære best når det er helt stille. Elev C ytrer:

Da lære æ best, visst det er helt stille. Da kan æ gjøre ting best hjemme, egentlig.

Videre sier Elev C om hvor lett det er å få arbeidsro på skolen:

Næi, ikke hele tida. Det er ganske mye bråk, så æ vet ikke, når gang kan det være det. Det er særlig i mattn det er bråk, siden det ikke er så mange som er god i matte i klassen, så det går ganske igjen, mye bråk der.

Jeg tolker elevens utsagn dithen at det også i videregående skole kan være så mye uro i klassen at elevene ikke får konsentrert seg om skolearbeid. Eleven sier at det er mange i klassen som ikke er god i matte. Av dette tolker jeg at oppgavene ikke er tilpasset elevene, og at nivået er for høyt for mange av elevene. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) er denne uroen en beskyttelsesstrategi. Hvordan en person oppfatter seg selv, har stor betydning for personens motivasjon for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det blir derfor viktig å legge til rette på skolen for at elevene både kan bevare og utvikle en positiv selvoppfatning. Lav faglig selvoppfatning kan gi negative konsekvenser. Det er viktig for eleven å ha en positiv selvoppfatning og eleven tar derfor i bruk ulike strategier for å forsvare selvverdet. Disse strategiene kjenner vi igjen på skolen som for eksempel ved at eleven ikke har med seg utstyr, er sen med å komme i gang, bråker eller uteblir fra time. Lav faglig selvoppfatning kan dermed føre til at eleven blir mindre motivert, gjør mindre på skolen og har dårlig utholdenhet ved utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg forstår av elevens ytring at det er mange i klassen som har en oppfatning av seg selv som dårlig i faget matematikk.



### 4.3.3 Yrkesretting og relevans

For å få til en god yrkesretting av fellesfagene, kreves det større forståelse av de ulike faglige kompetansebehov i ulike yrker (Hiim, 2013). I tverrfaglige opplegg er det kunnskapsbehovene i yrkene som bør legge premissene for undervisningen (Hiim, 2013). Sannsynligheten for at elevene vil oppleve undervisningen som meningsfull og relevant vil øke dersom elevenes erfaringer fra situasjoner de har vært involvert i er utgangspunktet for undervisningen (Hiim, 2013). Behovet for yrkesretting kommer også fram i St.meld. nr. 22 *Motivasjon-Mestring-Muligheter* (2010-2011). Stortingsmeldingen bekrefter at opplæringa i dag er for lite tilpasset elevenes behov, og at skolene har en stor utfordring i å knytte opplæringa mot yrkeskarriere og dagligliv (St.meld.nr.22, 2010-2011). I forhold til TPO-modellen, vil det være viktig å gjøre fellesfagene mer relevante og yrkesrettet for elevene. Oppgaver som tilpasses og baseres på innhold etter elevenes fagbrevområde, vil kunne gi meningsfull yrkesretting (Hiim, 2013). Når det faglige innholdet blir lite meningsfylt, kan det føre til manglende motivasjon, skoletrøtthet og frafall fra videregående skole. Det var derfor viktig for meg å spørre mine informanter om hvordan de opplevde yrkesretting i fellesfagene, og om de syntes det var viktig for deres motivasjon.

Elev A sier:

Fagan kunne egentlig vært mer yrkesretta, det hadde kanskje vært mer artig. Det hadde det.

Elev B sier:

Æ trur for dem fleste, så er det ganske viktig. Da forstår vi mye mer ka man gjør først. ...vi forstår koffår ting skjer. Du vet ikke bare koffår det skjer, men du forstår koffår det skjer.

Elev C sier:

Det er jo ganske viktig visst æ ska ta videreutdanning å bli snekker eller tømmer, sånn at æ har lært det her nu så visst æ kommer, når æ kommer ut i arbeidslivet så kan æ ingenting og da står æ bare helt blank, så det må æ nesten lære.

Elev B forteller videre:

Man treng jo egentlig ganske mye visst man skal jobbe med yrkesretta greier og det er jo det vi har i dem fleste fagan, så vi har yrkesretta undervisning.

Elev B ytrer videre at for hans del har det egentlig ikke noe å si for motivasjonen hans at oppgavene i matematikk er yrkesretta. Han synes bare matematikk er artig. Dette er i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver om indre motivasjon. De refererer til Deci og Ryan

og skriver at indre motivasjon kan forklares med: «the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequences» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144). Dette innebærer at elevens motivasjon springer ut av interesse og belønningen er glede over aktiviteten i seg selv. Elevens indre motivasjon for faget matematikk er i dette tilfellet så stor at yrkesretting blir av mindre betydning. Elev B sier videre om dette:

Ja, æ trur at ting man får til og ting man like er mye lettere å ha lyst til å gjøre. For visst mamma sier at æ må gjøre nåt, og så må æ bare gjøre det, men visst mamma sier at æ må gjøre det FØR æ kan gjøre det andre, så går det ofte mye fortere. Man får mer lyst til å gjøre ting.

Jeg tolker elevens svar som at han har en indre driv for faget matematikk. Han kommenterer også at det man har en indre driv for er mye lettere og går raskere å gjøre.

Hiim (2013) skriver at motivasjon og lærelyst henger ofte sammen med yrkesvalget og det å ha et mål. Dette underbygges av svarene til de andre to informantene mine. De uttrykte begge to at yrkesretting er mer motiverende og meningsfullt. Elev A svarte utdypende på betydning av yrkesretting at:

Ja, det er kanskje sånn man blir mer oppmerksom.

Slik eleven uttrykker seg her forstår jeg at hun følger bedre med og har en annen innstilling når faget er yrkesrettet. Hiim (2013) skriver at det er viktig å utnytte drivkraften i forhold til motivasjon for et fremtidig yrke i utdanningen. Det blir således viktig å få elevene til å reflektere over fellesfaglig kompetanse for å styrke motivasjonen for fellesfagene (Hiim, 2013).

De viktigste hindringene for yrkesretting av fellesfagene er manglende kunnskap om yrkesfagene og deres kunnskapsbehov. Yrkesfaglærere har stort sett ikke formell kompetanse til å undervise i fellesfagene (Hiim, 2013). Dette medfører at fellesfaglærere som formelt er kvalifisert til å undervise på yrkesfaglige utdanningsprogram i fellesfag har liten kunnskap om yrkesfag og er lite kvalifisert for yrkesretting. I slike tilfeller kan det bli «kunstig yrkesretting» som igjen kan virke demotiverende for elevene.

I tillegg legger mange skoler fellesfagene på hele dager. Argumentasjonen for dette er ofte å gjøre opplæringen i programfagene mindre oppstykket. Resultatet blir da at elevene må konsentrere seg om fellesfagene, som er teorifag, over hele dager. Dette opplever mange elever som vanskelig (Hiim, 2013). Informantene mine syntes også at lange teoridager ofte ble tunge. Det var vanskelig å konsentrere seg særlig på slutten av dagene.

Elev A sier:

Tirsdagen da er det, dem er ganske grusom. Da har vi bare samme lærern hele dagen, samme faget, samme lærer absolutt hele dagen. To timar har vi helsefremmende, yrkesutøvelse og resten fire timar med helsefremmede, da har vi liksom bare samme programfagan en hel dag, og det er slitsomt. Å så på mandagen har vi matte først i to timar, og så har vi naturfag, også anna hver har vi to timar naturfag og så matte. Da er det liksom mye matte på to timar. Da blir man fort sliten.

Eleven uttrykker her misnøye med organiseringa av skoledagene. Hun synes dagene blir tunge og lange med lite variasjon i fag. Hun sier vidare:

Men da når vi er ferdig med mandag og tirsdag så er det jo for det om deilig, for da er vi jo ferdig med uka, eller det verste liksom.

Jeg tolker av dette at organiseringa har mye å si for hvor godt utbytte elevene har av skoledagen. Som lærer har jeg erfart at teoritunge dager med matematikk i siste time kan være svært utfordrende både for lærer og elever. Elev C sier:

Det er sånn, det er litt kjedelig å ha teoridaga, men det er kanskje greit å starte med det i uka, så man blir ferdig med det. Så har man de tre siste dagen kor man bare jobbe på verksted.

Begge informantene har en organisering av skoleuka som innebærer at de starter uka med teoritunge fag. I de tilfeller det er mulig, tolker jeg av elevene svar at det faktisk kan være greit. Problemet oppstår kanskje når de teoritunge dagene kommer på slutten av uka. Hiim (2013) skriver at en slik opphopning av fag oppleves som svært vanskelig av mange elever. I følge Illeris (2007) kan ikke menneskene forholde seg lærende til alle inntrykk i løpet av en dag, og de har derfor utviklet noen halvautomatiske sorteringsmekanismer. På slike teoritunge dager kan dermed elever etter min forståelse «miste» læring i et fag helt eller delvis. Illeris (2007) skriver at den halvautomatiske sorteringsmekanismen igjen betyr at vi kan gå glipp av mange læringsmuligheter. Det er den samme læringsbarrieren som kan gjøre det vanskelig i omstillingsprosesser i arbeidsliv og skole, hvor mennesket forsvarer sin identitet. Herunder kommer også ambivalens, hvor individet vet at det har bruk for å lære, men ikke orker eller ser meningen med læringen. Elev B uttrykker at en slik organisering ikke er problematisk for han. Han sier:

Æ føle i alle fall at det går helt greit, men æ vet ganske mange i klassen synes det er ganske slitsomt. I hvert fall torsdag når vi er ferdig klokka fire. Når har jo når fag dem nesten ikke fær i for dem synes det er så tungt.

Eleven forteller etter min forståelse her at organiseringa i ytterste fall kan føre til at noen ikke mestrer skoledagen og faller fra. Han sier videre at for noen fører dette til mye fravær i enkelte fag. Dersom dette er fag som i utgangspunktet er vanskelig for eleven å mestre, vil det kanskje føre til at eleven ikke klarer å bestå faget. Dette er i tråd med Hiim (2013) som skriver at dager med mye teori ofte oppleves som vanskelig og uoverkommelig for mange yrkesfagelever.

Rundt omkring på skolene er yrkesretting av fellesfagene stort sett overlatt til de enkelte lærerne og lærerteamene. Fellesfaglærerne underviser også ofte på flere forskjellige yrkesfag. I de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det stor bredde, noe som igjen forutsetter differensiert yrkesretting og godt samarbeid mellom fellesfaglærere, yrkesfaglærere og næringsliv (Hiim, 2013). Det tidligere omtalte FYR-prosjektet er et tiltak Kunnskapsdepartementet har satt i gang for å sikre kvaliteten på yrkesrettingen. Gjennom FYR skal det jobbes aktivt for å dele gode ideer og undervisningsopplegg med hverandre. Opplæringen skal være både relevant og yrkesretta i forhold til elevens hverdagsliv og yrkesvalg. I denne sammenheng er det i tillegg stor fokus på grunnleggende ferdigheter. Gjennom FYR skal det videre jobbes for å treffe eleven der eleven er og har sitt interessefelt, og på den måten gi elevene opplevelse av mestring og motivere for fullføring av videregående skole. Dette kommer etter min forståelse til uttrykk gjennom informantens fortellinger om erfaringer av fellesfaget naturfag. Elev C setter ord på det slik:

Forsøk å sånn der biologiting, det føle æ ikke er nødvendig.

Elev A sier:

Nei, naturfag ser æ ikke poenget i. Det er så mye rare ting som æ ikke trur æ vil få bruk for.

Jeg tolker av svarene til elevene at de opplever naturfag som lite meningsfylt. Dette er i tråd med Hiim (2013) som skriver at lite meningsfylt faglig innhold kan føre til manglende motivasjon, skoletrøtthet og frafall fra videregående skole. I slike tilfeller blir det som om «fellesfagene og programfagene lever hvert sitt liv». Elevene klarer ikke å se nødvendigheten for kompetanse i naturfag i dette tilfellet. Naturfag blir dermed et fag på siden av de andre nyttige og meningsfulle fagene. Dette henger etter min oppfatning sammen med dimensjonene i Illeris' læringstrekant (2007). For at læring skal kunne skje, må både elev og lærer være motiverte, noe som innebærer at den affektive dimensjonen aktiveres. Dersom elevenes erfaringer fra situasjoner de har vært involvert i er utgangspunktet for undervisningen, vil sannsynligheten for at elevene vil oppleve undervisningen som

meningsfull og relevant øke (Hiim, 2013). Styrking av fellesfaglige kunnskaper som er integrert i elevenes yrkeskunnskap, kan i tillegg føre til utvikling i yrket.

#### 4.3.4 Vurdering for læring

Vurdering for læring blir av Utdanningsdirektoratet (u.å.-b) definert til all vurdering som gis underveis i opplæringa og bidrar til å fremme læring. I min undersøkelse vil vurdering for læring kunne være en faktor som bidrar til at elevene blir mer motivert for egen læring i fellesfag. Jeg ønsket derfor å spørre mine informanter om hvilken vurderingspraksis de opplevde i den videregående skolen, og hvordan de oppfattet at den vurderingen de fikk motiverte dem til videre læring. I den forbindelse er det også naturlig å spørre elevene om hvilken opplevelse de har om elevmedvirkning.

I forbindelse med yrkesfag bør elevmedvirkning i følge Hiim (2013) omfatte vurderingsoppgaver og vurderingskriterier. Jeg spurte elevene om de synes de har innflytelse på valg av vurderingsoppgaver eller vurderingsformer. Elev B svarte:

I nå fag har vi det, men i nå har vi ikke det. Æ syns det er mye bedre å ha i de fagan man får velge litt sjøl.

Elev A sier:

Å ja, ja. Vi har hatt litt sånn at dem har bestemt liksom at nu skal dokker ha prøve, nu skal dokker ha fremlegg, men nu på fredag så får vi bestemme sjøl om vi skal ha prøve eller fremlegg. For vi har fått jobba med et kapittel sjøl i gruppa, så skal vi få bestemme sjøl kossn vurderingsmåte vi skal ha. Det er egentlig ganske okei.

Ut fra elevenes svar tolker jeg at det veksler mellom hvorvidt elevene får være med på å avgjøre om hvilken vurderingsform de skal ha og de vurderingsformene som bestemmes av lærer. Av svaret til Elev A, kan det virke som om lærerne først har bestemt vurderingsform, før elevene selv får være med på å bestemme. Det kan synes som om lærerne i dette tilfellet har vært bevisst på å ivareta behovene til den enkelte elev, for så å gi elevene valgmulighetene. Hiim (2013) skriver at den faglige tilpasningen til elevenes yrkesinteresser bør følges opp av vurderingsmåter som ivaretar både differensiering og yrkesforankring. At elevene gis mulighet til å velge en vurderingsform som vil kunne vise hva de kan i noe de opplever som viktig virker motiverende og fremmer læring (Hiim, 2013, s. 218). Om elevmedvirkning når det gjelder vurderingskriterier svarte informantene mine slik:

Elev A sier:

Nei, dem er vi ikke med på å bestemme. Dem får vi bare delt ut visst vi ønske det.

Elev B sier:

Æ syns det er bedre at læreran bestemme det siden det er læreran som skal vurdere.

Elev C sier:

Nja, nei egentlig ikke. Vi har hadd det før på ungdomsskolen kan æ huske nåkka sånt, men ikke her på videregående, det kan ikke æ mene.

Alle tre informantene mine sier at de ikke er med på å bestemme hvilke vurderingskriterier de skal vurderes etter. I følge Hiim (2013) er det viktig for elevene å få være med på å utarbeide vurderingskriterier for at fellesfagene skal bli relevante for elevenes erfaringer og yrkesinteresser. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at formålene med vurdering knyttet til læreprosessen er veiledning, motivering, skape forventninger om mestring, bidra til en positiv selvvurdering og informere elever og foresatte.

I forhold til om målene blir gjort kjent for elevene, svarte alle elevene positivt. Om målene blir gjort kjent for elevene sier elev A:

Vi har sånn der, ho sier fore eksempel at nu skal vi lære oss det og det i matte, å så jobbe vi en stund med det og så spør ho om vi har fått det inn, om vi har skjont det å. ...Det er ikk sånn der hulter til bulter alle veia.

Elev B sier:

Ja, målan er ganske tydelig.

Begge informantene uttrykker at lærerne tydeliggjør målene for arbeidsøktene for elevene. Engh (2011) skriver at daglig arbeid med naturlig innslag av læringsmål, kjennetegn på måloppnåelse og relevant lærestoff, vil kunne bidra til større målrettet innsats og kan gi økt læringsmotivasjon hos eleven. Dette er i tråd med Kunnskapsdepartementet (u.å-b) sin formulering om formativ vurdering. Om vurdering og eksamen skriver Kunnskapsdepartementet (u.å-b) at den formative vurderingen er et hjelpemiddel som skal brukes jevnlig med den hensikt å gi en pekepinn, både til lærer og elev, hvordan elevene ligger an i forhold til læringsmålene. Videre står det at den formative vurderingen skal fortelle hvordan det bør jobbes for å kunne nå målene på best mulig måte. Dette innebærer at den formative vurderingen skal fremme læring, utvikle den enkelte elevs kompetanse og gi et

grunnlag for tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, u.å-b). Alle informantene kommenterer at målene for undervisningen stort sett er gjort kjent for dem.

Den praksis hver enkelt lærer har for vurdering, kan som sagt både fremme og hemme læring. Vurdering for læring innebærer at informasjonen vurderingen gir skal kunne brukes til justering av egen læring. I forhold til opplæringsloven § 3-2 skal underveisvurdering og sluttvurdering henge sammen. Vurderingsformene skal ha som hensikt å forbedre opplæringa slik at læringsutbyttet og elevenes kompetanse skal bli så god som mulig (Kunnskapsdepartementet, u.å-a). Jeg spurte derfor elevene om de syntes tilbakemeldingen de fikk i fellesfagene bidro til økt motivasjon og lærelyst. Elev B sier at elevsamtale er veldig nyttig. Elev B sier om elevsamtale:

Det har mye å si at man har dem og at man forstår ka man ska gjøre.

Eleven sier at muntlig tilbakemelding i form av elevsamtale eller fagsamtale fungerer bra for han. Han sier videre:

For da kan æ i hvert fall spørre visst æ ikke forstår og få det forklart. Du får motivasjon når du vet at når faktisk vet ka du gjør og bryr seg om ka du gjør.

Av svarene til eleven tolker jeg at han føler seg sett av lærer. Dette gjør at han blir mer motiverte, får tillitt til læreren og respekt for læreren. Dette er i tråd med Nordahl (2013a) som skriver at dette er viktig for at elevenes læringsutbytte skal bli tilfredsstillende. Elev A forsterker betydningen av elevsamtale og det å ha mulighet til å forbedre arbeidet sitt, få underveisvurdering, og sier:

Når dem sir ka æ har gjort feil, så kan æ rette opp i det. Nu har vi hadd en stor oppgave helt siden vi begynte på skolen i engelsk, og nu før jul skal den leveres inn. Da har ho hele tida, vi har gjort litt, arbeid litt med den, så har vi sendt den inn, også har vi fått den tilbake, så har ho tatt liksom kommentert ka som er feil og galt, så har vi levert den igjen tilbake, så har ho sendt pånytt. Hele tida har vi sendt frem og tilbake, for å forbedre den. Så nu skal den liksom være på topp.

Det kan virke som om eleven har hatt en prosess sammen med lærer, hvor målet har vært å gjøre arbeidet bedre. Elevene har fått underveisvurdering slik at eleven har kunne rettet opp og forbedret arbeidet sitt. I en slik prosess vil eleven også vurdere seg selv. Ved å gi elevene mulighet til å vurdere seg selv, gjør eleven mer reflektert og bevisst i forhold til sin egen læreprosess (Slemmen, 2010). Eleven kan dermed benytte seg av metakognitive strategier, og egenvurdering kan fungere som en læringsstrategi hvor eleven selv vurderer i hvor stor grad

det aktuelle målet er nådd. Hvordan elev C opplever tilbakemelding på arbeid kommer tydelig frem i svaret hans. Han sier:

Ja, det er lett å skjønne koffår man får den karakteren, i hvert fall på innleveringer og fremlegg. På prøva, det hjelpe jo ikke, for da, da har man enten svart feil eller rett, sånn. Da kan dem ikke hjelpe deg til å gjøre nåkka bedre føle æ. Mer visst dem tar det opp som en oppgave eller nåkka sånt.

Elev C kommer selv inn på egenvurdering og sier:

Det kan være at dem skriv at man må forklare selv med egne ord, eller at man må utdype seg mer på et spesielt tema.

I forhold til Vygotsky's teori om den nærmeste utviklingssonen, kan dette forstås som tradisjonell testing (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Man vil på denne måten kunne registrere hva som er elevens nærmeste utviklingszone. Undervisning består både av instruksjon og forklaring, demonstrasjon og øvelser. Elevene vil derfor trenge både veiledning og støtte i sine egne aktiviteter for å kunne utvikle seg. På den måten vil eleven etter hvert kunne mestre oppgaver selvstendig. Skillet blir mellom det eleven kan gjøre uten hjelp og det eleven kan gjøre med adekvat støtte og veiledning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Slik jeg tolker svaret til Elev C, blir veiledninga gitt på en slik måte at eleven selv finner svaret ved forklaringer, korrigeringer og oppmuntringer fra lærer.

Sosiokulturell perspektiv på læring betrakter læring som et sosialt fenomen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å jobbe sammen med andre i grupper vil skape en interaksjon som igjen kan gi positivt læringsutbytte. Elev A uttrykker at hun lærer godt sammen med andre. Hun sier:

For eksempel når vi har kontaktlærern våres så har ho nån gang hadd sånn powerpoint, og så har ho hadd sånn at ho har skrevet opp på tavla så har vi liksom fått tildelt en gruppa. Så ska vi for eksempel fordype oss i bakteria, neste gruppe skal fordype seg i virus, og etterpå ska vi liksom presentere våres da, ka vi har lært om det, så ska alle andre skrive stikkord. Og når neste gruppa presentere så ska vi skrive stikkord sånn at vi får litt mer inn. Det er jo ganske greit....Det syns æ er en fin måte å lære på.

Eleven beskriver her etter min forståelse en faglig og kognitiv prosess. Gjennom arbeidet i gruppa, og presentasjonene i etterkant i klassen, kan de som deltar i prosessen komme frem til forståelser og ideer som de kanskje ikke ville fått dersom de hadde jobbet hver for seg. I sammenheng med undervisningssituasjoner som legger opp til at elever skal vurdere hverandre, er det viktig å påpeke at tilbakemeldingene fra medelever skal peke fremover og være konstruktive, slik at hensikten med å vurdere hverandre blir å hjelpe hverandre til å



utvikle seg (Slemmen, 2010). En slik tilnæringsmåte kan være med på å skape kultur for læring.

#### 4.3.5 *Mørketid i Finnmark*

Alle mine tre informanter kom selv inn på at det var særlig tungt å motivere seg til skolearbeid i mørketiden. Jeg hadde ikke tatt høyde for dette funnet, og hadde heller ikke det med i intervjuguiden min. Derfor har jeg heller ikke belyst mørketidens innvirkning på mennesker i mitt teorikapittel. I statistikk om frafall fra videregående skole kan man lese at Finnmark er det fylket i Norge hvor flest ungdommer dropper ut og ikke fullfører videregående opplæring. Det at alle tre selv kom inn på mørketiden som et mulig «hinder» for å mestre skolen, gjør at jeg derfor ønsker å ta dette med i min oppgave.

Både mennesker og dyr har døgnrytmer (Moan, 2013). Dersom vår naturlige døgnrytme forstyrres, kan det påvirke vår mentale og fysiske helse. Mørketidsnedstemthet kalles i faglitteraturen «sesonal affective disorder», og betegner en nedstemthet eller en mild depresjon som kan komme i mørketiden (Moan, 2013). Symptomene på mørketidsnedstemthet er trøtthet, nedstemthet og økt appetitt. Særlig kan trøttheten merkes ved at man sover eller ønsker å sove lengere om morgenen. Man kan også føle seg trøtt og uopplagt, selv om man har sovet mye. Søvnbehovet vårt styres av vår indre klokke og vi kan ikke bestemme helt selv når vi skal sove (Madsen, 2013). For å kunne avdekke hvorvidt informantene mine trivdes på skolen, stilte jeg dem spørsmålet om de hadde lyst til å gå på skolen. Elevene svarte som følger:

Elev A sier:

Tungt å stå opp om mårran. Man har lyst å bli hjemme for det er så kjedelig, slit. Ja, det, æ vet ikke. Det tar kanskje litt på humøret.

Elev B sier:

Æ glede meg til æ ska på skolen hver dag, unntatt av og til på mandaga, da kan det være litt tungt.

Elev C sier:

Det spørs kordan daga det er. Om vinteren er det vanskelig når det er så mørkt. Om sommeren går det greit. ...Det er bare sånn at det er mørkt når man legg seg, og det er mørkt når man våkne, så man har liksom ikke forskjellen.

På utdypende spørsmål om det kan være faktorer på skolen som gjør at det er vanskelig å stå opp svarer elev C:

Nei, egentlig ikke.

På bakgrunn av svaret jeg fikk fra Elev A spurte jeg henne om hun følte at hun ble påvirket av mørketiden. Elev A svarte:

Ja, man blir så trøtt. ...Jeg sover hver ettermiddag.

Av svarene til mine tre informanter tolker jeg at de blir påvirket av mørketiden. De sier alle tre at de er mer trøtte i mørketiden, og at det er vanskeligere å stå opp om morgenen. Det kan virke som om søvnbehovet blir større. Elev B sier i tillegg at:

Man merke jo at det er lettere å stå opp når det er lyst og litt sånn koseligere.

At det er mørkt både når elevene står opp og drar til skolen og når de er ferdige på skolen virker å være slitsomt for elevene. Selv om menneskets døgnrytme ikke styres av lyset, hjelper lyset oss med å holde vår indre rytme i takt med soldøgnet (Madsen, 2013). I og med at døgnrytmen i stor grad styres av lys og vekslingen mellom natt og dag, vil man etter min forståelse i større grad bli påvirket av mørketiden jo lengere fra ekvator man kommer. Dette kan være en faktor til at unge i første omgang ikke mestrer kompetansekravene i fagene, stryker til eksamen og dernest faller fra videregående opplæring. Elev A uttalte at mørketiden «tar på humøret». Hun sier videre:

Det er liksom så mørkt og trasig.

Det kan virke som om den ene informanten har mer depressive tanker enn de to andre. I forhold til forskning er det flere kvinner enn menn som blir påvirket mentalt. Av mine informanter var det kun jenta som uttalte at hun følte mørketiden påvirket humøret.

#### **4.4 Hvor viktig er det for elever å fullføre videregående opplæring?**

Ved Reform 94 fikk alle elever rett til videregående opplæring. Det «normale» ble etter hvert å gå videregående skole. Mange ungdommer gikk rett ut i arbeid etter grunnskolen før denne reformen trådte i kraft. Reform 94 kom med tydelige forventninger til yrkesretting av fellesfagene (Repstad, 2013). Mange av yrkesfagene ble slått sammen til grunnkurs, og det ble tydelig krav til yrkesretting. Den neste store reformen, Kunnskapsløftet (2006), inneholdt i utgangspunktet lite om yrkesretting av fellesfagene. Regjeringen satte i 2008 ned et utvalg

som ble kalt Karlsen-utvalget (Repstad, 2013). Dette utvalget foreslo mange tiltak i forhold til yrkesretting.

Jeg spurte elevene om det var viktig for dem å lære på videregående skole.

Elev A sier:

Å lære er jo viktig. Det viktigste. Det er jo derfor æ er her, for å lære litt å ja, for at æ ska komme videre i livet.

Svaret til Elev A er i tråd med det Repstad (2013) skriver om motivasjon og yrkesutdanning. Elevene må kunne se at det de lærer er relevant for det de skal bruke utdanningen til en gang i fremtiden for at de skal kunne motiveres for å fullføre yrkesutdanningen sin (Repstad, 2013). Mange fellesfagslærere som underviser på VG1 yrkesfag har gått gjennom videregående opplæring med teoretisk programfag før de har fortsatt med teorifag på universitet og høyskoler (Repstad, 2013). Dette medfører at allmennfaglærere er formelt kvalifiserte til å undervise på yrkesfaglige utdanningsprogram uten å kunne noe særlig om yrkesfag (Hiim, 2013). Disse fellesfagslærerne er i utgangspunktet lite kvalifisert for yrkesretting, og er et tegn på at allmennfag i yrkesfaglig utdanning er et felt som faller mellom to stoler (Hiim, 2013).

Jeg spurte informantene om det var viktig for dem å fullføre videregående opplæring. De svarte slik:

Elev A sier:

Ja, det syns æ, for det er kjedelig å havne i en jobb som æ ikke har utdanning i. Det er jo artig å ha utdanning, da æ liksom har hjelpe litt for å få den her jobben.

Elev C sier:

Ja, det føle æ er det viktigste. At æ ikke droppe ut, blir stånes med brae karakterer å, det er kanskje hovedmålet med alle tre åran.

Alle tre informantene mine uttrykte at det var viktig for dem å fullføre videregående skole. De hadde en målsetting om videre skolegang og et fremtidig yrke. For dem er dette målet en motivasjon for å jobbe med skolefagene. Hiim (2013) skriver at motivasjon og lærelyst henger ofte sammen med yrkesvalget og det å ha et mål. Mine tre informanter var elever på yrkesfag og alle tre hadde en oppfatning om hva de skulle gjøre om fem år. Denne oppfatningen innebar for alle tre først og fremst å bestå videregående skole. De hadde alle en

oppfatning av at skole var viktig for fremtiden deres. De uttrykket et ønske om å ikke «falle utenfor», og at hovedmålet var å bestå alle tre årene på videregående skole. Elev C sier:

Det som motivere meg det er jo at jo mer æ lære meg her, jo mer kan æ ta med meg ut i arbeidslivet, jo mer kan æ bruke der. Da får æ jo sånn, da kan æ få et bra liv, tjene mye peng. Det er det som motivere ganske mye.

Denne uttalelsen er i samsvar med Hiim (2013) som skriver at det er viktig for elevene å ha et mål å jobbe mot.

Elev A har etter min forståelse reflektert over hvilke muligheter hun har i forhold til å nå hennes fremtidige yrkesmål. Elev A sier:

Ja, æ har ment å gå den der, æ trur det kanskje er u-veien den hete. Så treng æ ikke den der studie, så etter det her året søker jeg på helsefagarbeider. ... Ja, for det er det dem har funnet ut at faktisk at visst man går u-veien så får man mer erfaring enn man gjør når man går det der studie. Man får ikke så mye erfaring når man går det der studie.

Det kan virke som at Elev A er glad for at det finnes en annen vei til høyere studiekompetanse enn å gå studiespesialiserende eller påbygg. Repstad (2013) viser til en undersøkelse rettet mot elever som har valgt å slutte i videregående opplæring, hvor halvparten av innkomne svar oppga skoletrøtthet som en av de tre viktigste årsakene til at de sluttet. Elev A uttrykker at hun ikke ønsker å ta studieforberevende skoleår eller påbygg. Hun uttrykker også at det er viktig for henne å få mer erfaring og samtidig gjøre noe som er relevant i forhold til hennes mål.

## **5 Hva motiverer elever på VG1 yrkesfag for læring i fellesfagene?**

I dette kapitlet har jeg sammenfattet mine funn i form av fire underkapitler. Gjennom sammenfatningen gir jeg oppsummerende svar på oppgavens problemstilling. Jeg har valgt å ha problemstillingen min som hovedoverskrift på dette kapitlet.

### **5.1 Opplevelse av mestring er viktig**

Undersøkelsen viser at mestring er en forutsetning for motivasjon for elevene. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at forventning om mestring har betydning for våre valg, den innsats vi

legger i arbeidet og vår utholdenhet. Både Elev B og Elev C setter ord på det i intervjuet. Elev B sier: «De fleste tingan blir morsom når man mestre ting». Elev C svarer at han liker engelsk best og begrunner det med at det er et fag han er ganske god i. Han sier: «...det er æ ganske god i for at det er mye med videospill og sånn på data, da har æ lært mye derifra og da kan æ det ganske godt». Elev C uttrykker at han har lært mye engelsk av en aktivitet han har likt godt. Det forteller også hvor viktig det er å tilpasse undervisningen til elevenes interessefelt. Elev B bekrefter dette og beskriver at undervisningen faktisk kan bli morsom dersom den er tilpasset elevenes kognitive nivå. Elev B sier: «Æ syns bare matte er artig. Æ trur at ting man får til og ting man like er mye lettere å gjøre». Det kan virke som om det han er inne på i dette tilfellet er indre motivasjon. Elevens motivasjon springer ut av interesse og belønningen i slike tilfeller er gleden over aktiviteten i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I dette tilfellet er elevens indre motivasjon stor. Han uttrykker at han opplever mestring i faget noe som igjen påvirker hans motivasjon for faget. Elevene som opplever mestring og får oppgaver som de kan strekke seg etter vil kunne utvikle et positivt selvverd og få tillitt til at de kan klare utfordringene. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at tilpasset opplæring er et viktig virkemiddel både for elevenes forventning om mestring og for elevenes utvikling av et positivt selvverd. Dette vil igjen kunne redusere konkurranse og bidra til en positiv påvirkning av elevenes målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Undersøkelsen viser at elevene ikke har utviklet gode nok læringsstrategier. Av svarene kan jeg tolke at de ikke har et bevisst valg i forhold til hvordan de går frem for å løse oppgaver, og at de har få strategier å velge mellom. Skolen er forpliktet til å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenking (Postholm, 2007). Elev A sier rett ut at hun egentlig ikke har noen strategier for å løse oppgaver. I Kunnskapsløftet anses læringsstrategier som en integrert del av fagkompetansen (Møller & Sundli, 2007). I læringsplakatens andre prinsipp står det at skolen skal stimulere eleven til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Læringsstrategier er «et overordnet begrep om selvregulert læring, hvor evne til kritisk tenkning over egen læring inngår.» (Møller & Sundli, 2007, s. 47). Skolen kan ikke bare undervise om læringsstrategier, men også gi elevene god nok trening i ulike læringsstrategier, slik at de kan beherske et repertoar av strategier. Det er gjennom praktiske øvelser at strategiene utvikles og en bevisst strategi (Møller & Sundli, 2007). Av svarene til Elev B og Elev C tolker jeg strategiene de benytter som en innarbeid vane, mer enn en bevisst strategi. Elev C uttrykker dette og sier: «Da ser æ ka lærern har gjort på tavla, så prøve æ å forstå det. Visst æ ikke forstår det så tar æ et kladdeark og prøve å komme meg fram til svaret

etter at æ har sett i fasiten ka svaret er for nåt». Eleven prøver etter min forståelse her å knytte ny kunnskap til tidligere kunnskapsstrukturer, men har ikke en strategi som er effektiv nok. Han sier videre: «Dem forvente at vi ska lære en bestemt ting eller flere bestemte ting bare på en time, det syns æ er litt rart. Det hadde kanskje vært lettere visst man hadde klart på en uke, brukt flere ting på en uke. Da hadde kanskje vært litt lettere». Denne uttalelsen er i tråd med Kolbjørnsens (2006) forskning som viser at mange elever på videregående skole har en opplevelse av at de ikke klarer å følge tempoet til lærerne. Det kan virke som om informantene mine ikke innehar nok kunnskap om seg selv som lærende person. Weinstein, Bråten og Andreassen (2008) skriver at en positiv forventning om mestring vil påvirke hvordan elevene går løs på oppgavene og hvor konstruktivt de jobber mot målet. Videre må elevene kunne disponere den tiden de har til rådighet slik at de rekker å fullføre oppgavene.

## 5.2 God relasjon til lærer er viktig for læringsmiljøet

I denne undersøkelsen beskriver elevene relasjonen til lærer og medelever som viktig faktor for et godt læringsmiljø. De sosiale relasjonene mellom elevene og mellom lærer og elev er et viktig aspekt for læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene beskriver at lærer har stor betydning for deres læring. Lærer må både være profesjonell, kunne stille krav og være godt likt. Elev B setter ord på det og sier: « Det trekke jo opp motivasjonen visst du har et godt forhold til dem du skal lære av...For visst du ikke like den person du skal lære av, så gidd du kanskje ikke å følge så godt med». Nordahl (2013a) skriver at elevene må ha tillit til læreren, respekt for læreren, kunne lytte til læreren og ikke minst like læreren for at læringsutbyttet skal bli tilfredsstillende. Drugli og Nordahl (2013) skriver at elever som opplever å bli godt likt av læreren, vil ha større mulighet til å realisere sitt potensial for faglig læring. Svarene til informantene mine underbygger dette.

Anerkjennelse er viktig for elevenes motivasjon, læring og utvikling (Drugli & Nordahl, 2013). Elev B uttrykker dette gjennom utsagnet: « Visst lærer er tydelig på at han eller ho bestemme ka som ska skje, så vil jo folk få mer respekt og gjensidig respekt vil da komme». Jeg forstår det slik at eleven her uttrykker at dersom elevene opplever at lærer er tilstede for dem og gir av seg selv, vil resultatet bli at elevene ønsker å gi noe tilbake til lærer.

Nordahl (2013a) påpeker at et godt læringsmiljø innebærer at elevene føler seg inkludert i et trygt miljø. Å være inkludert i et trygt miljø vil i følge Olsen (2013) innebære at elevene må være fysisk tilstede på skolen, elevenes må ha en opplevelse av aksept og anerkjennelse,

elevene må ha mulighet for aktiv deltakelse og det må gis rom for positiv selvutvikling både faglig, sosialt og personlighetsmessig.

### 5.3 Yrkesretting og relevans gir mening

Denne undersøkelsen viser at elevene synes å bli mer motivert når de opplever at opplæringen har relevans. Når fagets innhold oppleves meningsfylt uttrykker informantene mine at de blir mer motiverte og klarer å se nytten av opplæringen. Hiim (2013) skriver at motivasjon og lærelyst henger ofte sammen med yrkesvalget og det å ha et mål. Elev A uttrykker det slik: «Ja, det er kanskje sånn man blir mer oppmerksom». Hiim (2013) skriver videre at det er viktig å utnytte drivkraften i forhold til motivasjon for et fremtidig yrke. Oppgaver som tilpasses og baseres på innhold etter elevenes fagbrevområde, vil kunne gi meningsfull yrkesretting (Hiim, 2013). Når det faglige innholdet blir lite meningsfylt, kan det føre til manglende motivasjon, skoletrøtthet og frafall fra videregående skole. Elev B uttrykte det slik: «Æ trur for dem fleste, så er det ganske viktig. Da forstår vi mye mer ka man gjør først...vi forstår koffår ting skjer. Du vet ikke bare koffår det skjer, men du forstår koffår det skjer». Det forteller at det er viktig å ha med forståelsen av det man skal lære.

Alle informantene var tydelig på at det var viktig for dem å fullføre videregående skole. Av informantenes svar forstår jeg at det var viktig både for å få en jobb de ønsket, men også for å kunne fungere godt i fremtidens samfunn. Ord som «ungdomsretting» og «hverdagsretting» er blitt prøvd ut for å beskrive undervisning som er relevant for elevene. Av svarene til informantene forstår jeg at både begrepet «relevans» og yrkesretting var viktig for dem når vi tenker at skolen er forberedelse for framtida. Skolen skal være forberedelse til et yrke, men den skal og være forberedelse til å delta aktivt i samfunnet. Skolen kan og bør også hjelpe elevene til personlig utvikling, til å utvikle dømmekraft og holdninger. Hernes (2010) skriver i *Gull av gråstein* at norsk kunnskapspolitik har en stor utfordring i å utnytte potensialet i befolkningen. Det er en utfordring for skolen at undervisninga både må ha fremtidsverdi og nåtidsverdi for eleven hvis den skal føre eleven framover. Undervisninga må engasjere der og da og etter min tolkning av informantenes svar, stimulere til læringsaktivitet som er nært knyttet opp mot elevens yrkesønske. Elevene opplever undervisningen mer motiverende jo mer meningsfull den er.

## 5.4 Vurdering og elevmedvirkning fremmer læring

I arbeid med yrkesretting og relevans er det viktig å jobbe med vurdering for læring. Vurdering for læring skal ikke være en kontroll av hva elevene har lært, men skal støtte elevenes læring og bidra til at elevene blir selvregulerte (Lillejord & Hopfenbeck, 2013). Informantene mine uttrykte at de ikke var delaktive i utarbeidelse av vurderingskriteriene de skulle vurderes etter. Hiim (2013) skriver at det er viktig for elevene å få være med på å utarbeide vurderingskriterier for at fellesfagene skal bli relevante for elevenes erfaringer og yrkesinteresser. Formålene med vurdering knyttet til læreprosessen er veiledning, motivering, skape forventninger om mestring, bidra til en positiv selvutvurdering og informere elever og foresatte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vurdering for læring gir læreren mulighet til å se hva som gir positiv effekt ved bestemte aktiviteter (Lillejord & Hopfenbeck, 2013). Vurdering for læring bør derfor inngå i alt læreren gjør sammen med elevene med den hensikt å fremme elevenes læring.

I min forskning kom det fram at målene stort sett er kjent for elevene. Engh (2011) skriver at daglig arbeid med naturlig innslag av læringsmål, kjennetegn på måloppnåelse og relevant lærestoff, vil kunne bidra til større målrettet innsats og kan gi økt læringsmotivasjon hos eleven. Informantene mine uttrykte alle tre tillit til lærer, og sa at det er lærer som vet best hvilket lærestoff som skal gjennomgås. De brukte derfor periodeplanene i fagene i liten grad. Planen i faget Kroppsøving var grei å bruke fordi der kunne de finne ut om de skulle være ute eller inne, og slik ta med seg riktig utstyr. Etter min forståelse er lærernes arbeid med å utarbeide gode planer, et arbeid som resulterer i et verktøy først og fremst for dem selv. Elevene forteller at det er viktig for dem å vite hva målet for undervisningen er, men at de ikke ser behovet for en egen plan.

Vurderingsarbeidet må ha til hensikt å være læringsfremmende (Lillejord & Hopfenbeck, 2013). Det er viktig for lærer å skille mellom sak og person, og ta hensyn til de emosjonelle og psykologiske sidene ved vurderingsarbeidet. Mange elever opplever å være en personlig belastning for lærer (Lillejord & Hopfenbeck, 2013). Gjennomføringen av vurderingsarbeidet må ikke gjøres på en måte som skremmer elevene, men at det oppleves som en støtte i læringsarbeidet. Elev B satte ord på det slik: «Du får motivasjon når du vet at når faktisk vet ka du gjør og bryr seg om ka du gjør». Vurderingen skal inkludere elevene (Lillejord & Hopfenbeck, 2013). Elever som er trygge på sine medelever og sin lærer, og føler seg inkludert, vil kunne oppleve vurderingsarbeidet som en naturlig del av undervisningen. Dette er i tråd med Olsen (2013) som skriver at et inkluderende læringsmiljø gir eleven opplevelse



av både trygghet, mestring og tilfredsstillelse. I et inkluderende læringsmiljø er det harmoni mellom kompetanse og utfordringer, som igjen gir indre motivasjon hos eleven til å fortsette.

Videre gir informantene mine uttrykk for at medbestemmelse bidrar til å øke deres motivasjon for læring. Elevene forteller at de opplever det mer motiverende i de tilfeller hvor de får være med på å bestemme aktiviteter i timene og vurderingskriterier for arbeidet. Elevene opplever at det har en positiv effekt på læringen at de får mulighet til å være medvirkende til egen læring. Så langt det er mulig bør elevene være med på hele læringsprosessen, fra planlegging til gjennomføring og vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Min undersøkelse viser at den graden elevene blir tatt med i vurderingsarbeidet avhenger av både fag og lærer.

## 6 Avslutning

Denne oppgaven kan gi et bilde av hvordan mine tre informanter opplever hva som motiverer dem for å fullføre videregående opplæring. Den gir ikke generell kunnskap om hva elevene opplever motiverende for læring. Læring foregår i et samspill mellom mange aktører.

Studien viser at det er viktig å jobbe med yrkesretting og relevans av fellesfagene på VG1 yrkesfag. Det er av stor betydning at elevene ser mening i det de skal lære. Samtidig er det viktig at de får utvikle seg og forberede seg på «voksen-livet», at de får en opplæring som gjør dem til gode fremtidige samfunnsborger. Det er lettere for elever på VG1 yrkesfag å forstå hvorfor de har opplæring i fellesfagene, dersom fellesfagene er knyttet opp mot deres yrkesfaglige retning eller har relevans både til deres yrkesvalg, forutsetninger og hverdag i dag og som voksen samfunnsborger.

Videre viser studien at relasjoner er viktig for elevene. Med relasjoner mener jeg først og fremst relasjoner mellom lærer elev, men også mellom elever. Gode relasjoner er et utspring av god klasseledelse og er en forutsetning for et godt læringsmiljø (Nordahl, 2013a). I min undersøkelse kom det frem at mine informanter har hele skoledager med fellesfag. De uttrykte at det var vanskelig å holde konsentrasjonen hele dagen på teoritunge dager, og fortalte at læringsutbyttet var mindre på slutten av dagen. Samtidig vet vi at mange fellesfagslærere har kun et fellesfag i en klasse, noe som i praksis vil si en til to klokketimer per uke. Disse fellesfagslærerne vil ikke ha de samme mulighetene for relasjonsbygging som programfagslærerne som har klassen mange timer per uke. Et av prinsippene i Læringsplakaten er at skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne lærestrategier og evne til

kritisk tenking (Postholm, 2007). Gjennom profesjonell pedagogisk påvirkning skal skolen legge til rette for gode læringsprosesser (Turmo & Elstad, 2006). Skolen må sørge for at elevene får nødvendig praksis slik at de selv kan utvikle strategiene til sine egne. Det nytter ikke bare å undervise kunnskapen om læringsstrategier (Turmo & Elstad, 2006). Det innebærer godt lærersamarbeid. Organiseringen av skoledagen er en stor utfordring for norsk skolepolitikk.

Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver hvordan en person oppfatter seg selv har stor betydning for personenes motivasjon for læring. I og med at oppfatningene er subjektive, stemmer de ikke alltid med den oppfatningen andre har. I skolen kan vi se at noen elever har et feil bilde av hvordan medelever oppfatter dem. De tolker situasjoner avhengig av tidligere erfaringer, og kan dermed forsterke et eventuelt negativt selvbilde. Elevenes erfaringsbakgrunn preger elevene i stor grad når de kommer inn i videregående skole. Forskning viser at mange skoletrøtte og lavt presterende elever velger yrkesfaglig utdanning. Det er også disse elevene som har dårlige karakterer fra grunnskolen. Videre viser forskning at karakterer fra grunnskolen har mye å si for hvorvidt elevene fullfører videregående skole. I kampen mot bortvalg av videregående opplæring er utfordringen for den videregående skolen blant annet å tilpasse opplæringa spesielt for de skoletrøtte og lavt presterende elevene, og å motivere elevene for best mulig læring i alle fag. For å kunne ivareta alle elevene, har noen fylker og bedrifter etablert ordninger for alternative løp.

Videre viser studien at opplevelse av mestring er viktig for motivasjon for læring i fellesfagene. Elevene var entydige i svarene sine på at de fagene som de opplevde mestring i var de fagene de likte best. Sist men ikke minst fremkommer det av min oppgave at det er viktig for elevene at fagene er relevante for dem og deres yrkesvalg. Det betyr at regjeringens storsatsning NyGIV og FYR er et skritt i riktig retning. Elevene fortalte at det var av stor betydning om opplæringen var knyttet mot deres fremtidige yrke. De uttrykte at jo mer meningsfylt fagene var, jo mer motiverende var det å jobbe med fagene. Det er viktig for elevene å fullføre videregående skole, selv om elevene har forskjellig målorientering. Studien viser at elevene ønsker å lære, men at de har behov for hjelp underveis. De trenger å utvikle gode læringsstrategier og god veiledning mot målet med opplæringen.

## Referanser

- Bachmann, K., & Haug, P. (Red.). (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Bd. Forskningsrapport nr. 62): Høgskulen i Volda.
- Berg, G. D., & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpasset opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dagbladet. (2013). Frafallet i skolen "koster" minst 7,5 milliarder i året. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2013/06/06/nyheter/halvorsen/videregaende/stortingsmelding/utdanning/27562931/>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Det kongelige kirke-, u.-, og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utgave, s. 69-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Germeten, S. (2012). Observasjon og sannhet. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault* (s. S. 36-52). Bergen: Fagbokforl.
- Germeten, S., & Bakke, J. (2012). *Observasjon: Å innta klasserommet med egne sanser*.
- Haug, P., & Bachmann, K. (2007). Grunnleggende element for forståing av tilpassa opplæring: ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling* (s. S. 15-38). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (FAFO-rapport). Oslo: Fafo.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Illeris, K. (2000). *Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2007). Læringsteoriens elementer- hvordan henger det hele sammen IK. Illeris (Red.), *Læringsteorier, 6 aktuelle forståelser* (2. oplag 2008, s. 11-37). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kirke-, u.-o. f. (1991). Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle. 4. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>
- Kolbjørnsen, E. O. (2006). *Tilpasset opplæring og differensiering: Videregående skole*. Nesøya: Pedlex, Norsk skoleinformasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Vurdering og eksamen*. Hentet 12.02.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/elevvurdering.html?id=434948>
- Kunnskapsdepartementet. (u.å-a). Opplæringsloven. Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

- Kunnskapsdepartementet. (u.å-b). *Vurdering og eksamen*. Hentet 12.02.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/elevvurdering.html?id=434948>
- Kunnskapsdepartementet. (u.å-c). *Yrkesretting og relevans*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/yrkesretting-og-relevans.html?id=667523>
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., & Hopfenbeck, T. (2013). *Vurdering og læring i skolen IS*. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utgave, s. 231-260). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *En skole for alle*. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 37-67). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Madsen, L. S. (2013). *Søvn: Døgnrytmen styrer mennesker og dyr*. Hentet 27.02 fra <http://www.forskning.no/artikler/2013/september/366532>
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, T. (2013a). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1, Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforl.
- Manger, T. (2013b). *Læring og forventning om mestring*. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utgave, s. 241-272). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., & Lillejord, S. (2012). *Livet i skolen*. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utgave, s. 9-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., & Lillejord, S. (2013). *Livet i skolen*. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1* (2.utgave, s. 9-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (17/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*. London: Routledge.
- Moan, J. (2013). *Døgnrytmer og årsrytmer hos mennesket*. Hentet 27.02 fra <http://www.mn.uio.no/astro/tjenester/publikum/almanakken/innhold/tema2013.html>
- Møller, J., & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten: skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2013a). *Klasseledelse*. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utgave, s. 105-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2013b, 23.10.2013). *Vekket og kjørt til skolen av læreren hele skoleåret*, *Aftenposten*.
- Olsen, M. H. (2009). *Ideen om en inkluderende skole*. I S. Germeten (Red.), *Kunnskapsløftet: fra læreplankst til læreres praksis* (s. s. 95-117). Tromsø: Eureka forlag.
- Olsen, M. H. (2010). *Inkludering: Hva, hvordan, hvorfor?* *Bedre skole*, 3, 58-63.
- Olsen, M. H. (2012). *Det ytre og det indre panoptikon - når mennesker klassifiseres*. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault* (s. 220-238). Bergen: Fagbokforl.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- . *Opplæringsloven § 1-3*. (u.å). Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1).
- Piaget, J. (1971). *Barnets psykiske utvikling*.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.

- Postholm, M. B. (2007). Læringsstrategier og kritisk tenkning i teori og praksis. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt* (s. 107-123). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Repstad, K. (2013). *Yrkesretting av fellesfagene i videregående skole*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2011). Vurdere vurdering - for å fremme læring. I E. Munthe, M. B. Postholm, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerearbeid for elevenes læring 1-7* (s. 209-227). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Solheim, T. (2012). Kunnskapsdiskurser i videregående opplæring. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 94-111). Bergen: Fagbokforl.
- St.meld.nr.11 (Red.). (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*.
- St.meld.nr.16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. Oslo.
- St.meld.nr.22. (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Oslo.
- St.meld.nr.30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo.
- Stene, M., Haugset, A. S., & Iversen, J. M. V. (2014), *Yrkesretting og relevans i fellesfagene En kunnskapsoversikt*. Steinkjer.
- Strandkleiv, O. I. (2004). TPO-modellen. Hentet fra <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske bokforl. og Norges forskningsråd.
- Säljö, R. (2005). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tinnesand, T., Tveitereid, K., & Støen, J. (2011). Frafall eller frastøting - hvorfor slutter elevene? I T. Tinnesand & K. Tveitereid (Red.), *Ja, visst gjør det vondt: LP-modellen i videregående skole - erfaringer og refleksjoner* (s. 36-38). Porsgunn: Lillegården kompetansesenter.
- Turmo, A., & Elstad, E. (2006). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for action: on special needs education. Hentet fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Generell del av læreplan*. Hentet 07.09.2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 10.11.2013 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). *Vurdering for læring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/>
- Weinstein, C. E., Bråten, I., & Andreassen, R. (2008). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 27-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wollscheid, S., & Noonan, E. (2012), *Tiltak mot frafall i videregående skole virker!* (Bedre skole).

# Vedlegg

## Intervjuguide

### 1. Motivasjon

- a) Har du kommet inn på dit første valg?
- b) Er du borteboer?
- c) Har du lyst til å gå på skolen?
- d) Hvilke programfag har du?
- e) Hvilket fag liker du best? Hvorfor?
- f) Er det noen fag du ønsker mer hjelp og støtte i? Eventuelt hva, hvordan og hvorfor?
- g) Hvordan opplever du verdien av fellesfagene?
- h) Hvordan arbeider du med egen læring?
- i) Hvor viktig synes du det er å lære? Evt hva og hvorfor?
- j) Hvordan lærer du best?
- k) Har du strategier for å løse oppgaver, også vanskelige?
- l) Tror du læring i skolefagene vil være viktig senere i livet?
- m) Har du mål du jobber mot?
- n) Hvor viktig er det for deg å fullføre videregående opplæring?
- o) Har du en plan for hva du skal gjøre/jobbe med etter videregående skole?

### 2. Tilpasset opplæring

- a) Jobber alle elevene i klassen med de samme oppgavene?
- b) Er alle elever tilstede i alle timer?

- c) Synes du opplæringa er tilpasset deg og dine interesser og behov?
- d) Får du oppgaver du mestrer på skolen?
- e) Får du oppgaver som er relevante?
- e) Er oppgavene du arbeider med på skolen rettet mot ditt yrkesvalg?
- f) Hvor viktig er det for deg at fellesfagene er yrkesrettet?
- g) Synes du oppgavene i fellesfagene på skolen er meningsfylte?
- h) Har du variasjon i arbeidsmetoder i timene?
- i) Hvordan opplever du organiseringen av skoleuka?
- j) Hvordan opplever du at du kan påvirke vurderingsoppgaver og vurderingskriterier i fellesfagene?
- k) Synes du at du og klassen din har elevmedvirkning til både innhold, arbeidsformer og vurdering i fagene?
- l) Hvordan synes du at elevmedvirkning påvirker motivasjonen i fellesfagene?

### 3. Vurdering for læring

- a) Vet du hva du skal lære i fagene?
- b) Vet du hvilke kriterier du blir vurdert etter?
- c) Får du tilbakemeldinger som hjelper deg i læringsarbeidet?
- d) Blir det lagt til rette for egenvurdering i fagene?
- e) Opplever du tilbakemeldinger fra lærer som motiverende for læring? Framovermelding.
- f) Hvilken form for tilbakemelding får dere fra lærer? Muntlig/skriftlig
- g) Har dere periodeplaner i fellesfagene?
- h) Hvor viktig er det for deg å ha gode planer i fellesfagene?

#### 4. Klassemiljø og relasjoner

- a) Trives du i din klasse?
- b) Har du godt forhold til dine lærere?
- c) Er det viktig for deg å ha et godt forhold til lærer?
- d) Har du venner i klassen?
- e) Hvordan synes du arbeidsroen i klassen er?
- g) Hvor viktig synes du det er å ha medvirkning?
- h) Hvor viktig er det for deg å trives på skolen?
- i) Hva kunne skolen og lærerne dine gjort for at du skulle trives bedre?
- j) Synes du lærerne gjør nok for klassemiljøet?
- k) Hva synes du kjennetegner en god lærer/hva gjør en lærer god?