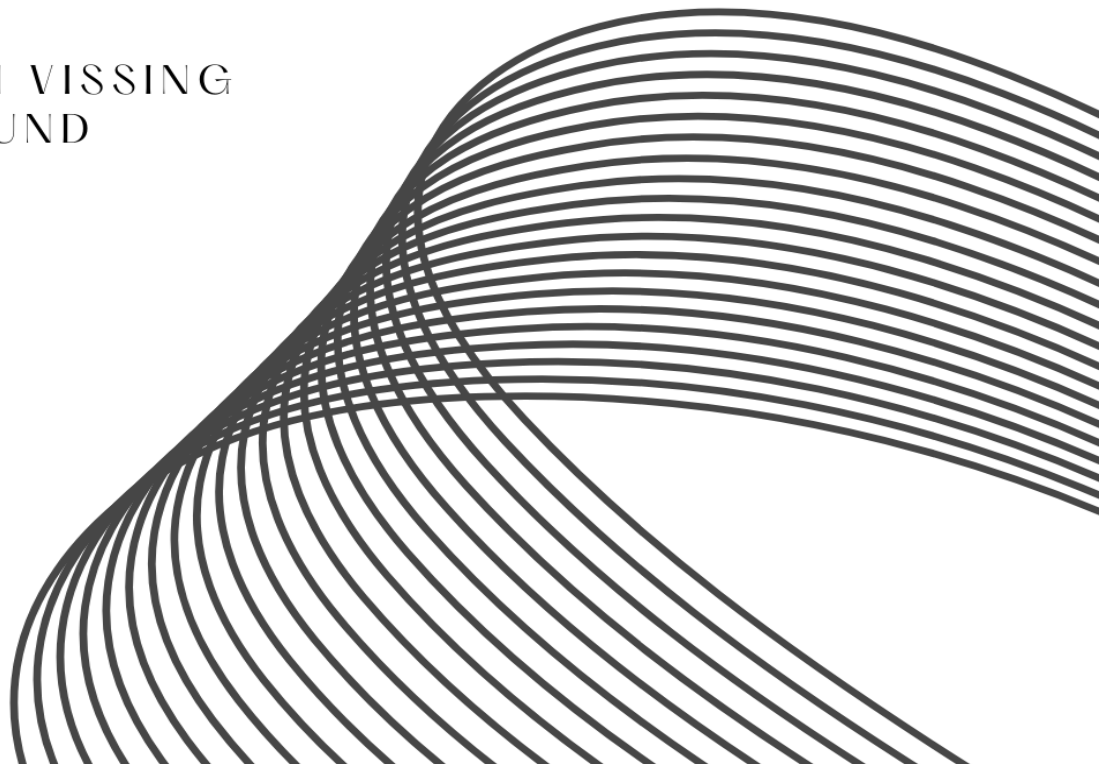


Lærerrelation, klassedynamik og karakterer:

Årsager til elevers deltagelse i
gymnasieskolen

UDARBEJDET AF

MALTE SVENDSEN VISSING
KASPER HOLMELUND
HOLMSTRAND



Titelblad

Lærerrelation, klassedynamik og karakterer: Årsager til elevers deltagelse i gymnasieskolen

Malte Svendsen Vissing (20194043) & Kasper Holmelund Holmstrand (20195140)

Samfundsfag - 2. januar 2025

Aalborg Universitet

Vejleder: Lasse Taagaard Jensen

Antal Tegn: 189.723

Antal normalsider: 79,05 sider

Forord

Nærværende speciale er udarbejdet i efteråret 2024 af Malte Svendsen Vissing & Kasper Holmelund Holmstrand.

Der skal lyde en stor tak til de medvirkende gymnasier, herunder de interviewede elever og lærere.

En stor tak skal også lyde til vejleder Lasse Taagaard Jensen, for kyndig vejledning, fleksibilitet og godt samarbejde.

Abstract

This thesis examines how different factors affect different types of students, and how these factors influence their participation in high school. The phenomenological theory of science is used to define the way the thesis acknowledges its findings. The research is conducted through life-world interviews at two high schools in Denmark, where eight students and two teachers participated in the study. The purpose of the interviews was to investigate which factors the students believe influence their participation in class teaching, and whether there is a relation between student type and influence from different factors. On the basis of the research question *“How is different types of students goal orientations in relation to class teaching in high School”* is Mats Trondmans theory of student types and the goal orientations theory included to interpret the interviews and examine if there is a connection between goal orientation and students. Furthermore, the analysis examines how this connection is when more specific categories are included.

The interviews were conducted with a focus on meaning, where the meaning is made by how the students attach importance to the elements, they mean are important, when they decide to participate or not participate in class teaching. On the base of the students' own assessment, the most important categories in the interviews were defined, and the students' goal orientation and student type were compared to the categories. There were lots of nuances in the answers from different students, but it was clear that there were some essential meaning in the answers that were comparable, and therefore possible to conclude on the basis of the specific high schools.

The study concludes that it was possible, on an abstract basis, to define student types on the basis of their own statements in the interviews and compare those to the goal orientations. The study concludes that participation in the class teaching is strongly influenced by the goal orientation. Furthermore, the study concludes that there were three overall categories that were especially important across student types. Teacher/student relations, class dynamics and grades were deemed to be the most important factors, and these elements were compared in the analysis. Participation in the class teaching is to a higher extent influenced by the grades if you are a

student, which is offensively performance orientated, but every student type is influenced by grades and have a goal of higher grades or keeping their grades. It was also concluded that the teacher/student relations were especially important in the empirical findings of this thesis. If the students expect a consequence by giving a wrong answer, or the teacher would not direct them to the right answer, then they would be negatively affected and therefore participate less. The class dynamics were also very important when the students defined what could affect their participation. Primarily, any kinds of reactions from their classmates lead to less participation, even when the reactions were positive. The grades also had an affect across student types, but it was in a different way. Students who were defined as offensively performance orientated and deemed to be a socialized student wanted to say as much as possible to get better grades. Students who were defined as defensively performance orientated and deemed as not socialized, would not say as much and only participate if they were sure that their answers were correct.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Problemfelt	1
Indledning	1
Eksisterende litteratur	1
Problemformulering	5
Kapitel 2: Metode	6
Forskningsdesign	6
Casepræsentation	7
Videnskabsteori	10
Fænomenologi	10
Kritik af videnskabsteorien	13
Kvalitativ metode	13
Observationsstudie	13
Målingsvaliditet	15
Interview	16
Lærerinterviews	19
Behandling af interviewene	19
Validitet og reliabilitet	20
Interviewguide	21
Kapitel 3: Teori	22
Målorienteringsteori	22
Mestringsorientering	23
Præstationsorientering	24
Kritik af målorientering	27
Elevtyper og kommunikationsstrategier	28
Teorien i specialet	32
Kapitel 4: Analyse	35
Analysestrategi	35
Præsentation af elever	36
Elevtyper og målorientering	40
Karakterer	46
Delkonklusion	51
Lærer/elev relation	52

Delkonklusion.....	61
Klassedynamik	62
Delkonklusion.....	68
Kapitel 5: Diskussion	70
Diskussion af metoden.....	70
Diskussion af den eksisterende forskning.....	71
Når gymnasiet er en fremmed verden	71
Karakterbogen.....	73
Elevstemmer i Gymnasiet	74
Lads and Ladettes in School.....	75
Diskussion af teori.....	76
Kapitel 6: Konklusion	78
Litteraturliste	81

Bilagsoversigt

Bilag 1 – Interviewguide, elever

Bilag 2 – Interviewguide, lærer

Bilag 3 – Observation 1

Bilag 4 – Observation 2

Bilag 5 – Elev 1

Bilag 6 – Elev 2

Bilag 7 – Elev 3

Bilag 8 – Elev 4

Bilag 9 – Elev 5

Bilag 10 – Elev 6

Bilag 11 – Elev 7

Bilag 12 – Elev 8

Bilag 13 – Lærer 1

Bilag 14 – Lærer 2

Kapitel 1: Problemfelt

Indledning

Elevers deltagelse i klasseundervisningen er konstant til debat, og elevernes deltagelse påvirker karaktererne. Ydermere er mundtlighed en central del af gymnasieskolens formål og dermed i elevens faglige udvikling (Retsinformation 2019). Et af de primære elementer i almindelsen er den mundtlige præstation, og kommunikation er en hjørnesten i at forberede eleven til de videregående uddannelser og opnå studiekompetence (Hvass 2019, s. 393). Deltagelse i klassedialogen på gymnasiet spiller derfor en stor rolle. Fagenes læreplaner på gymnasieskolen rummer, at eleverne skal lære at holde mundtlige oplæg, diskutere resultater og lytte til hinanden. Dertil vil der i stort set alle fag være mundtlige elementer, ligegyldigt om det er debatter i samfundsfag eller mundtlige redegørelser i matematik (Hvass 2019, s. 407). Ligeledes får alle elever en mundtlig karakter i alle fag. På samme tid forudsættes der ud fra uddannelseskvalificerende krav, at eleverne deltager i undervisningen, for at læreren er i stand til at evaluere dem (Boie 2020, s. 12).

På trods af vigtigheden af deltagelse i klassedialogen vil der på tværs af elevernes faglige niveau være en stor variation. Der kan være mange grunde til, at bestemte elever ikke er aktive i timerne. Der kan samtidig være mange årsager til, at andre elever er meget aktive i timerne. Dette element er historisk blevet undersøgt bredt, og årsagssammenhængene diskuteres til stadighed, og den ideelle tilgang til undervisning er også ændret (Spring & Spring 2012, s. 13-14). Det er i denne forskningsmæssige diskussion, nærværende speciale vil skrive sig ind, og nærmere bestemt fokusere på forskellige elevtyper i gymnasieskolen og undersøge, ved hjælp af et teoretisk perspektiv, hvordan det påvirker deres deltagelse i klasseundervisningen. I forlængelse af dette er det dog først relevant at inddrage den eksisterende litteratur på området.

Eksisterende litteratur

I nærværende afsnit vil udvalgt eksisterende forskning om gymnasieskolen præsenteres. Derefter vil nærværende speciales problemformulering præsenteres.

Et centralt værk på området omkring deltagelse i gymnasiet er Lars Ulriksen, Susanne Murning og Aase Bitches ”*Når Gymnasiet er en fremmed verden*” fra 2009. I dette værk undersøges eleverne på gymnasiet meget bredt, blandt andet hvordan det sociale fungerer, hvordan eleverne forholder sig i undervisningen, hvordan de deltager og hvilke elementer, der kan indvirke på deltagelsen (Ulriksen 2009, s. 12). Bogens analyser er baseret på 122 kvalitative interviews med elever fra HTX, STX og HHX. Fokus i bogen er dog på elever fra gymnasiefremmede hjem. I forbindelse med afsnittet om deltagelse, benævnes årsagerne til deltagelse i undervisningen. Bogen konkluderer, at det primært handler om, at det man siger i undervisningen skal være meningsfyldt, at man har en god relation til læreren, samt at det sociale samvær i klassen fungerer. Ydermere nævnes det, at man skal forstå, hvad der bliver spurgt om, og at det skal kunne betale sig at deltage (Ulriksen 2009, s. 81). I forlængelse af at det skal kunne betale sig at deltage, er én af Ulriksens pointer, at der er flere af eleverne, der lægger vægt på karakteren, når det handler om deltagelse i undervisningen. Det er ikke relevant at sige noget, hvis det ikke giver anledning til bedre karakterer (Ulriksen, 2009, s. 82). Der er til værket også interviewet nogle elever fra hjem med gymnasieuddannede forældre, disse kan kaldes ”gymnasiekendte elever”. Ulriksen benytter denne gruppe til at sammenligne med de gymnasiefremmede elever og pointerer, på baggrund af Mats Trondmans teori om elevstrategier, at elever fra gymnasiekendte hjem er langt mere offensivt strategiske i undervisningen end dem fra de gymnasiefremmede hjem (Ulriksen, 2009, s. 84). I forbindelse med dette er det en selvstændig pointe, at mange af eleverne fra gymnasiefremmede hjem forsøger at gemme sig i undervisningen. Dette gøres, så læreren ikke opdager dem og dermed ikke kan forholde sig til deres niveau. Ulriksen pointerer, at der er stor forskel på risikovilligheden mellem dem, der er gymnasiekendte og gymnasiefremmede. Nærværende pointe vil inddrages i specialet, fokus er ikke på hvilke hjem eleverne kommer fra, men det er relevant, at man kan se forskellige elevtyper, hvilket kan bidrage til den eksterne validitet.

Et andet centralt værk er Arnt Louw og Noemi Katznelsons ”*Karakterbogen: Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*” fra 2018. Bogen har et særligt fokus på evalueringer og bedømmelser i gymnasieskolen samt karakterens rolle for elevernes motivation. I undersøgelsen interviewede Louw og Katznelson lærere og elever fra 13 forskellige institutioner i landet (Louw & Katznelson 2018 s. 21-22). De benyttede motivationsteoriene mestrings- og præstationsorientering som teoretisk grundlag for deres undersøgelse (Louw &

Katznelson 2018, s. 15). I deres bog findes der frem til, at der er en udpræget perfektionskultur i uddannelsessystemet. Denne kultur er en del af en bredere tendens blandt gymnasieelever. Perfektionskulturen kommer tydeligt til syne gennem karaktererne, både som en indbyrdes kamp eleverne imellem, men også som resultat af karakterkrav på videregående uddannelser. Ligeledes observerede Louw & Katznelson en præstationskultur blandt eleverne, som kommer til udtryk gennem både offensive og defensive præstationsorienteringer. På især STX ser man overvejende præstationsorienterede elever, og dermed følger mestringsorienteringen ikke med præstationskulturen, hvilket har skabt ubalance i den samlede læringskultur (Louw & Katznelson 2018, s. 93-94). Når præstationskulturen kombineres med en perfektionskultur, skaber det en lang række problemer, som skaber demotivation blandt eleverne, hvilket påvirker deres deltagelse. For eleverne handler det om at få vist sig frem i klassen, at sige det rigtige på det rigtige tidspunkt og omvendt gemme sig, hvis man ikke er sikker på svaret eller har brug for hjælp. Dette har skabt en række strategiske deltagelsesformer for eleverne, hvilket skaber en instrumentalisering i klasseværelset og forårsager, at selve indholdet og fagligheden i timerne kan blive nedprioriteret. Derfor er deltagelse i klasseundervisningen i gymnasiet, ifølge Louw og Katznelson, blevet præstationsorienteret, og eleverne forsøger ikke i samme grad at opnå færdigheder ved mestringsorientering (Louw & Katznelson 2018 s. 95-96). Dertil er de stærkt kritiske over for den nuværende bedømmelsesform, 7-trinsskalaen, som de mener har skabt perfektionskulturen i klasserne. Ydermere er der for store spring mellem karaktererne, hvilket gør det svært at se progression for eleverne (Louw & Katznelson 2018, s. 101-102).

Mette Alma Kjærsholm Boies afhandling "*Elevstemmer i Gymnasiet*" fra 2020 er også relevant at inddrage i forbindelse med deltagelse i gymnasieskolen. I afhandlingen defineres begrebet *Elevstemme*. Elevstemmer refererer i dette speciale til deltagelse i undervisningen eller klassedialogen. Det er dog for Boie flerdimensionelt, hvad der forårsager elevstemmer, og hvornår og hvordan de deltager. Én af pointerne i den omfangsrige afhandling handler om elevernes forhold til deltagelse i undervisningen. De adspurgte elever mener selv, at deltagelse i undervisningen handler om deres egen vilje til at lære og viljen til at ville sige noget. Boie analyserer sig frem til, at der er langt flere elementer, som er relevante i forbindelse med elevstemmer. For nærværende speciale er det en yderst relevant pointe, at der er noget, der tyder på, at for eleverne selv handler det om viljen til at lære (Boie 2020, s. 241). Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at det ikke handler om viljen til at lære, når Boie fremanalyserer, hvilke

elementer der er relevante i forbindelse med elevstemmer, herunder deltagelse i timerne. Derimod skal elevstemmer ses som en reaktion på andre faktorer, der indeholder selvtillid og overskud. Det er dermed et problem, at eleverne ser sig selv som handlende aktører, der kan øge deres deltagelse på baggrund af vilje, når det handler om utrolig mange andre faktorer (Boie 2020, s. 273).

I Joachim Meiers artikel "*Præstation og eksistens: Unges kampe med og mod sig selv*" fra 2023 nævnes det, at præstation er styrende for de personer, han interviewer. Meier skriver, at de unge kæmper med og mod sig selv. På den ene side går de op i at præstere, om det er i gymnasiet eller det er socialt, men på den anden side problematiserer de, at de har forventninger til sig selv (Meier 2023, s. 13). Meier konkluderer, at kampen skaber dårlig samvittighed både over at præstere under forventningerne, men samtidig at man har forventningerne til at starte med. Det der dog er relevant for nærværende undren er, at for disse gymnasieelever er præstation en dominerende normativ horisont. Det er også her, man vil gå ind og spørge, hvorfor eleverne ikke byder ind i klassedialogen, eller hvorfor de byder ind, og kan de normative forventninger og en kamp mod sig selv være relevant?

I forlængelse af denne gennemgang af den eksisterende litteratur er det relevant, at specialegruppen selv har undersøgt noget lignende tidligere. I foråret 2024 udarbejdede specialegruppen et projekt med empiri fra Støvring Gymnasium og Aalborg Tekniske Gymnasium. Projektet undersøgte elevers motivation for deltagelse i undervisningen. I projektet benyttede gruppen målorienteringsteori, hvori det kunne konkluderes, at eleverne havde stærke tendenser mundtligt mod defensive præstationsmål, at eleverne godt vidste, hvordan de skulle agere i klasselokalet, og samtidig at det sociale aspekt og status havde en stor betydning for elevernes lyst til at være mundtlige. Gruppen anvendte interviewmetoden i forhold til indsamling af empiri, fire interviews med to elever fra hvert gymnasie (Vissing & Holmstrand 2024). Da nærværende speciale har elementer fra det tidligere projekt, vil det derfor fungere som pilotprojekt for specialet.

Pilotprojektet affødte også nye spørgsmål. Selvom projektet præsenterede nogle analytiske pointer i forhold til motivation, er der områder, som ikke blev berørt. Først og fremmest er det fordelagtigt at inddrage et andet teoretisk perspektiv, da målorientering ikke tager højde for, hvor

forskellige eleverne er. Ydermere, som følge af praktikforløb på de to gymnasier, observerede og underviste specialegruppens medlemmer i forskellige klasser. Her fremstod det tydeligt, at eleverne kommer fra vidt forskellige baggrunde og med forskellige faglige og sociale forudsætninger, hvilket også kom til udtryk i de interviews, der blev gennemført. Derfor synes det centralt at arbejde med forskellige elevtyper i relation til målorientering.

Pilotprojektet og den eksisterende litteratur på området åbner op for en interessant debat. Der er forskning, der påpeger, at eleverne er strategiske i undervisningen, og at der er meget, der tyder på, at eleverne forsøger at præstere så godt som muligt. Ydermere er der forskning, der påpeger, at strategierne kan opdeles i to underkategorier, men i denne forskning inddrages elevernes udgangspunkt ikke i samme grad. Det er sammensætningen af disse to elementer, det ønskes at belyse. Er der en sammenhæng mellem elevtyperne og målorienteringerne? Den tidligere forskning på området har anlagt et fokus, hvori man har arbejdet med nogle klare forventninger: Ulriksen et al. (2009) fokuserede på gymnasiefremmede elever i forhold til gymnasiekendte elever, og fokuserede særligt på elevtyperne. Louw & Katznelson (2018) havde et fokus på præstationerne og ikke et fokus på elevtyperne. Nærværende speciale vil have en åben tilgang til problematikken og vil have til hensigt at undersøge, om noget generelt kan siges om gymnasieelevers sammenhæng mellem elevtyper, målorienteringer og deltagelse i klasseundervisningen. Denne hensigt konkretiseres gennem følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan er forskellige elevtypers målorienteringer i forhold til klasseundervisning i gymnasieskolen?

Kapitel 2: Metode

Forskningsdesign

Forskningsdesignet i nærværende speciale er casestudiet, nærmere bestemt et multiple casestudie. Et casestudie er en intensiv analyse af en individuel enhed, men i dette tilfælde vil der være tale om en intensiv analyse af to individuelle enheder (Flyvbjerg 2020, s. 622). Casestudiet er valgt, fordi man ikke kan opbygge kontekstafhængig viden inden for samfundsvidenskaberne. Konteksten er altid relevant, og det er netop her, at casestudiet har sin styrke (Flyvbjerg 2020, s. 627). Der kan være bias i forbindelse med undersøgelsen, hvilket også vil diskuteres fortløbende, men det er noget, der skal være særligt fokus på i forbindelse med det valgte forskningsdesign. Det er igennem en intensiv undersøgelse af elevernes opfattelse af deres tilgang til klasseundervisningen, at der er mulighed for at finde ud af, hvad der påvirker deres deltagelse. I forlængelse af dette er det relevant at nævne, at decideret forudsigende teorier og universelle begreber ikke findes. Disse elementer pointerer Flyvbjerg i sin artikel om fem misforståelser om casestudiet. I forlængelse af dette er det derfor reel caseviden, der er interessant, da det er den eneste mulighed, man har for at opnå viden.

Specialet undersøger elevernes årsager til enten at byde ind i undervisningen eller holde sig tilbage. Der er en åben tilgang til problemformuleringen, men generelt handler det om, hvordan eleverne selv opfatter deres tilgang til undervisningen. Det er på denne baggrund, at casestudiet giver mening, da det ønskes at belyse en problematik, hvori det ikke er tydeligt, hvor grænsen mellem fænomenet og konteksten er (Yin 2018, s. 15). Valget er faldet på multiple case design, da et single case i dette tilfælde ville være for skrøbeligt, og der ville heller ikke være mulighed for at sammenligne forskellige gymnasieskoler. Det skal dog bemærkes, at Yin ikke mener, at der er markant forskel mellem single og multiple case design (Yin 2018, s. 61). Men at der er to cases muliggør en direkte replikation af interviewene, og vil på denne måde øge den eksterne validitet (Yin 2018, s. 43). Der er valgt to cases, og disse cases behandles på mange måder, som man ville gøre med et single case design, hvori man forsøger at gå så meget i dybden som muligt og på denne måde nå frem til dybdegående svar på problemformuleringen. Casestudiet vil også være et mixed methods studie, da dataindsamlingen både foregår gennem de kvalitative interviews men også observationsstudier (Yin 2018, s. 64).

De teoretiske positioner og den generelle viden på området vil danne grobund for de generaliseringer, der kan udledes (Yin 2018, s. 38). Til øget ekstern validitet er teorierne, målorientering samt Trondmans elevtyper udvalgt. Generaliseringerne defineres af Robert K. Yin som analytiske generaliseringer, der både tager afsæt i de konkrete cases men også den valgte teori. Problemformuleringen besvares på baggrund af det fænomenologiske fokus på at finde essenser i udsagnene. Disse essenser nuanceres på baggrund af den teoretiske ramme, og derfor er det muligt at generalisere (Yin 2018 s. 38). Målet er at få dybdegående svar på, hvorfor forskellige elevtyper deltager i undervisningen, og om der er nogle underliggende årsager til at deltage eller lade være på tværs af elevtyper.

Casepræsentation

De to cases er gymnasieklasser på to forskellige gymnasier i Nordjylland. Begge gymnasier er forholdsvis små, men det ene er en smule større end det andet. På Gymnasie 1 observerede og interviewede specialegruppen elever fra en 2.G klasse med studieretningen Samfundsfag A og Engelsk A. På Gymnasie 2 var det en 3.G klasse med to studieretninger, størstedelen var Samfundsfag A og Engelsk A, men der var tre elever, der havde Samfundsfag A og Matematik A. Begge klasser havde et elevtal på lige under 30. Det er et forbehold, at den ene klasse er 2.G og den anden er 3.G, men det var det, der var muligt at observere. Det vigtigste var, at det var klasser, der havde gået på gymnasiet i mere end et år, da der dermed var større sandsynlighed for, at klassedynamikken var etableret. Derudover blev lærere fra de to klasser interviewet. For at lærerinterviewene skulle give udbytte, var det relevant, at lærerne kendte eleverne. Eftersom empirien blev indsamlet i oktober og november 2024, havde lærerne ikke mulighed for at opnå et kendskab til elever fra 1.G. Ydermere skiftede 1.G klasserne fra grundforløb til stamklasser lige midt i empiriindsamlingen, og er derfor fravalgt. Derudover er det relevant, at eleverne i begge klasser har den samme studieretning, på nær tre, så det er dermed også et element, hvori klasserne bliver mere sammenlignelige. Dette betyder også, at generaliseringerne vil være på baggrund af en specifik studieretning, men Samfundsfag A og Engelsk A studieretningen er den studieretning, som flest gymnasieelever vælger på STX (Børne- og Undervisningsministeriet 2022). Selvom det er to forholdsvis sammenlignelige klasser, var der dog en tydelig forskel, når man observerede klasserne, samt interviewede lærere og elever. Generelt kan man argumentere for, at klassen fra Gymnasie 1 havde en mere positiv klassedynamik omkring mundtlighed.

Derimod var der ikke samme fokus på mundtlighed i klassen fra Gymnasie 2. Der blev observeret to dage på Gymnasie 1 og én dag på Gymnasie 2. Det var tydeligt, at der var langt mindre larm og forstyrrelser på Gymnasie 1, computerskærmene var slået ned, fokus var på undervisningen, og store dele af klassens elever deltog aktivt (Observation 1, s. 1). På Gymnasie 2 var de fleste computere åbne, eleverne virkede ikke, som om de fulgte med fra starten af timen. Der var langt mere larm og forstyrrende elementer, og den aktive deltagelse var stærkt begrænset (Observation 2, s. 1). I lærerinterviewene beskriver lærerne samme tendens. Lærer 1 beskriver klassen på Gymnasie 1 som:

”Det er en klasse, som er meget pligtopfyldende og ordentlige, der er en del ambitiøse elever. Det er en relativt stor klasse, jeg tror de er 27 eller 28 nu her. De har været helt oppe på 30 sidste år, men det er en klasse som er ja, ambitiøse og pligtopfyldende, arbejder målrettet og seriøst” (Lærer 1, s. 1).

Denne tendens ses også blandt eleverne, det er tydeligt at klassen har mange elever, der gerne vil bidrage i undervisningen, og der er et positivt syn på at være dygtig. Elev 1 nævner *”Vi får ofte at vide, at vi er én af de mere mundtlige klasser på årgangen, vi får meget ros for generel mundtlighed”* (Elev 1, s. 1). Det skal også nævnes, at læreren påpeger, at der er en stor tavs gruppe i klassen, som lærergruppen forsøger at aktivere, men at klassen overordnet er én af de dygtigste og mest deltagende klasser på gymnasiet. Til forskel for denne klasse er klassen fra Gymnasie 2 ikke kendt som en klasse, hvor mundtlig aktivitet bliver vægtet højt. Lærer 2 nævner blandt andre ting:

”Altså 3.B er den her meget livlige klasse, kendt på hele skolen. Det er en klasse som ikke nødvendigvis er kendt for deres faglighed, men er kendt for at være en lidt sprælsk klasse... det kan virkelig være et problem at få dem til at arbejde fagligt... vi er blevet nødt til at lave faste pladser i 3. G, det er sådan lidt folkeskoleagtigt, det er simpelthen nødvendigt, altså fordi hvis vi ikke gør det, så sætter de her drenge sig ved siden af hinanden, og så er det næsten ligegyldigt hvad man gør så kan man ikke komme ind til dem” (Lærer 2, s. 2).

I citatet er det tydeligt, at klassen fra Gymnasie 2 italesættes som en klasse med problemer. Det er svært at nå ind til gruppen af drenge, og man har valgt at indføre særlige indsatser, så man påvirker klassedynamikken. Denne tendens gør sig også gældende fra elevernes side, klassens

studieretning bliver kaldt en *"slackerlinje"* (Elev 6, s. 1), og eleverne nævner, at det ikke nødvendigvis er positivt at byde ind i undervisningen. Det skal nævnes, at de to gymnasieklasser fra de to forskellige gymnasier har samme studieretning, og dermed vil eleverne fra Gymnasie 1 gå på det, der på Gymnasie 2 kaldes slackerlinjen. Der er dermed meget, der er sammenligneligt mellem de to gymnasieklasser, men selve tilgangen til undervisningen er forskellig. Det er også derfor, at det kan være særligt interessant at analysere lighederne mellem to gymnasieklasser, der på papiret burde være meget ens, men som i praksis har to meget forskellige klassedynamikker i forbindelse med deltagelse.

Begge klasser beskrives både af lærere og elever som kønsopdelte. Klassen fra Gymnasie 1s placering af elever beskrives, hvor drengene sidder i den ene side og pigerne i den anden:

"Jeg tror man kan sige i gåseøjne, er det meget sådan en stereotypisk gymnasieklasse med at det er meget kønsopdelt. Det er, det er jo ikke noget lærerne de har gjort, det er bare, det er bare sådan det er, at det er meget sådan at man kan meget, det lagde i sikkert også selv mærke til i timerne, at det er meget tydeligt at så sidder drengene på den ene side også sidder pigerne på den anden side" (Elev 3, s. 6). I forlængelse af dette nævner Lærer 1 også, at klassen er kønsopdelt. Der er en tavs drengegruppe, som ikke laver nok, og en tavs pigegruppe, som ikke tør byde ind (Lærer 1, s. 2).

I klassen fra Gymnasie 2 bliver det beskrevet, at der er en stor drengegruppe, som lærerne er nødsaget til at adskille fra hinanden i undervisningen:

Vi er blevet nødt til at lave faste pladser i 3. G, det er sådan lidt folkeskoleagtigt, det er simpelthen nødvendigt, altså fordi hvis vi ikke gør det, så sætter de her drenge sig ved siden af hinanden, og så er det næsten ligegyldigt hvad man kan gøre så kan man ikke komme ind til dem. Så sidder de og snakker fodbold, og ser fodbold på computeren og hvad de nu ellers gør. Så det er sådan lidt specielt, at vi er blevet nødt til det." (Lærer 2, s. 2).

Klassens drengegruppe er et markant problem, og klassedynamikken påvirkes af den store kønsopdeling og af det fokus, drengegruppen har. De fleste af drengene går ikke op i at præstere eller lære i undervisningen, og lærerne er derfor nødt til at tvinge dem væk fra hinanden. Begge klasser er derfor kønsopdelte, men på hver sin måde. Der kan argumenteres for, at

kønsopdelingen skaber samme dynamik i begge klasser, en pigegruppe, der ikke tør at byde ind, og en drengegruppe, der ikke fokuserer nok på undervisningen, og derfor ikke byder ind.

Videnskabsteori

Fænomenologi

I nærværende afsnit vil den videnskabsteoretiske ramme præsenteres. Først vil der redegøres for overordnede refleksioner omkring videnskabsteorivalget, dernæst vil den mere specifikke videnskabsteoretiske tilgang beskrives, slutteligt vil kritik af valgte retning præsenteres. Man kan tale om to forskellige overordnede videnskabsteorier på mange måder. Én af disse opdelinger kunne være positivisme og interpretivisme. Hvor positivisme udelukkende handler om, at viden er det, man positivt kan se, hvilket er grundlæggende inspireret af naturvidenskabernes epistemologi (Bryman 2016, s. 24). I modsætning til dette er der fortolkningsvidenskaber, hvor kriterierne for erkendelse af viden er anderledes. Grundlæggende kan denne ses som en modreaktion til den mere naturvidenskabelige tilgang til samfundsvidenskaberne. Inden for det Bryman (2016) kalder de interpretivistiske videnskabsteoretiske retninger, er den epistemologiske opfattelse markant anderledes (Bryman 2016, s. 26). Hvor man positivistisk ville være interesseret i subjekternes handlinger, er man i interpretivismen, alt andet lige, mere interesseret i, hvad årsagerne til handlingerne er. Det handler om at komme med kausale forklaringer på de fænomener, der opstår. Inden for interpretivismen er fænomenologien en retning, der har været ret central i kritikken af den positivistiske videnskabsteori (Bryman 2016, s. 26-27). I nærværende speciale er fænomenologien valgt, da problemformuleringen spørger ind til det levede erfaringslag hos specifikke individer. Herudover vil en besvarelse af denne være kompleks, derfor er det hensigtsmæssigt på kvalitativt grundlag at undersøge fænomenet og skabe viden om den menneskelige oplevelsesverden (Jacobsen 2020, s. 306). Ydermere kan der argumenteres for, at det er gennem fortolkning af subjekternes udsagn, at man kan opnå dybdegående viden, der kan bruges til at forstå problematikken omkring deltagelse i klasseundervisning. Det er her, hvor fænomenologien som videnskabsteori bliver interessant, da det er fænomenernes livsverden, der er det primære mål for fordybelse. Kort kan man sige, at fænomenologiens hovedinteresse er at studere, hvordan mennesket, ud fra dets intentioner, får sine erfaringer, bliver bevidst og danner sine meninger i sin livsverden (Guldager 2015, s. 79).

Inden for det fænomenologiske er det helt centralt, at forskeren forsøger at sætte sig fri af tidligere erfaringer og forsøger at gå så åbent til forskningsområdet som muligt (Jacobsen 2020, s. 281). Denne åbne tilgang er central, men der er også opmærksomhed omkring, på baggrund af pilotprojektet samt den tidligere forskning, ikke at lægge sig helt op ad den rene fænomenologiske videnskabsteori. Der tilstræbes dog objektivitet og spørgelyst, hvilket også fremgår af tilgangen til observation og interview.

Klassisk ser man Edmund Husserl som fænomenologiens grundlægger. Husserl ønskede at observere subjektet og definere mennesket ud fra dets sansninger. Disse sansninger kommer til udtryk i det, Husserl definerer som menneskets livsverden. Livsverdenen er i fænomenologien den førvidenskabelige erfaringsverden, mennesket lever i, og det er helt afgørende, at der tages udgangspunkt i denne verden for at forstå og beskrive de fænomener, der finder sted. Husserl tager stærk afstand fra en manipuleret verden, som man for eksempel ville kunne forestille sig i eksperimenter (Jacobsen 2020, s. 284). Det er dermed helt centralt, at man undersøger fænomenernes livsverden og dermed forstår fænomenerne i den kontekst, de opstår i. Forklaringen på dette lægger i et andet centralt element, det der defineres som intentionalitet. Husserl mener, at den menneskelige bevidsthed er intentionel, hvilket betyder, at den altid vil være rettet mod noget andet end den selv. Med dette begreb kan man dermed sige, at man altid vil opleve noget som noget bestemt, og sanse noget på en bestemt måde. Dermed bliver relationen mellem subjekt og objekt ikke adskilt, men derimod ser man dem som samhørende enheder. Det er i denne sammenhæng, at intentionaliteten muliggør undersøgelse af fænomeners betydning for individer (Jacobsen 2020, s. 283-284). Det er på denne baggrund, at problemformuleringen spørger ind til, hvorfor gymnasieelever byder ind, og hvilke årsager de selv tillægger, når de byder ind eller afstår fra at byde ind. Derudover ønskes det også at forholde de udsagn, eleverne kommer med, med andre, der oplever dem i hverdagen. Derfor inddrages også et perspektiv fra deres lærere, således muliggøres en mere dybdegående fortolkning af elevernes udsagn, og samtidig øges forståelsen af klassernes dynamik. Målet er ikke at skabe ny viden men derimod at gøre de meninger og betydninger, der ligger implicit i en gymnasieklasse, synlige (Jacobsen 2020, s. 285).

Et tredje centralt element ved Husserls fænomenologi er reduktion. Reduktionen er en forlængelse af ovenstående beskrivelse om, at forskning skal forsøge at sætte sig fri af tidligere

erfaringer. Reduktionen handler om at sætte forskningen fri af de tidligere forforståelser, der er på området (Jacobsen 2020, s. 285). Det er imidlertid ikke muligt at sætte sig fri af tidligere forskning og heller ikke af de teoretiske retninger, hvilket heller ikke forsøges. Det er derimod formålet, at der i interviewundersøgelsen er så åben en tilgang som muligt. Spørgsmålene er meget åbne, og det handler om at finde ud af, hvordan individerne ser fænomenerne selv, og det er deres vægtning af fænomenerne, der skal være bærende, ydermere er det særligt relevant at tilgå interviewene med en bevidst naivitet (Finley 2009, s. 475). Denne tilgang vil uddybes yderligere i afsnittet om interview.

På baggrund af den åbne tilgang og fortolkning af interviewene er målet at komme frem til et fjerde markant element af fænomnologien. Begrebet essens er måden, hvorpå de enkelte interviewudsagn kan generaliseres videre end blot den specifikke case. Essensen kaldes også fænomnets væsen, og det er herigennem, at man kan tage enkelttilfældene og hæve dem til at beskrive deres almene væsen (Jacobsen 2020, s. 286). På baggrund af Husserls definition af intentionalitet kan der argumenteres for, at når et fænomen præsenterer sig, præsenterer det også sin essens. Det er dermed ikke noget, der tilføjes gennem fortolkning, men det er derimod noget, der er der allerede. Essensen er det afgørende for at forstå fænomenet. Det er formålet at beskrive disse essenser for gymnasieelevernes udsagn i forbindelse med deltagelse i klasseundervisningen (Jacobsen 2020, s. 286).

Specialets analyse vil fremstille disse essenser, og de baserer sig på elevernes udsagn i forhold til det observerede i klasserummet, samt tredjepersonsperspektivet fra lærerinterviewene. Det skal være sagt, at der ikke er tale om ren fænomnologisk metode, men det antages, at lærerinterviewet kan give et perspektiv på fænomenet, der kan være med til at underbygge essensen af elevernes udsagn.

I forbindelse med den fænomnologiske videnskabsteori inddrages Giorgis metoderegler til at analysere interviewene på baggrund af meningskondensering. Dette beskrives nærmere i interviewafsnittet, men gøres så der på bedst mulig vis kan fremanalysere essenser (Jacobsen 2020, s. 294-295). Derudover er det relevant i forbindelse med at sætte forforståelserne i parentes i forbindelse med analysen, hvorefter de videnskabelige forforståelser vil inddrages i forbindelse med diskussion af essenserne samt konklusionerne.

Kritik af videnskabsteorien

Fænomenologien kritiserer positivismen for at underkende subjektiviteten i studiet af samfund og mennesker, der er et for stort fokus på de ydre faktorer. Guldager (2015) påpeger, at der, hvor fænomenologien har sine mangler, kunne være den naive opfattelse af bevidstheden i menneskets subjektive livsverden. Den fænomenologiske tilgang baseres på, at man er reflekteret over valg på baggrund af subjektive meninger, der gennem intentionaliteten begrebsliggør sig i livsverdenen. Guldager kritiserer dette ensidige fokus på baggrund af Freud, der baserer sin psykoanalyse på, at mennesker ikke er fuldt reflekterede over deres handlinger (Guldager 2015, s. 95-97). Dette er en problematik, specialegruppen har fokus på. På baggrund af den eksisterende litteratur på området, herunder Boies (2020) "*Elevstemmer*", er der argumenter for, at de elever, der interviewes, ikke vil være fuldt reflekterede over, hvorfor de rækker hånden op i undervisningen. Det er imidlertid heller ikke nødvendigt, da det ønskes at finde frem til, hvad eleverne selv mener er de centrale faktorer for at være med i klasseundervisningen. De underliggende faktorer, de ikke er reflekterede over, er ikke i fokus. Det vigtigste er, at den bevidste naivitet og aktive lytning kan finde frem til, hvad der for eleverne er årsagerne til deltagelse i klassedialogen. Et andet element, Guldager kritiserer, er den rene beskrivelse (Guldager 2015, s. 99). Hele idéen om at sætte sin forforståelse i parentes er problematisk, da analysen baserer sig på teori, og det ikke er muligt at sætte sig fri af sine forforståelser. Dette er heller ikke fokus, det er udelukkende i interviewsituationen, at forforståelserne skal betyde mindst muligt, så det er elevernes opfattelser, der kommer til syne.

Kvalitativ metode

Observationsstudie

Observationsstudiet er i forbindelse med undersøgelsen valgt af flere grunde. Først og fremmest indgår det som en del af udvælgelsesprocessen af elever til interviewene. Det ønskes på baggrund af blandt andet observationsmetoden at udvælge forskellige elever, som præsterer og agerer på forskellige måder i klasseundervisningen. At specialegruppen selv er med i udvælgelsesprocessen, giver en forståelse af de enkelte elever og klassen som helhed. Dette muliggør at kunne stille de "rigtige spørgsmål" i den rigtige kontekst. Observationsstudiet er

vurderet til bedst at fungere sammen med en anden metode, da det er svært at udlede årsager udelukkende ud fra observation af adfærdsmønstre i forbindelse med gymnasieelevers årsager til deltagelse i klasseundervisningen (Bryman 2016, s. 280). Selvom der er udarbejdet en interviewguide, og interviewene vil være semistrukturerede, giver observationerne en bedre forståelse af den observerede kultur i klassen og de enkelte elevers ageren. Observationsmetoden giver derfor mulighed for at åbne feltet op og få en indgangsvinkel til klassen, som den studerede praksis (Szulevitz 2020, s. 103). Observationerne, der vil blive foretaget, vil være naturalistiske deltagerobservationer, hvilket vil sige, at menneskenes hverdagsliv observeres i deres eget miljø og egne omgivelser (Szulevitz 2020, s. 109). Der vil være mindst muligt interaktion med eleverne under observationerne, og observatørerne vil derfor som udgangspunkt fungere som totale observatører.

Deltagerobservationerne vil ikke strække sig over længere tid men i stedet være korttidsetnografisk, det vil sige kortere men intensive observationer af klasserne (Szulevitz 2020, s. 106). Den mere flygtige kortvarige tilknytning hænger godt sammen med rollen som rene observatører, som i mindre grad interagerer og deltager i undervisningen. Grundet den afstand der holdes til feltet, vil der ikke være nogen fare for at overidentificere sig med klassen (Ingemann, Kjeldsen, Nørup & Rasmussen 2019, s. 235-237). På baggrund af den meget begrænsede deltagelse i klassens arbejde vil det være muligt at tage feltnotater af elevernes aktivitet i klassen. Eftersom observationen er et led i udvælgelsesprocessen af de elever, der ønskes at interviewe, er fokus på elevernes mundtlighed i timerne, hvilket nemmere kan opnås gennem kortere intensive observationer. Det er altså ikke, ligesom i det gængse naturalistiske observationsstudie, det særlige eller ekstraordinære, der er i fokus, men at få et indblik i elevernes deltagelse i klasseundervisningen i en normal hverdagssituation (Szulevitz 2020, s. 106-107).

Der vil være et teoretisk fokus på målorientering samt Trondmans teori om elevtyper. Målorientering kan teoretisk inddeles i præstationsorientering og mestringsorientering. Derfor er det relevant at præcisere, hvordan man kan iagttage motivation, for det kan være svært at præcisere ud fra observationsstudiet, om en elev er motiveret eller ej. Hvor meget iagttagelse af adfærd kan afsløre elevers motivation i skolen er til debat. Nogen vil påstå, at motivation er et

relativt stabilt personlighedstræk, og derfor bliver motivation til et spørgsmål om noget, som hver elev har meget eller lidt af. Andre vil sige, at der er mange faktorer, som spiller ind i elevens motivation i skolearbejdet, og at motivation i højere grad kan sige noget om elevens motivation for den enkelte aktivitet (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 160-161). Denne forståelse vil dette speciale spille ind i. Eksempelvis kan løftet om belønning eller straf give elever motivation for et bestemt skolearbejde, selvom der slet ikke er en interesse i opgaven fra start.

Observationen besvarer ikke spørgsmålene om, hvorfor eleverne er motiverede, hvad eleverne er motiverede for, eller hvad deres mål med skolen er. Observationen er udelukkende iagttagelse af elevernes adfærd i undervisningen over en bestemt periode (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 161-162). De ovenstående spørgsmål skal derfor besvares ved hjælp af kvalitative interviews, som er den anden metodiske tilgang.

Målingsvaliditet

I forbindelse med observationsstudiet er det vigtigt at være opmærksom på målingsvaliditet. Der kan være nogle problematikker, som kan være afgørende for, om man faktisk måler det, man undersøger. I den mere løse deltagerobservation contra den strukturerede observation er det vigtigste, at man er opmærksom på reaktivitet. De observerede personer kan ændre adfærd ud fra, at de ved, de bliver observeret. Som tidligere nævnt fungerede specialegruppen som totale observatører i timerne, og eleverne skulle lade som om, at observatørerne ikke var til stede. Selvom dette var tilfældet, så er der bevidsthed om, at eleverne potentielt ville kunne agere atypisk af forskellige grunde, for eksempel at ville give et godt indtryk eller antage en bestemt rolle. Observatørernes tilstedeværelse kan derfor gøre oplevelsen af timen anderledes. Ligeledes vil reaktivitet falde over tid, da observatørerne i højere og højere grad bliver betragtet som en del af hverdagssituationen og derfor mindre indtrængende i undervisningen. Dette taler imod det korte observationsstudie. På trods af dette er det vigtigt at understrege, at både læreren og eleverne havde de samme opgaver som altid i undervisningen. Observationen ændrede ikke noget i undervisningens gang og havde ingen betydning for de mål og opgaver, som klassen skulle igennem i de pågældende timer. Dertil mindsker rollen som den totale observatør reaktiviteten, fordi der ingen identifikation bestod med eleverne (Bryman 2016, s. 276-277). Der blev observeret undervisning på begge udvalgte gymnasier. Samtidig observeredes en række fag for at få et større overblik over klassens dynamik i timerne, om det var de samme eller

forskellige elever, som deltog aktivt i klasseundervisningen. Da observationerne var valgt ud fra et todelt grundlag, dels at skabe et overblik over klasserummet og elevernes roller i det, samt at bidrage til vores udvælgelseskriterier for interviewdelen, blev det valgt at observere over tre dage. Det kan ud fra et klassisk observationsstudie virke kortfattet, men der kan argumenteres for, at det var fyldestgørende for at få et indblik i klasserne. I relation blev klassernes lærere benyttet til at skabe et overblik, så alt i alt ville udbyttet af videre observationer af klasserne ikke give mening.

Interview

Nærværende casestudie indsamler sin primære empiri gennem interviews. Disse interviews er kvalitative interviews inspireret af den fænomenologiske videnskabsteori og dermed interviews, der forsøger at indfange fænomeners livsverdensopfattelse omkring deltagelse i klasseundervisningen på gymnasiet (Kvale & Brinkmann 2009, s. 41). Dette valg er foretaget, da problemformuleringen omhandler gymnasieelevernes egen opfattelse af, hvorfor de enten deltager eller ikke deltager i klasseundervisningen. Der er dog en tendens i samfundet til, at forskning der følger en streng metode er bedst til at producere viden. Derfor vil der arbejdes med kriterier for god kvalitativ forskning, men det understreges, at det udelukkende er essensen af interviewudsagnene, der kan reproducere af andre forskere (Kvale & Brinkmann 2009, s. 100). I forbindelse med disse kriterier er der flere elementer, der skal tages højde for i interviewene. Disse elementer vil præsenteres fortløbende. Der følges ikke standardprocedurer, men det forsøges at komme frem til mest mulig mening ved hjælp af en åben tilgang (Kvale & Brinkmann 2009, s. 120).

Formålet med det fænomenologiske livsverdensinterview er at forstå temaer i den oplevede dagligdagsverden ud fra den interviewedes egen opfattelse (Kvale & Brinkmann 2009, s. 41). Det handler om, ved hjælp af spørgsmål, at få konkrete beskrivelser af gymnasieelevernes oplevelser i forbindelse med klasseundervisningen. På denne måde indsamles specifikke beskrivelser, som kan bære nogle generelle elementer, der kan benyttes til at opnå viden. Som tidligere nævnt handler det om at finde frem til essens inden for fænomenologisk forskning, og det er igennem disse beskrivelser, at dette er muligt (Kvale & Brinkmann 2009, s. 44-45). I forbindelse med interviewene vil det fænomenologiske udgangspunkt være centralt. Det ønskes

ikke at tillægge fænomenerne bias, selvom det selvfølgelig er umuligt at undgå helt. Der søges efter mening inden for de interviewedes livsverden, og samtidig vil der være nogle teoretiske rammer omkring, hvordan der spørges. Det vil sige, at interviewspørgsmålene i interviewguiden ikke vil være direkte teoridrevet men vil indeholde elementer fra de udvalgte teorier. Samtidig er interviewet semistruktureret, hvilket giver mulighed for at spørge åbent til de områder, eleverne selv nævner. Det er dog vigtigt, at interviewene benytter sig af en bevidst naivitet, da det er på denne måde, man kan opnå de bedste svar. Ydermere muliggør dette, at man kan finde nye perspektiver (Kvale & Brinkmann 2009, s. 46). Det er også et centralt valg for interviewene, at disse foretages ansigt til ansigt, således at interviewer kan afkode, hvordan tingene bliver sagt, og på den måde stille spørgsmål baseret på en helhedsvurdering. Derudover er det også fordelagtigt for den interviewede, da disse ikke tvinges til at forholde sig til spørgsmål, de ikke forstår, og eventuelt kan få uddybet og omformuleret spørgsmål, så de kan svare på, hvad der bliver spurgt om på baggrund af deres egen opfattelse (Tanggaard 2020, s. 41). Det kvalitative fænomenologiske interview danner grundlag for de mere abstrakte opfattelser af den sociale verden, og det er dermed en privilegeret adgang til den oplevede livsverden (Kvale & Brinkmann 2009, s. 47). Målet med interviewene er at opnå mening, interviewer registrerer og fortolker meningen, man søger både et faktuel og et meningsplan, og bliver derfor nødt til at spørge ind til de interviewedes opfattelse (Kvale & Brinkmann 2009, s. 48).

For at opnå mening er det gennemgribende, at der skal være mulighed for at få en præcis gengivelse af den oplevede livsverden, der ikke er præget af den teoretiske ramme. Det er også derfor, at det er centralt, at man i forbindelse med interviewene er åben og lydhør og kan tilpasse sine modspørgsmål til de svar, eleverne kommer med. Det er på denne baggrund, at man kan se interviewet, og generelt den kvalitative forskning, som et håndværk, der læres i praksis (Kvale & Brinkmann 2009, s. 33). Det er ikke i det kvalitative interview muligt at komme helt tæt på den interviewede, men målet er at komme tættest muligt på. Ydermere handler det om at beskrive interviewpersonens oplevelse på baggrund af et kohærent tredjepersons perspektiv. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at interviewudsagnene altid vil være konstrueret i forbindelse med interviewsituationen. Dette element er vigtigt at tage forbehold for (Tanggaard 2020, s. 35). Det er dermed en fordel, at specialegruppen har lavet et lignende projekt tidligere og dermed har erfaring med at interviewe, og samtidig har et stort kendskab til specialets tema. Det er dog vigtigt at understrege, at et interview er en konstrueret situation, hvor interviewer og den

interviewede gensidigt påvirker hinanden. Målet er at påvirke den interviewede mindst muligt, så man kommer så tæt på den oplevede livsverden som muligt. Det er dog værd at pointere, at der altid vil være en påvirkning i situationen (Kvale & Brinkmann 2009, s. 50). De valg der er foretaget i forbindelse med spørgsmålene i interviewguiden, skulle være medvirkende til at nedbringe interviewer og interviewedes påvirkning af hinanden.

I forbindelse med udførelsen af kvalitative interviews er det relevant at have en struktur i interviewet. Det er muligt at vælge de helt ustrukturerede interviews, hvor fænomenologien kan udfoldes i sin reneste form, da det derigennem udelukkende handler om, hvad interviewpersonen lægger op til i samtalen. På den anden side kunne man også vælge et stramt struktureret interview, der nærmest ligger tættere på det kvantitative spørgeskema, dog med mulighed for mere fordybelse. Nærværende studie vil dog benytte sig af det semistrukturerede interview. Dette vælges, da det ønskes at belyse elevers opfattelse af klassedialog ud fra deres egne opfattelser, og på den baggrund opnå essens og dermed besvare problemformuleringen. Et af de relevante elementer i forbindelse med interviewene er interviewguiden. Interviewene følger en struktur, man kan se bort fra men samtidig holde sig til, så man får svar inden for de områder, problemformuleringen lægger op til (Kvale & Brinkmann 2009, s. 45). Selve interviewguiden vil bære præg af, at specialegruppen har undersøgt en lignende problemformulering i langt mindre skala, i et pilotprojekt. Dette pilotprojekt vil, sammen med den eksisterende litteratur og den teoretiske ramme, danne grundlaget for de temaer og de mulige spørgsmål, der kan stilles i forbindelse med interviewene. Derudover vil der spørges ind til det samme på flere forskellige måder, således man kan sikre sig, at det er den rette forståelse, man har fået af den interviewedes livsverden (Kvale & Brinkmann 2009, s. 184). Det er også her, at det bliver relevant at nævne, at det handler om interviewhåndværket. Interviewguiden skal kun agere en begyndelse for interviewet. Det handler mest af alt om at lytte til, hvad interviewpersonerne siger, og spørge ind til deres mere specifikke forståelse.

I forbindelse med udvælgelsen af interviewpersoner er det centralt, at der er et mål om at nå et mætningspunkt. Mætningspunktet opnås, når de samme ting begynder at gå igen i forbindelse med interviewene af forskellige elevtyper. Når der kan argumenteres for, at empirien opnår et mætningspunkt, vil denne gennemanalyseres, således at man kommer frem til essenserne i elevernes udsagn (Tanggaard 2020, s. 43-44).

Lærerinterviews

For at besvare problemformuleringen *“Hvordan er forskellige elevtypers målorienteringer i forhold til klasseundervisning i gymnasieskolen”*, er det også relevant at interviewe nogle af klassernes lærere. Det er valgt at lave to lærerinterviews. Selvom det forsøges at opnå en så stor indsigt i klasserne og de udvalgte elever som muligt gennem observation af undervisning og elevinterviews, så vil lærerne stadig have en markant større viden om eleverne. Dette giver mere information til udvælgelsesprocessen af eleverne, da lærerinterviewene er medvirkende til at præcisere forskellige elevtyper. Samtidig er empirien ikke begrænset til elevinterviews, men også lærerens beskrivelser af mundtligheden i gymnasieskolen vil inddrages. Derfor vil lærerinterviewene indgå som en del af analysen.

Behandling af interviewene

I forbindelse med interviewene er det relevant, at gruppen søger efter mening. Problemformuleringen besvares ved at beskrive, hvilken mening der er bag den måde, interviewpersonerne agerer mundtligt i undervisningen. Disse meninger vil fortolkes på baggrund af en meningskondensering. Meningskondensering blev udviklet af Ammadeo Giorgi (1975). Giorgis meningskondensering går ud på at åbne forskerens bevidsthed, således at fænomenerne kan træde frem klarest muligt. Ydermere er det en måde at sætte forforståelser i parentes i forbindelse med analysearbejdet (Jacobsen 2020, s. 294). I analysen er der først en konkret beskrivelse af et fænomen, i dette tilfælde elevernes bevæggrunde for deltagelse i klassedialogen. Denne beskrivelse optages og transskriberes, og dernæst gennemlæses interviewene (Jacobsen 2020, s. 295). Denne læsning foretages, således at man kan få et overblik over helheden og få en forståelse af, hvad der bliver sagt og tillagt vægt i interviewene. Når der er et overblik, vil interviewene blive læst igen, denne gang vil det blive læst langsommere, og der vil noteres meningsenheder. Meningsenheder er små dele af materialet, der fremstår som velafrundede dele, altså udsagn der kan stå for sig selv i forbindelse med det efterfølgende arbejde. Dernæst vil disse meningsenheder sammenfattes til egentlige kategorier og begrebsliggørelser, der kan vise den mening, der er i interviewene (Jacobsen 2020, s. 294-296). Disse meningsenheder kan formuleres i temaer, så enkelt som muligt, så det tematiseres ud fra interviewpersonens synspunkt. Til slut stilles spørgsmål til, hvordan denne tematiserede

meningsenhed hænger sammen med det overordnede forskningsspørgsmål, og dette formuleres i forbindelse med analysen (Kvale & Brinkmann 2009, s. 228).

Validitet og reliabilitet

I nærværende afsnit vil der præsenteres argumenter for, hvordan den konstruerede, interne og eksterne validitet kan testes i forbindelse med nærværende speciale, samt hvordan reliabiliteten kan testes. Disse fire elementer er klassiske test i forbindelse med samfundsvidenskabelig forskning (Yin 2018, s. 42).

Konstrueret validitet er et af de elementer, hvor man kan argumentere for, at casestudiet er svagest. Da problemformuleringen og interviewguiden er præsenteret og udvalgt af specialegruppen, kan der være tendenser imod, at resultaterne kan formes på baggrund af forudindtagne holdninger. Det er derfor vigtigt at definere sin undersøgelse tydeligt og at benytte sig af elementer, der kan gøre forskningen mere objektiv (Yin 2018, s. 43). Dette beskrives yderligere i andre afsnit, men grundlæggende baseres analysen på interviews på to forskellige gymnasier, og er forsøgt udført på en så objektiv måde som muligt. Det er imidlertid ikke teknisk muligt at udelukke en indvirkning på eleverne. Derfor er det også valgt at udføre lærerinterviews, som kan være med til at danne et bredere billede af klassen som helhed, selvom disse interviews er påvirket af, at lærerne potentielt ser tingene anderledes end eleverne.

Et andet element, der skal være opmærksomhed omkring, er den interne validitet, hvilket der er et særligt fokus på inden for kvantitativ metode. I et fænomenologisk studie er det vigtigste, at respondenternes historie bliver tolket på den rigtige måde. I nærværende speciale har begge gruppemedlemmer læst al empirien og så vidt muligt forsøgt at finde fælles forståelser (Bryman 2016, s. 384). Derudover er der benyttet observationer, lærerinterviews og elevinterviews for at opnå mest mulig forståelse af de enkelte elever. Derfor er der et sigte mod at undersøge det korrekte. Dette beskrives yderligere i afsnittene omkring analysestrategi og meningskondensering. Ydermere handler det om, at undersøgelsen ikke skal have en bias på baggrund af specialegruppen, hvilket også er elementer, der reflekteres over i forbindelse med observation- og interviewmetoden (Yin 2018, s. 44-45).

I forlængelse af ovenstående er også den eksterne validitet relevant. Dette element tages der højde for på forskellige områder. Først og fremmest er den fænomenologiske videnskabsteori udvalgt, så måden, der erkendes viden, baserer sig på, at man ønsker beskrivelser af fænomenernes livsverden. Det er imidlertid ikke udelukkende deres livsverden, men essensen af deres udsagn om deres livsverden, der er relevant, hvilket også muliggør generalisering (Yin 2018, s. 42-45). Dermed giver det mening, at vi interviewer elever på danske gymnasier, da det er dem, problemformuleringen spørger ind til. Ydermere er det relevant, at vi i forbindelse med begge cases benytter den samme interviewguide, så vi benytter os af replikation, således at det kan ses, om der er komplementære svar, der muliggør mere generaliserbar viden. Udover disse elementer benyttes en teoretisk forståelsesramme, der i endnu højere grad kan benyttes til at fortolke interview og observationer, således at det kan knyttes til en større helhed og dermed komme tættere på generaliserbar viden (Yin 2018, s. 42-45). Dog er der i kvalitativ forskning, grundet den lille men mere intense datamængde, generelt et problem med at skabe generaliserbar viden (Bryman, 2016, s. 384)

Et sidste element handler om reliabiliteten i specialet. Denne vil sættes i højsædet på grund af de argumenter, der kommer i analysen. Denne bliver baseret på en kæde af argumenter, der både baserer sig på udsagnene fra interviewene, observationerne fra klasserne, lærerinterviewene og den teoretiske forståelsesramme. Dette vil styrke reliabiliteten, da svarene bakkes op af bred bevisførelse, og dermed vil det muliggøre, at casestudiet potentielt vil kunne reproducere i forbindelse med andet forskning (Yin 2018, s. 46).

Interviewguide

Interviewguiden til elevinterviews er vedhæftet som bilag 1, lærerinterviewguiden er vedhæftet som bilag 2. Interviewene vil som tidligere nævnt blive analyseret på baggrund af meningskondensering. Derfor er der ikke fokus på pauser og betoning i forbindelse med transskriberingen. Der er derimod fokus på, at interviewene transskriberes ordret, således at det er muligt at fortolke på baggrund af det sagte (Kvale & Brinkmann 2009, s. 203-205). Det er nærværende specialegruppe, der i fællesskab har transskriberet interviewene, med baggrund i samme forståelse af problemformuleringen og den teoretiske ramme, og det er på denne baggrund, at en ordret transskribering er foretaget.

Kapitel 3: Teori

Målorienteringsteori

Teoretisk vil der tages udgangspunkt i målorientering samt Mats Trondmans elevtyper. Formålet er blandt andet at præcisere forskellige elevtyper og deres tilhørende målorientering.

Nærværende afsnit vil først redegøre for målorientering, dernæst skellet mellem mestrings-, offensiv og defensiv præstationsorientering. Derudover vil der redegøres for Trondmans elevtyper samt sammenhængen mellem de to teorier. Da dette speciale fokuserer på deltagelse i klasseundervisningen i gymnasieskolen, vil teorierne forstås i denne sammenhæng. Det vil sige, at selvom mestrings- og præstationsorientering som sådan også er relevant inden for andre områder af gymnasiet, vil det primære fokus være på deltagelse i klasseundervisningen.

Da mestrings- og præstationsorientering udspringer af motivationsforskningen, er det relevant først at redegøre for dens udvikling. Her er Einar Skaalvik og Sidsel Skaalviks bog *“Skolens læringsmiljø”* (2007) ganske central i forståelsen af nyere motivationsforskning. Mestrings- og præstationsorientering er ikke stabile teorier men er blevet udviklet igennem mange årtier. John Williams Atkinsons (1957) teori om præstationsmotivation må siges at være forløber til nyere motivationsforskning. Ifølge Atkinson vil der være to gældende motiver i en præstationssituation: Et til at opnå succes og et til at undgå nederlag. Dertil er de to motiver modstykker, og en persons præstationsmotivation vil være stærkest, når motivet til at opnå succes er højt, og motivet til at undgå nederlag er lavt (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 175-176). Der, hvor Atkinson senere blev kritiseret, er hans forståelse af motiverne som nogenlunde stabile faktorer. De blev beskrevet som et resultat af opdragelse i den tidlige barndom, som en del af elevernes personlighed og egenskaber. Derudover består der i Atkinsons syn på motivation et billede af elevernes motivation for succes og fiasko, hvor kun få faktorer har en betydning (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 176-177).

Ikke desto mindre var Atkinson en af foregangsmændene i opdelingen af mestrings- og præstationsorientering. Disse to betegnelser er endda nyere definitioner for det, som motivationsteoretikere tidligere omtalte som den indre og ydre motivation. Inden for indre motivation er aktiviteten et mål i sig selv, og feltet er interessant for eleven at beskæftige sig

med. Den ydre motivation afhænger derimod i højere grad af ydre faktorer, og man er interesseret i eksterne belønninger, eksempelvis gode karakterer eller ros (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 201). Selvom motivationsforskningen længe har været et akademisk felt, så er det i gennem 1990'erne og 00'erne, at teorierne om målorientering for alvor fik sit akademiske gennembrud og blev et vigtigt teoretisk perspektiv. Målorientering handler om arbejdet med at undersøge grundene til, at individer beskæftiger sig med en aktivitet, for eksempel elevers engagement i skolearbejdet. Man flyttede fokus længere væk fra, hvad elever forsøgte at opnå, og tættere på hvorfor og hvordan eleverne forsøgte at opnå et specifikt mål (Kaplan & Maehr 2006, s. 141). Her kommer opdelingen mellem opgaveorientering, som i den nyere forskning er beskrevet som mestringsorientering, samt jegorientering, som er beskrevet som præstationsorientering (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 201-202). Målorientering er en mere samlet betegnelse for dette speciales teoretiske udgangspunkt i mestrings- og præstationsorientering.

Blandt teoretikerne har der været en bred variation af begreber omhandlende motivationsforskning, men i den nyere forskning har der været en konsensus omkring mestrings- og præstationsorientering som de to primære begreber. Dette gør sig også gældende i den danske motivationsforskning, hvor nyere værker tager udgangspunkt i mestrings- og præstationsorientering (Hansen, 2015. Louw & Katznelson, 2018). Ligeledes er præstationsorienteringen distanceret i skellet mellem offensiv og defensiv, hvilket vil afdækkes senere i afsnittet.

Mestringsorientering

Mestringsorientering består for den individuelle elev i at udvikle kompetencer og deraf mestre forståelse og indsigt i et bestemt emne. Derfor handler mestring om at opnå personlig udvikling inden for forskellige kompetenceområder (Midgley Kaplan & Middleton 2001, s. 77).

Kompetencer er noget, som eleven tilegner sig gennem sin indsats og vil i skolen primært bestå i opgaveløsninger. Derfor er indsats også betegnet som positivt og som en nødvendighed for at udvikle sig gennem læringsprocesser. Når den mestringsorienterede elev fejler, fokuseres der på, hvad der kan ændres eller gøres bedre til næste gang (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 202). Derfor er mestringsorienteringen også favorabel, eller i hvert fald konstruktiv, for eleven, da den er problemorienteret. Når eleven er mestringsorienteret, vil man forbinde det med en række positive

effekter i skolen, såsom tro på egne evner, selvtillid, vedholdenhed og stejlere læringskurver, da der er et fokus på ens egen læring og at udfordre sig selv i læringssituationen (Kaplan & Maehr 2006, s. 142-143).

Dertil kan mestringsorientering betegnes som et forsøg på at opnå mestringserfaringer, det vil sige at løse præcise arbejdsopgaver med bestemte arbejdsmetoder. At elever skaber disse mestringserfaringer for dem selv er først og fremmest et spørgsmål omkring motivation. Eleverne sætter gang i en proces omkring målrettede aktiviteter, mestrer disse aktiviteter, samt fastholder og gentager det samme mønster i fremtidigt arbejde. Motivation er derfor et spørgsmål om erfaringer og at opnå gode erfaringer. Succesfulde erfaringer skaber motivation for det videre arbejde, og motivation skaber vedholdenhed, som gør, at man kan blive succesfuld i arbejdet. Derfor er motivation og succes ikke modsætninger men nærmere to områder, der komplementerer hinanden. Dertil vil motivation være noget, man lærer gennem oplevelser (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 24).

Præstationsorientering

Præstationsorientering handler om at demonstrere kompetencer frem for at tilegne sig dem. Den præstationsorienterede elev forsøger at påvirke det indtryk, som andre elever og lærere har af ens evner. Dette vil oftest, i et skolerelateret perspektiv, foregå i konkurrence med andre elever, hvor fokus vil være på at fremstå "stærkere" i skolen (Kaplan & Maehr 2006, s. 143). Derfor er præstationsorientering også karakteriseret ved en social sammenligning, hvor eleverne vurderer hinanden relativt og indbyrdes. Skolens krav til uddannelse er vigtigere end selve læringsprocessen, derfor vil karakterer spille en væsentligt større rolle for eleven. Gode summative resultater betragtes som besiddelse af gode evner i skolen, også selvom man måske ikke mestrer området (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 202-203). Læringsprocessen er altså ikke et mål i sig selv, men handler om at demonstrere viden og undgå at vise manglende viden. Målet er at fremstå dygtig eller i værste fald ikke at blive betragtet som udfordret (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 202. Midgley 2001, s. 77). Duda & Nicholls (1992) fandt en sammenhæng mellem præstationsorienterede elever og opfattelsen af kompetence som et spørgsmål om medfødte evner. Ligeledes havde den mestringsorienterede elev i højere grad opfattelsen af, at man tillærer kompetencer gennem øvelse og praksis (Duda & Nicholls 1992, s. 294-298). Derfor er det for

den præstationsorienterede elev i højere grad et spørgsmål om at fremvise den viden, “man har”. Spørgsmålet om læring bliver underordnet, da forståelsen af læring i mindre grad er noget, man kan tilegne sig. Derfor kan en stor indsats også i mange tilfælde betragtes som manglende kompetence, da det man mangler i evner, må man kompensere for gennem indsatsen. For den præstationsorienterede elev er det værste derfor, hvis man ender med at yde en stor indsats i arbejdet og samtidig opnår et utilfredsstillende resultat (Skaalvik & Skaalvik 2007 s. 204-205).

Præstationsorientering kan derfor beskrives som målet med at demonstrere evner og undgå at demonstrere manglende viden. Det er det, som i dette speciale vil beskrives som offensiv og defensiv præstationsorientering. Disse typer kan beskrives ud fra elevernes adfærd, om man aktivt forsøger at fremvise evner, eller man passivt forsøger at skjule manglende evner i klasselokalet. Dette skel i præstationsorienteringen blev afgørende i den nyere motivationsforskning omkring målorienteringsteori fra slutningen af 1990'erne og frem (Hansen, 2015. Louw & Katznelson, 2018). Den tidligere samlede betegnelse for præstationsorientering blev beskrevet som omfattende eller udefinerbar, da der var markante forskelle i elevernes præstationsorienterede mål i skolen. Nogle elever havde som mål at demonstrere større kompetencer i skolen end andre, derfor blev det en nødvendighed at have to forskellige dimensioner af præstationsorientering (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 205).

Den offensive præstationsorientering er beskrevet som en “approach” mentalitet, hvor eleven aktivt forsøger at demonstrere sine kompetencer i klasselokalet. Derfor er den offensive orientering også det, som den tidligere forskning forstod ved præstationsorientering, altså at eleven har en motivation for at præstere i klasselokalet (Kaplan & Maehr 2006, s. 144). Dette vil typisk indebære, at eleven er deltagende i undervisningen, at opgaver laves med henblik på at fremvise dem, og at man er i konkurrence med andre elever om at præstere bedst. Man har på områder samtidig kunne finde lighedspunkter mellem mestringsorientering og offensiv præstationsorientering, da det i mange sammenhænge vil være nødvendigt at få en forståelse for tematikkerne for at kunne demonstrere dem for klassen. At der kan være positive elementer ved den offensive præstationsorientering er noget, som Elliot (1999) har bidraget med gennem sin undersøgelse “*Approach and avoidance motivation and achievement goals*”. Her introducerede han først offensiv og defensiv distancering ind i den traditionelle skildring mellem mestrings- og

præstationsorientering (Elliot 1999, s. 174). Samtidig beskriver han tydeligt, at “approach” eleven har en stærk motivation i klasselokalet, og er relateret til en række positive elementer. Dette indebærer højere motivation, større indsats, udholdenhed samt større aspiration i skolen (Elliot 1999, s. 180).

Defensiv præstationsorientering handler om afvigelse. Eleven vil i denne sammenhæng forsøge at skjule sig selv i undervisningen og vil oftest benytte forskellige forsvarsstrategier for ikke at fremstå uheldigt i undervisningen. Forsvarsstrategier er noget, som elever lærer i skolen. Det er strategier, som elever udvikler for at beskytte sig i situationer, hvor de enten ikke føler sig trygge, eller hvor de ikke forventer, at tingene vil lykkes for dem. Derfor er de netop baseret på erfaringer og forventninger, og noget som eleverne lærer i selve skolen. Samtidig vil eleven tilpasse sine strategier ud fra fag og lærere. Strategierne vil danne forudsætninger og begrænsninger for ny læring, derfor bliver de en hæmsko for den mestring, som eleverne skal opnå i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 25). Defensiv præstationsorientering består i, at frygten for at fejle er større end gevinsten ved at opnå succes. Dette kommer til udtryk gennem *fear of failure* begrebet. Eleven kan benytte en lang række strategier for at undgå at blive set i klassen, men det vil være individuelt, hvilke og hvordan eleverne benytter dem. Dog vil det som regel bestå i, at man forsøger at gemme sig i undervisningen for bedre at kunne forklare efterfølgende dårlige resultater (Louw & Katznelson 2018, s. 15-16). Et af de større værker, der har undersøgt defensiv præstationsorientering er Carolyn Jacksons “*Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*” (2006). Her undersøger hun umotiverede skoleelever i det britiske skolesystem og forsvarsstrategier til at undgå fiasko. Jacksons pointe er samtidig, at for nogle elever er det sociale aspekt i skolen ekstremt vigtigt, at fremstå “cool” i skolen er en større prioritet end at fremstå klog og deltagende (Jackson 2006, s. 86-87). Derfor benytter eleverne forskellige forsvarsstrategier til at beskytte sig selv mod sociale og personlige konsekvenser. Disse strategier bygger på *fear of failure* princippet (Mendick 2007, s. 96-97). Fokus i nærværende speciale vil være på, hvordan udvalgte elever benytter defensive elementer i forhold til mundtligheden, men det er tydeligt, at mange af de samme forsvarsstrategier gør sig gældende under forskellige omstændigheder. Det er samtidig vigtigt at understrege, at mestringsorientering samt offensiv- og defensiv præstationsorientering skal forstås som idealtyper. Som tidligere beskrevet vil det blive besværligt at finde en offensivt

præstationsorienteret elev, som ikke har elementer af mestring, for det ville være umuligt at fremføre sine kompetencer i skolen, medmindre man har opnået en forståelse af skolematerialet. Dette vil også gøre sig gældende med distanceringen mellem præstationsorienteringerne, hvor flere forskellige faktorer kan have betydning.

Som redegjort for, handler teorierne om elevernes indgangsvinkel til læring. Et spørgsmål der er værd at overveje er, hvor reflekterede eleverne egentlig er over deres egen læring. Som beskrevet er det forventeligt, at elever med mestringsorienterede træk vil være mere tilbøjelige til at overveje deres egen læringsstrategier, da de i højere grad er interesserede i den egentlige læringsproces. Omvendt fører præstationsorienterede mål til et større fokus på ydre motivationsfaktorer, som vil underminere elevens refleksion, og i stedet fokusere på områder som karakterer og generelt at behage læreren. Det som målorientering sætter fokus på er, hvad og hvilke mål elever synes er vigtige, men selve processen omkring læring, altså *hvorfor* elever lærer eller ikke lærer, er mindst lige så vigtig.

Kritik af målorientering

Deci & Ryans (2000) selvbestemmelsesteori er en anden motivationsteori, som sætter fokus på autonomi som et afgørende element i elevens læring. De skaber også skellet mellem indre og ydre motivation og er på mange områder sammenlignelig med mestrings- og præstationsorientering. Men deres kritik af målorientering består i, om præstationsmålene bliver opsøgt af autonome eller kontrollerede grunde, som alt andet lige vil skabe forskellige resultater. Samtidig er graden af selvbestemmelse afgørende for personens indre eller ydre motivation, hvor lav grad af autonomi skaber et pres på indre motivation. Derfor er lærernes undervisningsmetoder afgørende, og elevernes præstationsmål vil være forskellige ud fra lærere og fag (Deci & Ryan 2000, s. 259-260). Samtidig består der en kritik i, at præstationsmål udelukkende er baseret på selve præstationen i klasselokalet. Dertil tages der ikke højde for andre problematikker, som kan have en indflydelse såsom sociale aspekter og relationer mellem elever (Deci & Ryan 2000, s. 259-260). Analysen baseres på en åben tilgang ud fra interviewene med eleverne, derfor vil andre elementer også kunne inddrages, hvis dette fremstår tydeligt ud fra empirien. Dette er én af måderne, der tages højde for kritikken af teorien.

I forlængelse af diskussionen af elevernes refleksion er det nu relevant at redegøre for specialets anden teoretiske forståelsesramme. Trondmans elevtyper og elevstrategier er på mange måder baseret på, at eleverne ikke er reflekterede over deres egen strategi, men derimod at de føler sig forstået på forskellige måder baseret på deres overordnede strategi. Dette vil fortløbende redegøres for, og i sammenhæng med ovenstående teoretiske diskussion danne et modspil til målorienteringens fokus på elevernes mere eller mindre reflekterede handlinger.

Elevtyper og kommunikationsstrategier

Trondman præsenterer sine elevtyper i et kvalitativt studie fra 1999, hvori han interviewede 40 gymnasieelever og på baggrund af dette definerede de elevtyper og kommunikationsstrategier, der vil præsenteres (Trondman 1999, s. 362). Trondman afgrænser sin undersøgelse til en gruppe piger fra hjem med et højt uddannelsesniveau og drenge fra hjem med et lavt uddannelsesniveau (Trondman 1999, s. 367).

I afsnittet *"Skolan och det informella kriget"* i bogen *"Kultursociologi i praktiken"* benyttes Raymond Williams (f. 1921) definition af følelsesstrukturer. Williams definerer følelsesstrukturer som sammenhængen mellem den sociale gruppes opfattelse af noget og dens placering i verden. Følelsesstrukturer er skabt i sociale grupper, i oplevelsen og deltagelsen i det almindelige liv. Følelsesstrukturen bliver dermed den synlige side af de erfaringer og følelser, der er skabt på baggrund af tidligere forståelser. På baggrund af Williams og sin empiri definerer Trondman derfor følelsesstrukturer som den førkropslige erfaring og følelse af at være den, man er (Trondman 199, s. 385).

Analyseobjektet for Trondman bliver de sociale interaktioner, og hvordan eleverne forholder sig kommunikativt i undervisningen. Trondman sammenfatter begrebet følelsesstrukturer med kommunikationsstrategier for at beskrive de strukturer, der kommer til udtryk i elevernes hverdag, deraf måden de følelsesmæssigt handler kulturelt og kommunikativt i forbindelse med skolemiljøets muligheder og begrænsninger (Trondman 1999, s. 363-364). Trondman forholder sig til disse kommunikative strategier i forbindelse med undervisningen og lysten til at lære. Der er dog et særligt fokus på lærer/elev relationerne i Trondmans afsnit.

I forlængelse af at Trondman pointerer, at de komplekse følelsesmæssige strukturer skal forstås i sammenhæng med de historiske og sociale sammenhænge, inddrages Bourdieus perspektiver (Trondman 1999, s. 385). Trondman påpeger, at folk fra arbejderklassen, der føler sig hjemme i skolen, stadig bærer på arbejderklassens elementer, hvorimod elever fra middelklassen, der ikke føler sig hjemme, kan agere som bohemer. Trondman benytter Williams definition i stedet for Bourdieus, fordi Williams tydeligere indeholder følelsesmæssige og eksistentielle dimensioner, hvorimod Bourdieu udelukkende baserer sig på kapitalerne (Trondman 1999, s. 386). Trondman vælger dog at inddrage Bourdieus begreb om social reproduktion, da Trondman også mener, at der forekommer en social reproduktion, men den er bare baseret på mere end blot det sociale ophav.

Trondman definerer kommunikativ kapital som et vigtigt element udover Bourdieus kapitalformer. Ydermere vælges Williams over Bourdieu grundet en tro på, at mennesket kan handle. Mennesket kan ikke reduceres til dets sociale ophav, men man kan heller ikke fratage, at det har en indvirkning, men det følelsesmæssige er centralt (Trondman 1999, s. 387). Trondman benytter dette til at argumentere for, at handlingerne eleverne foretager (kommunikationsstrategierne) både kan være udtryk for følelsesstrukturen men også det sociale tilhørsforhold (Trondman 1999, s. 386). Hvis man har de rette følelsesmæssige strukturer og den kommunikative kapital, der efterspørges, så vil strategierne i skolen være succesfulde. Hvis man derimod ikke identificerer sig med skolen, kan afstanden mellem skolens forventninger og de valgte strategier være stor (Trondman 1999, s. 388).

Trondman kalder den kamp, der er mellem forventninger, følelsesmæssige strukturer, samfund og eksistens, den uformelle krig. Krigen føres på to fronter, en front hvor de forståede, der ikke forstår, forsøger at fastholde den traditionelle praksis i skolen, og den anden front hvor de, der ikke føler sig forstået, kæmper gennem modkulturelle strategier (Trondman 1999, s. 388).

Disse følelsesmæssige strukturer opdeler Trondman i to overordnede kategorier. Første følelsesmæssige struktur er eleverne, der gerne vil lære noget, og dermed er skolemotiverede men støder på lærere, der ikke forstår dem. Trondman kalder disse elever "*att inte förstå*" og eksemplificerer, hvordan lærerne kan være med til at øge problemet med, at de ikke kan forstå undervisningen (Trondman 1999, s. 364). Denne elevtype er det, Beck (2010) definerer som

”velsocialiserede elever”, hvilket er betegnelsen, der vil blive brugt i nærværende speciale (Beck 2010, s. 435).

Den anden overordnede elevtype, Trondman definerer, er elever som beskrives ”*At inte vara förstådd*”. Denne gruppe er elever, der har en generel tendens til ikke at føle sig hjemme i skolen. Ikke at være forstået indebærer grundlæggende, at man ikke oplever det som givet, at man er en del af skolen, men man har ikke sproget til at kunne sætte sig imod. Det er her, hvor Trondman også benytter Williams begreb om følelsesstrukturer. Følelsesstrukturerne er skabt i sociale sammenhænge, og hvis man ikke føler sig forstået, og dermed får en følelse af nærvær i skolen, så vil man have en tendens til at ønske at flygte fra den (Trondman 1999, s. 365-366). Denne type elever defineres af Beck som ”ikke-socialiserede elever” (Beck 2010, s. 435).

Inden for de velsocialiserede elever definerer Trondman to underkategorier. Der er dem, der anser skolen som en idrættskonkurrence. Det handler om at følge hvad læreren siger og gøre det på den måde, som det bliver sagt (Trondman 1999, s. 365). I denne variant er præstationsinteressen højere end kundskabsinteressen. Dette bringer os tilbage til det overordnede fokus i Trondmans forskning på området. Grundlæggende er det en måde at analysere, hvordan eleverne opfatter lærernes måde at undervise. Kort sagt har denne type elever evnerne men kan blive frustrerede, hvis læreren ikke kan formidle undervisningen, så de kan forstå det. Den anden version af de ”velsocialiserede elever” sætter kundskab over præstation. De er relativt interesserede i at lære men frustreres af præstationsmomentet. Trondman påpeger, at disse elever bliver dobbeltfrustrerede. For det første at de forsøger at slippe præstationerne men stadig frustreres af, at de skal være til stede. For det andet forstår de måske heller ikke pensum, hvilket gør, at de så heller ikke lærer noget, hvilket skaber dobbeltfrustrationen (Trondman 1999, s. 365). Eleverne der ser skolen som en idrættskonkurrence betegnes af Trondman som ”*Kommunikativt förståelseinriktad strategi*”, hvilket Beck oversætter til den kommunikativt forståelsesorienterede strategi. Eleverne med kundskabsinteressen kalder Trondman ”*den instrumentelt prestationsinriktad strategi*”, hvilket Beck oversætter til elever med en instrumentel læringsstrategi (Trondman 1999, s. 365 & Beck 2010, s. 435).

Inden for de ”ikke-socialiserede elever” definerer Trondman også to forskellige typer. Der er den egentlige modkultur, dette defineres af Trondman som ”*Den avståndstagande motkulturelle*

strategin". Det er elever, som i hans studie enten defineres som skoletrætte eller forstyrrende i undervisningen (Trondman 1999, s. 366). Den anden type af "*At inte vara förstådd*"-elever er det, Trondman definerer som "*den avståndstagende bohemiets strategi*". Disse elever ses oftest først i gymnasiet, og de har en oprigtig interesse i viden, men det er oftest peget imod deres eget arbejde, med deres identitetsskabelse. Dette vægtes højere end skolens forventnings- og belønningssystem (Trondman 1999, s. 366). Bohemernes afstandtagen til skolen baserer sig på en interesse i andet intellektuelt, end det skolen arbejder med, og kan manifestere sig som interesse i politik eller kultur. Bohemerne modsætter sig den klassiske forståelse af livet og ønsker mere frihed i skolen. Derfor bliver skolen for bohemerne anset som en del af den verden, man kigger hen imod. Dette anses som en instrumentel tvang (Trondman 1999, s. 367). Beck definerer elevstrategien for modkulturelle elever som elever med afstandstagende modkultur, mens bohemeleverne kaldes det samme i Becks oversættelse (Beck 2010, s. 435).

I nærværende speciale vil Trondmans overordnede elevtyper benyttes på en lidt anderledes måde. Trondman undersøgte disse elevtyper, hvor han kiggede på elever fra velstillede familier og elever fra svage familier, og på denne måde opnåede han sin distinktion mellem velsocialiserede og ikke-socialiserede elever. Trondmans teori sammenskrives med målorienteringsteorien og baserer elevens socialisering på baggrund af observationer i undervisningen, lærerinterviews, samt hvad eleven selv nævner. På denne måde drages elevtypen tilbage til det, Trondman kalder "*att inte förstå*" eller "*At inte vara förstådd*". Dermed bliver elevtypen defineret ud fra, om det tyder på, at eleven menes at passe ind i gymnasieskolen eller ikke passe ind i gymnasieskolen. Dermed er det elever, Trondman vil mene ikke kan forstå undervisning, eller elever Trondman vil mene ikke er forstået af skolesystemet.

I relation til analysen forstås opdelingen mellem socialiserede og ikke-socialiserede som elevtyper. Elevstrategierne er de fire underkategorier, som elevtyperne anlægger i undervisningen. Selvom Trondman definerer dem som kommunikationsstrategier, vil de i specialets analyse betegnes som elevstrategier. Det er ligeledes Becks fire definitioner af elevstrategier, der benyttes i analysen: den *instrumentielle præstationsorienterede strategi*, den *kommunikative forståelsesorienterede strategi*, den *afstandstagende modkulturelle strategi* og den *afstandstagende boheme-strategi*.

Teorien i specialet

Efter redegørelsen for de to overordnede teoretiske perspektiver, og forskning hvori denne har været benyttet, er det relevant at pointere ligheden mellem teorierne. Hvor målorienteringsteorien har præstationsorientering, har Trondman den instrumentelle læringsstrategi, disse elementer minder om hinanden. Forskellen ligger dog i, at Trondmans teori baserer sig på selve elevtypen, inddelt efter de forudsætninger eleverne har, og derigennem hvilken strategi de vil udøve. Derimod er der også et fokus på forudsætningerne inden for målorienteringsteorien, men ikke i samme grad, og der er ikke en opdeling af elevernes forudsætninger. Det er her, at sammenhængen mellem teorierne bliver interessant, og det er også i dette aspekt, at teorierne vil blive brugt. En af problematikkerne omkring målorienteringsteorien er, at der ikke tages forbehold for elevernes forudsætninger. Denne problematik løses ved at inddrage en sammenlignelig teori, der tager forbehold for elevernes forudsætninger. Især differentieringen mellem velsocialiserede og ikke-socialiserede elever vil inddrages og benyttes til at klassificere de interviewede elever, men også de mere specifikke strategier fra Trondman vil inddrages, men det er ikke dem, der vil være hovedfokus. Det er her, at målorienteringsteorien bliver interessant, for den muliggør, at eleverne kan se undervisningen som ”en idrætsskonkurrence” men stadig vælge imellem to forskellige strategier i forbindelse med undervisningen. På den måde opnås en større bredde i den teoretiske forståelsesramme, og det muliggør et mere nuanceret billede af, hvordan forskellige elevtyper agerer i forbindelse med undervisningen i gymnasieskolen. Blot fordi man ser undervisningen som en idrætsskonkurrence, er det ikke ensbetydende med, at man har evnerne til at kunne byde ind og på den måde få gode resultater. På samme måde er det ikke sikkert, at hvis man er en ikke-socialiseret elev, der også er reflekteret over, at måden man får gode karakterer er gennem deltagelse, at man overhovedet har evnerne til at byde ind.

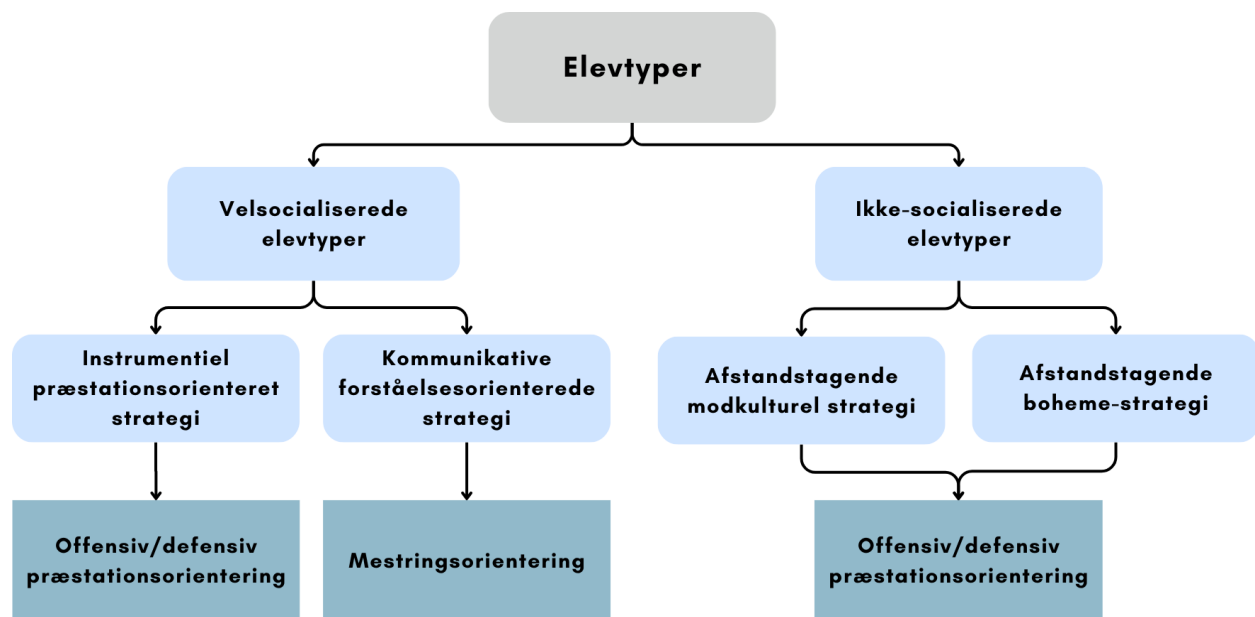
Det er på denne måde, at der benyttes forskellige teoretiske perspektiver til at få en bredere forståelse for elever i gymnasieskolen. Det accepteres, at hvis man skal kunne vælge imellem en offensiv eller defensiv præstationsorientering, er det relevant, hvilke forudsætninger man har i klasseundervisningen, hvilket på mange måder er et element, der ellers mangler i målorienteringsteorien.

I forlængelse af dette er det også relevant at påpege, at elementerne *mestringsorientering* og *kommunikativt forståelsesorienterede strategi* indebærer det samme fokus på læring og forståelse og et mindre på præstation. Men her er der stadig en anderledes tilgang. Hvor mestringsorienteringen har et fokus på aktøren, har den kommunikativt forståelsesorienterede strategi et fokus på de forudsætninger, eleven har. Der er i mestringsorienteringen et element af refleksion over, at det er gennem mestring, man opnår mest muligt, og på samme måde opnår elever med en kommunikativ forståelsesorienteret strategi succes gennem forståelse og har ikke nødvendigvis et fokus på resultatet.

I forlængelse af ovenstående sammenligning er det relevant at belyse distinktionerne i den teoretiske forståelsesramme. Målorienteringsteorien samt Trondmans elevstrategier er valgt. Begge teorier har elementer af både struktur og aktør, men der kan argumenteres for, at Trondman har et større fokus på strukturerne end målorienteringsteorien. Dette er også én af årsagerne til, at der er valgt at sammenflette de to teorier. Der er meget, der peger i retning af, at målorienteringsteorien har et større fokus på aktøren, og dermed muliggør den, at der kan fortolkes på aktørernes refleksioner i højere grad. Ydermere kan der argumenteres for, hvilken målorientering de følger. Hvor Trondman giver mulighed for at belyse de forudsætninger, den enkelte elev har, og hvordan disse forudsætninger samt strukturer kan påvirke dem.

Trondman placerer sig selv et sted mellem aktør og struktur, men der kan argumenteres for, at Trondmans kommunikationsstrategier både baserer sig på elevernes følelsesstrukturer men også de sociale strukturer, de er en del af. På samme måde placerer specialegruppen sig mellem aktør og struktur. Der er elementer af aktørernes handlinger, der er særligt interessante, og de refleksioner aktørerne foretager sig er relevante for forståelsen af fænomenet. Samtidig må det dog også inddrages, at selve de strukturer, eleverne befinder sig i, er særligt relevante. Det er på denne baggrund, at der er valgt to teoretiske retninger, der begge lægger sig mellem aktør og struktur.

Sammenskrivningen af de to teorier visualiseres gennem nedenstående figur.



Figur 1

Kapitel 4: Analyse

Analysestrategi

Som redegjort for i metodeafsnittet vil nærværende analyse af interviewene basere sig på Giorgis metoderegler, og dermed er interviewene meningskondenserede. Interviewmaterialet er gennemlæst for at skabe et overblik over, hvilke elementer der er relevante på tværs af interviewene, og hvilke elementer der er mere specifikke på det enkelte interview. På baggrund af denne gennemlæsning var der tre temaer, der var helt centrale. Det første tema er den summative evaluering af den mundtlige deltagelse, hvilket vi i nærværende speciale vil tematisere som ”karakterer”. Det andet tema kaldes ”lærer/elev relationen”, altså forholdet til læreren både socialt og i forbindelse med deltagelse i undervisningen. Det tredje centrale tema er det sociale i klassen, dette vil omtales som ”klassedynamikken”. Disse tre temaer vil danne strukturen for analysen og vil derfor være de overordnede titler på analysens afsnit. På baggrund af disse tre temaer blev alle udsagnene tematiseret og kategoriserede med mere specifikke emner, der fortløbende vil skabe strukturen i de enkelte analyseafsnit. Dette vil være tekstbidder og eksempler, som vil forklare en bestemt tematik, der kan udledes fra eleverne. Samtidig vil observationerne og lærerens forståelse af eleverne bidrage til en mere dybdegående fortolkning af elevernes udsagn, og derfor vil dette også inddrages i analysen. I forlængelse af dette vil den mere specifikke analysestrategi præsenteres.

I analysen vil det først afgøres, hvilken elevtype de interviewede elever i overvejende grad passer ind i. Dernæst vil der argumenteres for, hvilken kommunikationsstrategi der benyttes mest. På denne måde skabes der et bedre overblik over eleverne. Dette overblik muliggør den videre analyse, hvori andre elementer vil sammenholdes med elevtype og kommunikationsstrategi. Det bliver ikke muligt fuldstændig at definere elevtyperne ud fra Trondmans fire kategorier, fordi eleverne vil have forskellige strategier i forskellige fag. Trondman benyttes primært til at definere eleverne som socialiserede eller ikke-socialiserede. Dette afgøres på baggrund af deres forhold til at passe ind i gymnasieskolen eller ikke passe ind i gymnasieskolen. Efter kategoriseringen vil disse overordnede elevtyper sammenfattes med målorienteringerne. Dette gøres for at undersøge, om den teoretiske sammenhæng mellem

elevtyper og målorienteringer kan ses i empirien. Dernæst vil empirien analyseres tematisk ud fra de førnævnte tematikker omkring karakterer, lærer/elev relation og klassesdynamik.

Præsentation af elever

Nærværende afsnit vil starte med at definere eleverne ud fra, om de kan betragtes som socialiserede eller ikke-socialiserede elevtyper. Samtidig vil det så vidt muligt forsøges at præcisere eleverne ud fra Trondmans to elevtyper og fire elevstrategier. Beskrivelserne vil bestå af observationerne i undervisningen, lærerinterviewenes beskrivelser af de individuelle elever og interviewene med eleverne. Elev 1-5 og Lærer 1 kommer fra Gymnasie 1, mens elev 6-8 og Lærer 2 kommer fra Gymnasie 2.

Generelt for eleverne er, at alle, udover én, kommer fra det, man kan betegne som gymnasiekendte hjem. Der er ingen, som kommer fra direkte uddannelsesfremmede hjem, det vil sige at alle, bortset fra én, af de interviewede elever har mindst én forælder med en gymnasial uddannelse. Dette har også været en faktor i udvælgelseskriterierne, at eleverne kommer fra uddannelseskendte hjem. Formålet er ikke at analysere uddannelsesfremmede elever, som meget af den udvalgte eksisterende forskning har undersøgt, men i stedet forskellige elevtyper på trods af deres baggrunde.

Elev 1 er 17 år og en pige. Hun bliver af læreren beskrevet som en fagligt dygtig elev, som er utrolig aktiv i timerne. Læreren nævner, at *"jeg har aldrig nogensinde haft en time med Elev 4, hvor hun ikke har deltaget aktivt, og ydet en meget tilfredsstillende indsats. Der er også andre, én der hedder Elev 1 i klassen, der er nogenlunde på samme niveau, som gør det samme"* (Lærer 1, s. 5-6). Elev 1 ligger i toppen af klassen rent fagligt. Hun definerer sig ligeledes som en af dem, som i løbet af en uge siger mest i timerne. Hun synes selv, at hun er rigtig godt med fagligt, hvilket gør det nemmere at være mundtlig i timerne. Hvis hun er usikker på emnet i et fag, vil hun helst ikke sige noget (Elev 1, s. 2). Eleven går op i karakterer, da hun gerne vil studere en videregående uddannelse, der kræver et højt snit (Elev 1, s. 7). Elev 1 er observeret, som en der i høj grad deltog aktivt i timerne, men hvor der stadig var en lille gruppe elever, som var mere mundtlige og markante i deres adfærd. I de indledende observationer var Elev 1 dog meget passiv, men i løbet af timernes gang blev hun mere aktiv i timerne. Elev 1 er en velsocialiseret

elev, som har tendenser mod den instrumentelle præstationsorienterede strategi (Observation 1, s. 2-4).

Elev 2 er en 18-årig dreng, der har boet nærmest hele sit liv på Sjælland. Han er først for nylig flyttet tilbage til sin mor i Nordjylland. Eleven bliver af sin lærer beskrevet som en elev *“som jo egentlig er ret kvik, men som simpelthen ikke yder noget”* (Lærer 1, s. 5). Han yder umiddelbart ikke specielt meget i timerne, og det går ud over hans mundtlighed i lærerens fag. Han er en del af en større drengegruppe, der *“...ikke gør meget væsen af sig, og nok i virkeligheden yder en minimumsindsats, i bedste fald, i forhold til alle aspekter af det at gå i gymnasiet”* (Lærer 1, s. 5). Elev 2 præciserer selv, at *“...jeg kan godt engelsk.. Og matematik, jeg kan godt lide matematik. Jeg snakker ikke særlig meget i religion eller samf, men jeg har heller ikke lavet opgaverne så..”* (Elev 2, s. 2), hvilket betyder, at hans aktive deltagelse i undervisningen i høj grad afhænger af hans interesse i fagene. Samtidig påpeger Elev 2, at det er vigtigt, at han har gode relationer til lærerne i fagene, og det har en stor betydning for, om han kan lide faget og dermed er aktiv i undervisningen (Elev 2, s. 4). Specialegruppen observerede fra start, at Elev 2 var aktiv i undervisningen, dog havde klassen engelsk i den pågældende time, hvilket er et af de fag, som Elev 2 gerne vil byde ind i. Dette var i mindre grad tilfældet i samfundsfag og dansk, hvor eleven ikke deltog i klassedialogen (observation 1, s. 4-5). Det er svært at definere Elev 2 i forhold til elevstrategi, for han har elementer fra både en præstationsorienteret, forståelsesorienterede og afstandstagende strategi. Det afhænger i høj grad af hans relation til læreren og hans generelle interesse i faget. Dog må han i en skolemæssig forstand betragtes som en ikke-socialiseret elevtype.

Elev 3 er en dreng på 18 år. Vedkommende bliver beskrevet som *“Elev 3... har store faglige udfordringer...”* (Lærer 1, s. 5). Disse udfordringer kommer især til syne i den interviewede lærers fag. Det kan samtidig være svært at fungere i en klasse, hvor der er en gruppe meget dygtige elever (Lærer 1, s. 5). Det går også ud over det sociale, hvor Elev 3 også har udfordringer i klassen. Ifølge eleven selv afhænger det meget af faget, og om han har en interesse i det. Han synes stadig, at karakterer spiller en stor rolle, fordi det kræves på videregående uddannelser og derfor er vigtige (Elev 3, s. 10). Eleven vil være den første person i de sidste 3-4 generationer, som får en gymnasial uddannelse i hans familie (Elev 3, s. 11). Derfor er eleven den eneste, der kommer fra et gymnasiefremmet hjem. I forhold til observationerne var der stor

forskel på, om vedkommende deltog i undervisningen ud fra fagene (observation 1, s. 4). Elev 3 pointerer selv, at der er nogle ting i forskellige fag, hvor han har svært ved at følge med *”Hvis du ikke, hvis du ik’ forstår det der kommer før stoffet, for eksempel matematik, hvis vi nu har om et eller andet og man ikke forstår det der kommer før det, så kan det godt være svært at følge med”* (Elev 3, s. 2). Der er heller ikke meget, der tyder på, at Elev 3 har valgt gymnasiet, fordi han har en særlig interesse for de gymnasiale fag *”også tænkte jeg at hvis nu jeg tager gymnasiet så udelukker man jo ihvertfald ikke noget. Altså så kan man jo altid tage den derefter kan man sige”* (Elev 3, s. 2). Dette kunne tyde på, at Elev 3 mest har valgt gymnasiet, da han ikke ved, hvad han ellers skulle lave og dermed ikke har en idé om, hvad han ønsker at lave i fremtiden. Dette sammenholdt med at læreren beskriver ham som udfordret i en gymnasial sammenhæng, er der derfor argumenter for, at han ikke føler, at han decideret passer ind i gymnasiet. Dermed vil han kunne klassificeres som en ikke-socialiseret elev.

Elev 4 er en 16-årig pige og bliver af læreren beskrevet som:

“Altså Elev 4 som i jo også oplevede i dag, er jo en mønsterelev, på alle mulige måder, hun ligger jo i toppen i alle fag, og er altid utroligt aktiv. Jeg har aldrig nogensinde haft en time med Elev 4, hvor hun ikke har deltaget aktivt, og ydet en meget tilfredsstillende indsats” (Lærer 1, s. 5).

Eleven beskriver selv, at hun deltager i undervisningen, fordi hun ellers begynder at kede sig og mister motivationen. Hun synes, at stort set alle fag er spændende. Hun beskriver sig selv som meget selvsikker, om hun laver fejl betyder ikke så meget, det vigtigste er, at hun lærer noget (Elev 4, s. 3-4). I undervisningen var eleven den, der deltog mest. Hun sad med hånden oppe ved stort set alle klassediskussioner og gav generelt gode faglige svar (observation 1, s. 1-7). Det er tydeligt, at eleven er en velsocialiseret elevtype og har et større fokus på dybdelæring, derfor er der stærke tendenser mod den kommunikative forståelsesorienterede strategi.

Elev 5 er 19 år gammel, hun bliver beskrevet som *“...en meget stille elev, og også nok en elev der har nogle faglige udfordringer...”* (Lærer 1, s. 6). Dertil er hun *“et eksempel på en elev, som ikke ville have gået i gymnasiet for nogle år tilbage”* (Lærer 1, s. 6), hvilket understreger de faglige problematikker, der er. Elev 5 understreger, at hendes mundtlighed varierer meget ud fra faget og af hvilken lærer, de har. Det er vigtigt, at læreren har en behagelig tilgang til

undervisningen for, at eleven tør sige noget i plenum, derudover handler det meget om en generel usikkerhed omkring skolearbejdet (Elev 5, s. 1-2). I de observerede timer deltog Elev 5 meget lidt i det mundtlige (Observation 1, s. 4). På baggrund af elevens generelle passivitet er der stærke tendenser mod, at eleven er en ikke-socialiseret elevtype. Dog passer hun ikke ind i den modkulturelle- eller bohème-strategi, da Elev 5 har en reel forståelse af at være mundtlig i timerne, det vil sige, at der er ikke en reel modkultur. Det er ekstremt vigtigt, at det er en lærer, som Elev 5 har tillid til i undervisningssammenhænge.

Elev 6 er en 19-årig dreng, der ligeledes er beskrevet som en elev med faglige udfordringer, men som samtidig *“...er én der gerne vil være klassens klovner”* (Lærer 2, s. 5). Når tingene for alvor gælder, for eksempel i forbindelse med eksamen, præsterer Elev 6 bedre, end han gør i den almindelige undervisning, *“Men til daglig og i hans afleveringer, ja der bliver det klovnerier, og lave sjov, og snakke fodbold og ja, meget meget meget svær at fastholde”* (Lærer 2, s. 5). Elev 6 var en del af en større drengegruppe i klassen, hvor der også blev brugt meget tid på andet end undervisningen i timerne (Observation 2, s. 3). Derfor fremstår Elev 6 som en ikke-socialiseret elev, der har en afstandstagende modkulturel strategi i forhold til undervisningen.

Elev 7 er en 18-årig pige. Hun beskrives ligesom Elev 5 som en utrolig forsigtig elev, hun *“skal ikke sige noget, uden hun har 100% sikker på det er rigtigt...”* (Lærer 2, s. 5-6). Denne usikkerhed skaber en enorm tvivl på egne evner, og går ud over præstationerne i timerne. Læreren mener samtidig, at *“...hun kan jo med garanti meget mere end det hun viser, men tør simpelthen ikke, og det siger hun det også nogle gange, at hun godt vidste noget, hvor hun ikke byder ind”* (Lærer 2, s. 6). På denne måde minder Elev 7 meget om Elev 5 som elevtype, da Elev 7 stadig gerne vil præstere i undervisningen men er hæmmet af at være bange for at fejle. Eleven har en forståelse af, at man skal være aktivt deltagende i gymnasieskolen. Derfor er hun ikke afstandstagende i sin tilgang, og der er tendenser mod den præstationsorienterede strategi, selvom eleven betragtes som en ikke-socialiseret elev.

Elev 8 er en 18-årig pige, som er en elev, der *“...er én af de der typer, der siger noget i grupper, siger noget på klassen, siger noget overalt. Siger noget fagligt, stiller også spørgsmål”* (Lærer 2, s. 5), hvilket gør, at eleven i næsten alle timer er deltagende. Dette flugter tydeligt i den observerede undervisning, at eleven var meget aktiv både i gruppearbejdet og

klasseundervisningen. Læreren understreger, at *“hun lægger heller ikke skjul på, at hun skal have høje karakterer...”* (Lærer 2, s. 5). Eleven pointerer ligeledes selv, at den klart største motivation i skolen er, at hun får et højt snit, derfor er hun meget fokuseret på karakterer, da hun gerne vil læse en videregående uddannelse, som kræver et højt snit (Elev 8, s. 7). I de observerede timer var eleven den, der var mest aktiv (Observation 2, s. 1-2) Eleven er en velsocialiseret elev, som har stærke tendenser mod den instrumentelle præstationsorienterede strategi.

Elevtyper og målorientering

I foregående afsnit blev eleverne præsenteret ud fra Trondmans teori om elevtyper. I dette afsnit vil dette holdes op imod elevernes målorientering.

Der er klare tendenser mod, at nogle af de interviewede elever i høj grad er offensivt præstationsorienterede. Nogle af de helt tydelige eksempler på dette er Elev 1 og Elev 8. Elev 8 beskriver skolen som en konkurrence, hvor det primære mål er at demonstrere viden frem for at tilegne sig den. Dette afspejler sig blandt andet i en kamp omkring karakterer som den primære faktor for, om man klarer sig godt på gymnasiet. Elev 8 beskriver, at *“når vi får vores karakterer, så sidder vi i min lille vennegruppe, så sidder vi og sammenligner lidt og sådan noget”* (Elev 8, s. 5). Citatet eksemplificerer en intern konkurrence om at præstere bedst, om at fremstå stærkere i skolen, og hvor summative bedømmelser er vigtigere end at tilegne sig viden. Offensiv præstationsorientering er på mange måder todelt, det handler ikke blot om at få de gode karakterer gennem lærerens opmærksomhed, men også blandt sine klassekammerater.

“Jeg prøver bare at sige så meget som muligt, og de få gange jeg siger noget forkert, det tror jeg ikke læreren tænker for meget over. Jeg siger meget mundtligt, for at sørge for at få et højt snit, det er sådan det jeg går meget op i” (Elev 8, s. 2)

Ovenstående citat beskriver, udover et fokus på karakterer, ligeledes en “approach” mentalitet, hvor det handler om at virke så deltagende som overhovedet muligt. Det er mindre vigtigt, at man siger noget forkert, bare man skaber et fokus på, at man er aktivt deltagende i undervisningen.

At have denne mentalitet i forhold til skolen vil også have mestringsorienterede elementer, da øget deltagelse kræver, at man forholder sig til det, der bliver gennemgået i klassen. Derfor vil der være elementer af, at man arbejder med tingene for at kunne fremvise dem på klassen, selvom der reelt er et mindre fokus på læring og et øget fokus på præstation.

Elev 8 påpeger, at der egentlig ikke er nogen hensigt med at række hånden op, udover at det kan hjælpe til højere karakterer.

“Ikke meget større end hvis jeg ikke siger noget, udbyttet er nok bedre, med standpunktskarakter, men jeg føler ikke man får overdrevent meget mere ud af, at man rækker hånden op eller ej. Det fylder rigtig meget med at man skal række hånden op, men jeg føler ikke rigtig det gør en forskel” (Elev 8, s. 8).

Selv i en situation hvor Elev 8 mener, at det at være mundtlig egentlig ikke har en effekt for selve læringen, er det alligevel vigtigt for eleven på grund af karaktererne. Her er det tydeligt, at skolen kan betragtes som et spil, hvor det handler om at gøre det rette i alle sammenhænge, og hvor *“Der er også mange fedtepoint, det er der på gymnasiet, det er der ikke så meget at sige til”* (Elev 8, s. 3). Man gør bestemte ting, fordi det kan betale sig i forhold til karaktererne. Elev 8's fokus på skolesystemet stammer også i høj grad fra at holde muligheder i fremtiden åbne. Hun beskriver, at karakterer er vigtige, *“fordi at til videregående uddannelse, så er der nogle ting der har latterligt højt kvote 1 snit, så jeg prøver ligesom at åbne så mange døre som muligt for mig selv”* (Elev 8, s. 1). Elev 8 er tydeligt en velsocialiseret elev med en offensiv præstationsorientering, som forstår gymnasieskolens spilleregler.

Dette gør sig i mange aspekter også gældende for Elev 1. Disse to elever minder på mange områder om hinanden, hvor Elev 1 også har et særligt fokus på at få gode karakterer, og hun nok er *“...én af dem der sådan siger mest, sådan i løbet af en uge.”* (Elev 1, s. 1). Dog er det tydeligt, at der stadig er en markant forskel imellem dem. Elev 1 er ikke lige så dominerende i sin adfærd i undervisningen som Elev 8. Dette gjorde sig gældende både i de observerede timer og i interviewene. Elev 8 understregede, at det handler om at sige så meget som muligt, og at det betød mindre, om det var forkert. Dette er et klart offensivt præstationsorienteret element, men for Elev 1 handler det også i langt højere grad om at sige noget rigtigt.

“Jeg byder kun ind, hvis jeg er sikker på, at det jeg vil sige er rigtigt. Så hvis jeg er tvivl, så har jeg ikke tænkt mig at række hånden op. Jeg er også sådan, jeg ligger sådan rent fagligt, godt i de fleste fag, så derfor føler jeg også at jeg har meget at bidrage med, men hvis jeg er usikker, eller hvis jeg har en time, hvor jeg føler jeg ikke forstår emnet helt, så siger jeg slet ikke noget” (Elev 1, s. 1).

Det er derfor, gennem sit høje faglige niveau i klassen, at Elev 1 er i stand til at deltage mundtligt og indgå aktivt i undervisningen. Dette spiller en central rolle og skaber et fundament for at kunne fremvise evner i undervisningen og være offensivt præstationsorienteret. Samtidig skabes der en motivation for at præstere godt i gymnasiet i forsøget på at opnå gode karakterer. Men Elev 1's aktivitet i timerne bliver man nødt til at forstå todelt. Den klassiske forståelse af præstationsorientering består i, at man forsøger at demonstrere viden og forsøger at undgå at demonstrere manglende viden, hvilket er noget, som Elev 1 i overvejende grad lever op til. Derfor er der også et element af defensiv præstationsorientering over Elev 1 i forhold til, at man skal være helt sikker på, at noget er rigtigt, før man byder ind. Men man må stadig kategorisere Elev 1 som en velsocialiseret offensiv præstationsorienteret elev, der er deltagende i undervisningen.

De tydeligste tendenser mod mestringsorientering ses ved Elev 4. Teoretisk er der i mindre grad fokus på at demonstrere viden, men at tilegne sig den. Dette er dog en afgørende forskel, for hvor Elev 8 fremhæver, at mundtlig deltagelse ikke har en påvirkning på læringen, så er det for Elev 4 et afgørende element i at udvikle sig fagligt. Elev 4 beskriver, at *“Jeg tror det er fordi, at jeg, hvis jeg sidder i en time, og ikke siger noget, så føler jeg heller ikke jeg lærer noget, fordi jeg ligesom ikke laver fejl”* (Elev 4, s. 2). Mundtligheden har en sammenhæng med øget faglighed, men interessant er det, at eleven kæder det sammen med at lave fejl. Den mestringsorienterede elev har i højere grad fokus på læringsprocessen og om at skabe nogle erfaringer, som gør, at man kan blive succesfuld i det senere arbejde. Denne tendens er tydelig ved Elev 4, ved spørgsmålet om hvilke overvejelser hun har inden hun rækker hånden op i timen, svarer hun:

“Jeg tror det falder mig meget naturligt, og så overvejer ikke så meget, jeg er ikke sådan typen, jeg er ikke bange for at lave fejl. Det tror jeg er ren erfaring, det kommer helt fra

børnehaveklassen, at jeg måske er lidt heldig på det punkt, at jeg ikke overtænker det så meget”
(Elev 4, s. 2)

Positive erfaringer skaber motivation, hvilket er noget, som Elev 4 har haft i hele sin skoletid. Derfor er det blevet en vane, hvor mange gentagelser af skolemæssige erfaringer har været medvirkende til, at hun ikke er bange for at lave fejl og at deltage i klassedialogen. Formålet er, som hun selv siger, *“Jeg tror det vigtigste for mig, er at jeg lærer noget, og der hvor jeg lærer allermest, det er når jeg laver fejl”* (Elev 4, s. 3). Dertil bliver motivationen i skolen at opnå læring, og hendes motivation er noget, som er kommet gennem hendes skolemæssige erfaringer.

Blandt både de velsocialiserede og ikke-socialiserede elever er det tydeligt, at der ikke er andre, der italesætter mestringen som den primære strategi i undervisningen. Dog er det stadig muligt at se tendenser. Elev 2 har elementer af mestring, men det afhænger i højere grad af fag og interesse. Modsat Elev 8, bliver han ikke af læreren italesat som en mønsterelev, men som en der *“yder en minimumsindsats”* i timerne (Lærer 1, s. 5). Elev 2 har dog ligesom Elev 8, ikke et problem med at lave fejl i undervisningen, hvor vi ser et fokus på læringen.

“Hvis nu man siger et eller andet forkert, jeg har ikke et problem med at være forkert, jeg har det fint nok med at sige noget forkert, for så kan man jo få det rigtige svar. For mig er det at finde ud af hvad faktisk sandheden er og hvad der giver” (Elev 2, s. 4)

Blandt Elev 2 og de resterende elever er det dog tydeligt, at der er mange elementer, som peger i retning af generelt defensiv præstationsorientering. Dette gør sig måske mest af alt gældende ved Elev 6. Som beskrevet i præsentationen af eleven, er Elev 6 den af de interviewede elever, der er det klareste eksempel på en elev med en afstandstagende modkultur i skolen. Eleven erkender, at det faglige i skolen i mange tilfælde ikke kommer i første række. Ydermere er han ikke særlig mundtlig i timerne, det handler i højere grad om blot at blive færdig med gymnasiet. Gymnasiet er derfor mere et sted, hvor Elev 6 kommer for at have noget at lave i hverdagen. Derudover har det sociale med de andre elever en stor betydning (Elev 6, s. 2). Elev 6 benytter forskellige forsvarsstrategier for ikke at deltage i skolearbejdet, her er det tydeligt, at netop drengefælleskabet har en stor betydning.

“Se film eller spille uno med sine kammerater. Det ved jeg ikke. Ja, altså det er nok mest det der får mig til ikke og række hånden op. Det får mig til at miste fokusset på timen, kan man sige. Det er nok det med at se serier eller lave noget andet, som er lidt mere hyggeligere.” (Elev 6, s. 6)

Socialt står Elev 6 stærkt i klassen, han bliver af læreren betragtet som klassens klovn. Elev 6 beskriver, at han mest er interesseret i at sige noget sjovt i timerne, hvilket giver et incitament til at lave andre ting end det faglige i undervisningen. Han har ikke noget imod at deltage i timerne men har ikke motivationen til det. *“...Jeg kender jo godt svaret, men jeg tror jeg hellere vil lave noget andet. Det er jo nok dumt i den lange bane..”* (Elev 6, s. 3). Til spørgsmålet *“Er det næsten positivt at sige noget der er lidt dumt eller lidt sjovt?”* (Interviewer 1, s. 7), svarer Elev 6 *“Ja... Det kan få folk til at grine, det er sgu sjovt nok. Synes jeg er fint.”* (Elev 6, s. 7). Eleven ser derfor ikke gymnasiet som et sted, hvor fagligheden kommer i første række, men prioriterer det sociale. Han forsøger at gemme sig i undervisningen, eller komme med sjove kommentarer, men siger dog lidt, så han kan få karakterer til at bestå gymnasiet. Derfor har Elev 6 mange defensive præstationsorienterede tendenser.

For Elev 3 handler det meget om, at der er noget at bidrage med i undervisningen, her påpeger eleven, at *“hvis jeg ikke, altså føler jeg har noget at bidrage til eller ikke kan svaret, så vil jeg som regel lade være med at række hånden op”* (Elev 3, s. 12). Der skal være en form for sikkerhed i at være mundtlig, man vil deltage, hvis man er sikker i sit svar, men ellers skal man ikke tage chancer. Her ses tydeligt *fear of failure* begrebet, som er central i defensiv præstationsorientering. Dette er også noget, der kommer til syne ved Elev 5 og Elev 7. Disse fremstår også defensivt præstationsorienterede, og det er ligeledes frygten for at fejle, som spiller ind. Frygten kommer til syne i en stærk form for usikkerhed i undervisningen. For Elev 7 handler det om, at der er brug for at være helt sikker i sine svar. Der skal gerne være helt styr på det for, at der skal være mulighed for, at eleven byder ind i timerne. Dette afspejler også lærerens forståelse af eleven, som præsenteret i elevpræsentationen, hvor *“...eleven når de har en skriftlig aflevering for, så vil hun gerne lige have mig til at læse det inden hun afleverer det”* (Lærer 2, s. 5). Selvom dette ikke har en sammenhæng med klassedialogen, så understreger det elevens forsigtighed. Eleven har samtidig en forståelse af, at man skal være mundtlig i timerne, derfor ser

vi også en præstationsorienteret strategi, hvor eleven nævner *“Ja, altså jeg ved det jo godt at det er bedre og sige noget også er en chance for det er forkert, men personligt for mig vil jeg bare ikke gøre.”* (Elev 7, s. 7). Derved er det tydeligt, at Elev 7 har en forståelse for, at det er en god idé at være mundtlig, at have en approach-mentalitet i undervisningen og generelt være deltagende, men der bliver ikke fulgt op på det. Her er det tydeligt, at *fear of failure* princippet saboterer Elev 7's deltagelse i klassedialogen.

I de to ovenstående afsnit er eleverne teoretisk specificeret ud fra elevtype, elevstrategi og målorientering. Nedenstående tabel giver et overblik over eleverne.

Elevnummer	Elevtype	Primære elevstrategi	Primære målorientering
1	Velsocialiseret elevtype	Instrumentiel præstationsorienteret strategi	Offensiv præstationsorientering
2	Ikke-socialiseret elevtype	Instrumentiel præstationsorienteret strategi	Mestring- og defensiv præstationsorientering
3	Ikke-socialiseret elevtype	Instrumentiel præstationsorienteret strategi	Defensiv præstationsorientering
4	Velsocialiseret elevtype	Kommunikativ forståelsesorienteret strategi	Mestringsorientering
5	Ikke-socialiseret elevtype	Instrumentiel præstationsorienteret strategi	Defensiv præstationsorientering
6	Ikke-socialiseret elevtype	Afstandstagende modkulturel strategi	Defensiv præstationsorientering
7	Ikke-socialiseret elevtype	Instrumentiel præstationsorienteret strategi	Defensiv præstationsorientering
8	Velsocialiseret elevtype	Instrumentiel præstationsorienteret strategi	Offensiv præstationsorientering

Figur 2

Den videre analyse vil gå i dybden med specifikke områder, som har markant betydning for de interviewede elever. Teoretisk at præcisere eleverne ud fra Trondman og målorientering har berørt de områder, som den fortløbende analyse vil dreje sig om. Det er dog nødvendigt at analysere dybere ned i de afgørende områder for at kunne finde essensen i interviewudsagnene. I forlængelse af placeringen af elevtyper, elevstrategi og målorientering er det nu relevant at dykke ned i deres forhold til karakterer, og hvordan dette hænger sammen med målorienteringerne.

Karakterer

I nedenstående afsnit vil karakterers påvirkning på elevernes deltagelse i undervisningen analyseres. Noget af det helt centrale er elevernes karakteropfattelser, og det er tydeligt, at der er forskellige forståelser af, hvordan man får gode karakterer i gymnasiet. Spørgsmålet hænger i høj grad sammen med deltagelse i undervisningen, og spørgsmålet er, hvordan man deltager i undervisningen. Først er det dog nødvendigt at præcisere elevernes forventninger til karaktererne. Karakterer betyder markant mere for de elever, som anlægger en præstationsorienteret strategi, end Elev 4 der er mere mestringsorienteret, eller Elev 6 der anlægger en afstandstagende modkulturel strategi.

Elev 4 er fagligt dygtig og får topkarakterer i stort set alle fag. Generelt er eleven meget deltagende i timerne, men samtidig understreger hun, at karaktererne ikke betyder særligt meget (Elev 4, s. 5). Ligeledes påpeger Elev 6, at han stort set er ligeglad med, hvilke karakterer han får (Elev 6, s. 4). Dog skal det understreges, at begge elever har nogle forventninger, som de gerne vil leve op til, selvom det er dem, der giver udtryk for, at de går mindst op i karakterer. Elev 4 giver udtryk for:

“Selvfølgelig vil jeg gerne fastholde mine karakterer, det er jo klart og det kan man kun hvis man er med mundtligt, fordi det mundtlige er så stor en del af det. Men det er ikke sådan, at jeg tænker nu, skal jeg sige noget, fordi jeg vil gerne rykke mig fra 10-12 overhoved” (Elev 2, s. 5)

Elev 4 vil gerne fastholde sine generelt høje karakterer, noget som hun kan gøre i takt med hendes interesse i skolen. Interesse og dybdelæring vil ikke kun medføre øget læring men også belønnes gennem højere karakterer. På samme måde har Elev 6 også et mindstekrav i, at han

gerne vil bestå gymnasiet, og derfor er det også i sig selv en forventning (Elev 6, s. 4). De offensive og defensive præstationsorienterede elever er også interesserede i at få gode karakterer. Selvom karakterer har en betydning for eleverne som helhed, så er der i mange udsagn tendenser til, at eleverne i hvert fald ønsker, at karakterer ikke skal være den største faktor for deres præstation, men at det er en nødvendighed for at komme videre i uddannelsessystemet. Et godt eksempel kommer til udtryk ved Elev 1:

“Jeg vil gerne skabe et positivt indtryk hos mine lærere, fordi at ja, normalt har jeg ikke sådan en tilgang til, at karakterer burde betyde særlig meget, men det gør det i mit tilfælde, fordi jeg gerne vil studere psykologi. Så jeg skal bruge et højt snit. Så jeg tænker sådan rent taktisk, at kunne komme ud, sådan det mest pæneste snit, i forhold til hvad jeg gerne vil studere” (Elev 1, s. 3).

Her fremkommer det tydeligt, at selvom eleven ikke ønsker, at karakteren skal fylde meget, så er hun nødsaget til at tænke taktisk og fokusere på at skabe forudsætningerne for, at hun kan studere det hun vil i fremtiden. Det samme gør sig gældende for Elev 8, hun vil også læse en uddannelse, som kræver et højt karaktersnit, hvilket gør, at hun *“...har været meget karakterfikseret og kun tænkt på karakter i et stykke tid”* (Elev 8, s. 7).

En anden elev, der ikke går op i karaktererne men føler sig tvunget til at gå op i karaktererne på grund af systemet, er Elev 3. Han beskriver selv, at han ikke går op i karaktererne:

”altså nu er jeg jo ikke en person der har gået sådan... jeg har aldrig gået op personligt i at jeg får de toppeste karakterer. Men man kan sige at systemet, hvad hedder det, er bygget op til, jo bedre karakterer man får, jo bedre jo altså.. Jo bedre vil du i princippet også klare dig. Så derfor så vægter systemet jo, at man skal få bedre karakterer, så derfor så det jo.. Det jo noget, sådan i hvert fald personligt, hvert fald noget jeg tænker over” (Elev 3, s. 5).

Der er her igen et element af, at en defensivt præstationsorienteret, ikke-socialiseret elev egentlig kun har en præstationsorientering, fordi systemet ”tvinger” ham til at have den. Elev 3 ønsker egentlig ikke at præstere, men det er nødvendigt for ham, fordi han ikke ved, hvad han skal bruge gymnasiet til. Aktiv deltagelse i timerne handler i højere grad om at forstå tingene for Elev 3, men han bliver påvirket i retning af præstationsorienteringen, fordi det er nødvendigt på

gymnasiet. Det er en central nuance, at Elev 3 også mener, at aktiv deltagelse i undervisningen, eksempelvis ved at byde ind, kan bidrage til, at eleven lærer mere i timerne.

”Det gør at man bliver bedre til at måske også forstå stoffet fordi man er lidt... for eksempel hvis nu vi snakker om for eksempel matematik for eksempel, så er man jo nødt til at, man er på en måde nødt til at forklare det tilbage til læreren og det gør jo også.. Og det gør selvfølgelig også at læreren ved at man har forstået det rigtigt, men det gør jo også at man, hvordan kan man sige, får sagt det højt, så man måske bedre kan forstå når man skal lave det på papir.” (Elev 3, s. 3).

Elev 3 er en elev, der har mange nuancer. Han bliver beskrevet som udfordret, og ønsker egentlig ikke at præstere. Samtidig føler han, at han får mere ud af undervisningen ved at byde ind og er grundlæggende præstationsorienteret, fordi systemet er tilrettelagt efter, at man skal have gode karakterer. Dermed er der argumenter for, at eleven bliver presset til at byde ind, og på den måde lærer mere, men samtidig skaber det også et forventningspres på eleven, der kan fremtvinge mere defensive tendenser. Elevens karakteropfattelse ligger op ad, at det handler om at byde ind, og ikke nødvendigvis at det skal være rigtigt, det man siger. Derfor er Elev 3 en elev, der er med til at understrege pointerne fra de andre elever, han er en ikke-socialiseret elev, der er defensivt præstationsorienteret, men hans karakteropfattelse og udbytte af undervisningen minder mere om Elev 4, der er mestringsorienteret.

Elev 6, som tidligere nævnt har en afstandstagende modkulturel strategi, og som ikke har en egentlig interesse i at være mundtlig i undervisningen, har samtidig den forståelse, at karaktererne er den største motivationsfaktor i gymnasiet. Måske ikke for ham selv men for mange af hans klassekammerater:

”Det er karaktererne, det er at komme ud med høje karakterer. Det er jo det der.. Hvis man skal på universitetet og have en uddannelse, så skal man have et bestemt snit for at komme ind” (Elev 6, s. 12)

Disse opfattelser gør sig også gældende blandt andre af de interviewede elever. Det må derfor understreges, at karakterer har en betydning for eleverne. At komme videre med et bestemt snit

efter gymnasiet er dog ikke det eneste element i henhold til karaktererne. Der er eksempler på, at karakterer, selvom det er en individuel vurdering, kan opfattes som en social kamp mellem eleverne. Dette kan både handle om at opnå de højeste karakterer og at sammenligne sig selv med andre. Et af de bedste eksempler kom til udtryk ved Elev 8, nævnt i *elevtyper og målorientering afsnittet* (s. 42-43). Dette er tydeligt offensivt præstationsorienteret element, at individuelle summative evalueringer bliver gjort til en kamp inden for den sociale arena, som et klasselokale er. For de mere defensivt præstationsorienterede elever ser vi ikke denne klare sociale tendens, men at det mere er et socialt ansvar over for sig selv og over for læreren, som er det vigtigste. Elev 7 nævner, at:

“Ja altså nu er jeg måske en der går meget op i det, altså nu det ikke fordi jeg får mega gode karakterer, det gør jeg ikke, men jeg tror bare sådan at den der følelse af nederlag, det er ikke så fedt og sådan.. Altså hvis man føler man kunne have gjort det bedre, så på den måde så føler jeg at karakterer det påvirker meget, eller det gjorde meget engang, men jeg føler det er blevet bedre.” (Elev 7, s. 5)

Det er tydeligere, at det er mere en indre motivation om at undgå nederlag, end det er i konkurrence med resten af klassen. Elev 7 er som tidligere nævnt en af de elever, der betegnes som defensivt præstationsorienteret men stadig anlægger en præstationsorienteret strategi i skolen. Dermed ses der en frygt for at fejle, hvilket er centralt for de mere defensive elever. Det er nederlaget i at få en dårlig karakter, som er afgørende. Dette er også et centralt teoretisk perspektiv, især for de defensivt præstationsorienterede elever, at det er utilfredsstillende, hvis man yder en stor indsats og så ender med en følelse af nederlag.

Der hvor man i høj grad også kan se forskelle mellem eleverne er ved forståelsen af, hvordan man egentlig opnår gode karakterer. Dette er et afgørende princip i elevernes karakteropfattelser, og hvordan deres præstationsorienteringer udformes. Nogle elever giver udtryk for, at det handler om kvantitet frem for kvalitet, at man skal byde ind og gøre opmærksom på sig selv så oftest som muligt. Det er en opfattelse, som i langt højere grad deles blandt eleverne på Gymnasie 2 end på Gymnasie 1. På trods af at eleverne der kommer fra Gymnasie 2 er vidt forskellige, og har elever med forskellige elevtyper og målorienteringer. Det markante er derfor,

at eleverne tror, at deltagelse og mundtlighed giver bedre mundtlige karakterer, og samtidig at det i mindre grad er vigtigt, om det du siger er rigtigt. Selvom de har denne forståelse, så følger man ikke denne strategi. Elev 7 nævner *“Nej, jeg tror helt sikkert at det er vigtigere også bare sige noget, det kan være forkert, men.. Det er jeg bare ikke så selv vild med”* (Elev 7, s. 7), dertil er det mere Elev 7's generelle usikkerhed, som nævnt tidligere i analysen, der gør, at hun ikke deltager mere. Det samme gør sig gældende for Elev 6, hvor det nævnes, at *“Altså jeg tror ikke de skriver noget til karakterne, når det man siger forkert, så tror jeg mere.. Sådan en som mig at man skal være mere aktiv og fokus i timerne”* (Elev 6, s. 4). I citatet er der en forståelse for, at det er andre problematikker end karaktererne, som får mundtligheden til at dale. Eleverne besidder denne forståelse af sammenhængen mellem karakterer og mundtlighed, hvilket er noget, som læreren også nævner:

“...for mange, er det da at man skal sige noget to gange pr. time fordi så tror man at de er med. Men det er så også vigtigt at sige til dem, at det ikke er frekvensen af, hvad de siger, der er afgørende for deres karakterer, det er kvaliteten af det, de siger.” (Lærer 2, s. 3-4)

Dertil ses der tydeligt en kontrast mellem nogle af elevernes forståelse af karaktergivning, og hvad læreren bedømmer eleverne på. Samtidig er der også elever på Gymnasie 1, som følger denne forståelse. Elev 3 nævner, at *“for at få gode mundtlige karakterer behøver alt det du siger ikke være rigtigt, det viser bare at du er mundtligt engageret i klassen og for eksempel at du er god til at stille spørgsmål”* (Elev 3, s. 6). Modsat er der også elever i empirien, som har en forståelse, der passer bedre med lærernes. Disse elever kommer oftere til syne på Gymnasie 1. Her ses der en klarere forståelse af, at det er en blanding af frekvens og kvalitet, som er afgørende for karakteren. Et af de bedste eksempler giver Elev 2 udtryk for:

“Af hvad jeg har fået af vide, så er det både at du tør at have hånden oppe ofte, men osse at det du siger det er rigtigt. Altså for at få 12, så skal du både snakke meget og sige rigtig meget rigtigt, mens at, det var sådan en eller anden graf jeg engang har set, men altså for at få 7 så skal du enten snakke meget, men få en lillebitte smule rigtigt, eller sige rigtig rigtig gode ting men ikke snakke så ofte også lavere nede det ikke rigtig snakke og ikke rigtig sige så meget” (Elev 2, s. 7)

Selvom det højst sandsynligt ikke er så sort/hvidt i virkeligheden, har kvaliteten af det, eleven siger, også en stor betydning. Citatet er meget sigende for gymnasieelever. Det er en meget logisk forståelse af karakterer, som Elev 2 fremviser, at man får gode karakterer ved at sige en masse gode ting i timerne. Samtidig er det interessant, at der er elever, som nærmest forstår deltagelse i klassesdialogen som et spil, hvor man kan anlægge forskellige strategier. Man kan vælge den strategi som Elev 6, Elev 7 og Elev 8 har en forståelse af, hvor det er vigtigere at være aktiv og vise sig i undervisningen, end at man siger noget forkert. Man kan også vælge at *“...sige noget to gange pr. time fordi så tror man at de er med”* (Lærer 2, s. 3-4), som læreren præsenterede, men det kræver, at der er kvalitet i mundtligheden de gange, man tager ordet. Det er derfor tydeligt, at der er forskellige forventninger til karakterer, ikke bare i hvor meget man går op i dem, men også i hvordan man opnår gode karakterer. Elev 1 har ligeledes en anden forståelse af karaktererne:

“Ja det tror jeg, i 1.G der tror jeg mere det er kvantitet over kvalitet, der tror jeg bare det handler om at man skal række hånden op så meget som muligt, det man siger er måske ikke så vigtigt. I 2.G og 3.G der begynder det at betyde lidt mere, om det har substans det du siger. Jeg tror det er vigtigt, at det du siger har noget tyngde og det ikke bare er tom snak” (Elev 1, s. 6-7)

Elev 1 anlægger derfor en anden strategi, hvor kravene til deltagelse ændrer sig i løbet af årene på gymnasiet, hvor det først handler om at skabe et indtryk blandt lærerne om, at man er deltagende og bagefter skabe et indtryk af, at man også er fagligt dygtig. I ovenstående tekst er det analyseret hvilke forventninger og forståelser, eleverne har til karakterer, og hvordan de forskellige elevtyper mener, at man opnår gode karakterer. Dette vil kort opsummeres nedenfor.

Delkonklusion

Eleverne går op i mundtlige karakterer som et af de afgørende elementer for deres motivation i gymnasieskolen. Dette gælder både offensive og defensive præstationsorienterede elever. Dog giver de elever, som er vurderet til enten at have afstandstagende modkulturel strategi eller en forståelsesorienteret strategi, udtryk for, at de går mindre op i karakterer end de elever, der har en præstationsorienteret strategi og ikke en modkulturel strategi. De har dog stadigvæk nogle mål karaktermæssigt, som de gerne vil opnå eller bevare, som de er nu. De præstationsorienterede elever giver udtryk for, at de ønsker, at karakterer ikke skal fylde for meget i skolen, men

alligevel er det for flere af eleverne afgørende på grund af en række faktorer for eksempel deres fremtidsmuligheder. For nogle elever, primært nogle af de elever som kan betegnes som offensivt præstationsorienterede, er der en indbyrdes kamp socialt om at opnå de bedst mulige karakterer i klassen. Eleverne har derfor forskellige karakteropfattelser, men kan blandt alle eleverne betegnes, at karakterer har en betydning. Elevernes opfattelse af hvordan man opnår gode mundtlige karakterer i skolen er også blandet. Nogle har en forståelse af, at det at være mundtligt aktiv er vigtigere end kvaliteten i deres udsagn, mens andre forstår det, som at begge faktorer er vigtige. Ydermere kan det tilføjes, at begge de interviewede lærere mener, at kvaliteten i det, der siges, er vigtigere end frekvensen.

Lærer/elev relation

I nærværende afsnit af analysen vil der lægges særligt fokus på et centralt element i empirien, lærer/elev relationen. Der er en tendens blandt de interviewede elever, der viser, at det er særligt vigtigt, hvordan elevernes relation til lærerne er. Dette gør sig især gældende i forbindelse med deltagelse i undervisningen. Der blev spurgt direkte ind til lærernes indvirkning i forbindelse med interviewene, men de fleste af eleverne nævner selv under spørgsmålet *”Hvad tror du påvirker din mundtlighed i undervisningen?”*, at lærernes ageren i og omkring undervisningen er vigtig. Spørgsmålet var et af de første spørgsmål, eleverne fik, det var dog lidt forskelligt, da der var en meget åben tilgang på baggrund af fænomenologien, men alle eleverne fik dette spørgsmål, før der blev spurgt direkte ind til, hvordan deres forhold er til lærerne. I forlængelse af at den fænomenologiske tilgang har gjort interviewene lidt forskellige, er det samtidig centralt, at eleverne selv nævner lærernes måde at agere på. Ydermere er det hermed en livsverdensbeskrivelse fra subjekter, der kan sige noget om deres intentionelle handlinger og dermed være med til at finde essensen i deres udsagn. Eftersom eleverne selv nævner lærer/elev relationen, inden de er præsenteret for mere direkte spørgsmål, vil man kunne argumentere for, at det er særlig centralt, da det ikke baserer sig på tidligere erfaringer men derimod er meget tæt på at være svar, der baseres udelukkende på elevernes egen opfattelse. Det er dermed tydeligt, at eleverne selv mener, at lærerne er helt centrale i deres vurdering af, om de skal byde ind i undervisningen. Fortløbende vil dette underbygges med de forskellige elever, der nævner dette i deres interviews. Ydermere vil der fortolkes på, hvordan lærerne kan påvirke mundtligheden.

Elev 7 fra Gymnasie 2 nævner, at lærer/elev relationen er helt central for hende i forbindelse med deltagelse i gymnasiet. Elev 7 er meget usikker, og det er tydeligt, at det er helt centralt, at hun skal være meget sikker i sin sag. Jf. tidligere afsnit vil hun kunne placeres som en instrumentelt præstationsrettet elev i Trondmans elevstrategier, og meget tyder også på, at hun er præstationsorienteret, men mere defensivt end offensivt. Ydermere er hun en ikke-socialiseret elev. I forbindelse med selve lærer/elev relationen nævner hun selv på et af de første spørgsmål, at det er vigtigt, hvordan læreren agerer.

” Altså jeg tror hvis folk de.. Hvis man får god feedback af lærerne, altså hvis lærerne de sådan ja... og nikker.. Giver en fornemmelse af at man har svaret rigtigt eller er på rette spor, så giver det mere sådan.. Så rækker man hvertfald mere hånden op. Hvor der er nogle lærere de er sådan mere ja.. Ikke giver så meget feedback. Ja.” (Elev 7, s. 1).

I citatet er det tydeligt, at Elev 7 mener, at lærernes mimik og umiddelbare reaktion er helt central, når hun siger noget i undervisningen. Hvis læreren insinuerer, at det, der bliver sagt, ikke er rigtigt, eller der ikke er nogen reaktion, så vil Elev 7 ikke byde ind i samme grad. Det er dog imidlertid relevant at nævne, at Elev 7 beskrives af lærer 2 som *”Ja altså, hun er forsigtig, altså meget forsigtig. Skal ikke sige noget, uden hun har 100% sikker på det er rigtigt”*. Dette cementeres i hendes eget udsagn omkring, at hun ønsker respons fra læreren, så hun ved, at hun er på rette vej og ikke siger noget forkert. Udover den positive feedback er det også relevant, at der ikke kommer direkte negativ respons. Det at pointere at noget er forkert, kan være problematisk for Elev 7, men måden det gøres på er også ret central *”man var måske også bange for at sige noget forkert og der var ikke det her trygge rum”* (Elev 7, s. 3). Det er tydeligt, at Elev 7 vægter det trygge rum rigtig højt, og det er kun i forbindelse med tryk undervisning, at hun ønsker at byde ind. Dette viser, hvor vigtig lærer/elev relationen kan være men understreger i samme grad, at det bestemt ikke kun handler om at præstere for Elev 7. I forlængelse af dette kan man inddrage Elev 1.

Elev 1, der også kan beskrives som usikker, men stadig grundlæggende velsocialiseret instrumentelt præstationsrettet, og i højere grad kan beskrives som offensivt præstationsorienteret end Elev 7, påpeger også, at lærer/elev relationen er relevant, og hun deler samme opfattelse af, at reaktionen på direkte mundtlighed kan være central.

” De fleste lærere, har jeg en oplevelse af, at de tager godt imod, alle der rækker hånden op, og er opmærksom på, at det er noget sådan ja man bliver anerkendt. Og hvis du siger noget forkert, så er det ikke fordi de direkte slår ned på dig, så handler det også ligesom om at de får drejet det lidt mere hen, altså du siger ikke noget direkte forkert, men måske kunne man se på det på den her måde” (Elev 1, s. 6).

Her er det tydeligt, at også Elev 1 understreger, at lærerens måde at dreje de ting, der bliver sagt i undervisningen, kan påvirke hendes deltagelse. Det er dog ikke lige så centralt for Elev 1, da det først nævnes omkring det mere direkte spørgsmål til mundtlighed. Det er dog tydeligt, at det er vigtigt. Elev 1 beskriver i interviewet, at hun har meget svært ved at fejle og tænker meget længe over de fejl, hun begår. Derfor er der meget, der kan pege i retning af, at ovenstående beskrivelse af en lærerreaktion må opfattes som positiv for hendes mundtlighed. Dette er igen med til at understrege, at lærernes reaktioner på mundtlige input er ganske centrale. Ydermere kan man argumentere for, at det på tværs af de forskellige velsocialiserede elever er centralt, hvordan læreren reagerer. Samtidig må det også inddrages, at der er en tydelig forskel på, hvor centralt det er for de enkelte elever. Især de elever, der af Trondman vil kunne klassificeres som tættere mod ikke-socialiserede, har behov for gode lærerreaktioner og socialt samvær. Elev 5, der er meget usikker og fagligt udfordret, og derfor vil kunne beskrives som én af de ikke-socialiserede elever, nævner lærer/elev relationen som det første i spørgsmålet *”Kan du sige noget sådan generelt om den mundtlige aktivitet i din klasse?”*.

”Vi er lidt passive altså. Meget sådan i timerne, men det er meget forskelligt hvorfor en lærer vi har tror jeg, altså hvad jeg har opdaget, som vi også snakkede med min klasse om. Vi har altså sådan.. i Lærer X timer, religion og samfunds-fag, der er vi faktisk mere aktive end dansk og engelsk og matematik, men det er jo fordi at Lærer X er meget god til sådan.. og fremhæver også altså.. nogle gange roser os og hvad hedder det.. Og kigger os i øjnene eller lige siger, ok måske du er lige på afveje. Hvor der er nogle af de andre lærer, de måske sådan.. Godt kan.. man føler man får skæld ud, hvis man ikke svarer rigtigt. Og jeg tror, at meget af vores mundtlighed det går med, hvilken lærer vi har, og hvad vi mest brænder for” (Elev 5, s. 1).

For Elev 5 er det helt centralt, at lærerne reagerer positivt og konstruktivt på hendes input i undervisningen. Det er tydeligt, at eleven har behov for, at det hun siger også skal være rigtigt, eller til dels rigtigt, og det kan skabe en tryghed, hvis lærerne forsøger at vægte det positive i hendes svar. Elev 5 og Elev 7 er begge tættere på at være ikke-socialiserede elever end Elev 1. Samtidig vægter både Elev 5 og 7 lærer/elev relationen højere end Elev 1, og der er for dem mere fokus på, hvordan læreren reagerer. Alle tre elever har en vis usikkerhed, men det er tydeligt, at de mere ikke-socialiserede elever har behov for positive reaktioner fra deres lærere. Udover at begge elever også har tendenser imod at være ikke-socialiserede, så er der også tydelige tendenser til, at de begge er defensivt præstationsorienterede. Dette understreger igen, at der er en stor forskel på, hvordan man vægter de forskellige elementer, inden man byder ind. I forlængelse af det er det også relevant at nævne, at i ovenstående citat kan man argumentere for, at det ikke kun er lærerens reaktion på de mundtlige input, der er centrale. Det er også relevant, hvordan læreren er på et medmenneskeligt plan. Elev 5 nævner eksempelvis, at Lærer X kigger dem i øjnene, hvilket godt kunne tyde på, at det handler om mere end bare ros. Denne tendens ses også hos Elev 7.

Udover at det er vigtigt, at lærerne giver god feedback på det, der siges, er der også andre elementer, der er relevante i forbindelse med undervisningen. Det er ikke blot, hvordan læreren reagerer på de mundtlige input, men også hvordan læreren er menneskeligt i relation til eleverne.

"Fordi der er nogle lærere, især efter man sådan er kommet på gymnasiet, de holder det meget professionelt og ikke går personligt med eleverne og sådan noget, hvorimod der er nogle lærere, de er meget mere sådan. Har det her personlige forhold til eleverne og sådan. Ja, så føler jeg bare, at man kender dem lidt bedre... så han god til og huske hvad det er vi sådan skulle i weekenden og ja god til både hyggesnak og også lave noget faglig (Elev 7, s. 2).

I ovenstående citat er der meget, der peger i retning af, at Elev 7 ønsker et personligt forhold til sin lærer. Elev 7 vægter det gode lærer/elev-forhold, og det er helt centralt, at det også skal være et socialt forhold. Essensen i udsagnene er, at det handler om at skabe et trygt miljø i klasserummet, så man trygt, uden at forvente en konsekvens, kan byde ind i undervisningen. For Elev 7 handler det også om, at man kan tale med sin lærer om andet end det faglige. Hvilket Elev 7 også selv nævner *"Fordi at jeg sådan føler det er mere trygt, tror jeg, i deres klasser, i stedet*

for at man har sådan en lærer der har en mere firkantet måde at undervise på” (Elev 7, s. 2). I forbindelse med interviewet nævner Elev 7 også lærere, hvor hun ikke mener, at der er et godt forhold. Det kunne være naturgeografilæreren, der kun snakker fagligt og ikke hilser på eleverne på gangene. Dette bidrager negativt til Elev 7’s engagement i undervisningen, og det er tydeligt, at det vil påvirke negativt mængden, hvor Elev 7 bidrager mundtligt.

I forlængelse af eksemplerne på elever der har samme elevtype og målorientering, der ser et socialt forhold til lærerne som positivt, kan Elev 3 også inddrages. Elev 3 har overordnet samme elevtype og målorientering som Elev 5 og 7. Elev 3 har som nævnt andre nuancer end 5 og 7, men overordnet kunne han klassificeres på samme måde, og det er derfor interessant, at også han understreger, at et socialt forhold til læreren kan bidrage til hans deltagelse i undervisningen.

”Altså det kan godt være der nogen lærere der måske kunne finde på at spørge hvad man har lavet i weekenden eller, eller, eller det kunne godt være de kunne finde på at spørge om i skal til fredagsbar i aften eller et eller andet mærkeligt. Men jeg vil sige det er, det er generelt positivt.” (Elev 3, s. 8).

Det er et element, at det er positivt at have en dialog med lærerne, der ikke er faglig, og det kan bidrage til elev 3’s opfattelse af læreren og dermed hans deltagelse. Der er dog en nuance til lærer/elev relationen for Elev 3. Det handler muligvis ikke kun om lærerens sociale forhold til eleverne, og lysten til at snakke med eleverne, men også hvilket fag, de underviser i.

”Der er selvfølgelig lærere der er bedre end andre, der er også lærere som er mere populære end andre, men det.. jeg tror mere det kommer ned på folks præference for fag. Altså for eksempel nu er matematiklærerne ikke ligefrem de mest populære lærere på skolen, men det. Men det har jo ikke med den person at gøre, jeg tror bare det er fordi folk ikke kan lide matematik. (Elev 3, s. 8-9).

Dette hænger også sammen med, at Elev 7 nævner, at holdningen til læreren muligvis også påvirkes af, om faget er svært for eleven. Det er dermed en central nuance i vigtigheden af lærer/elev relation, at det er positivt at have et personligt forhold til læreren, især hvis man er ikke-socialiseret og defensivt præstationsorienteret, men andre faktorer som sværhedsgrad og interesse i faget spiller også ind i lærer/elev relationen. I modsætning til lærere som er forstående

over for eleverne og giver noget af sig selv, beskriver eleverne også eksempler på det modsatte. Særligt Elev 5 har et skrækkesempel, der kunne tyde på at være en af årsagerne til, at eleven har så stort et fokus på lærer/elev relationen. Om en biologilærer nævner hun:

”men han er god til sådan og prikke til en elev også hvis man ikke sådan svarer inden for 2 sekunder, så er han god til at sige, jamen har du ikke hørt efter, eller ligger lidt langt fra dig, eller hvert altså? Hvad laver du? du ved hvor man sidder og tænker: jeg prøver ligesom at forstå det du siger til mig, og hvis man ligesom siger, det ved jeg ikke, så kan han godt finde på at tage sig til hovedet eller banke sig sådan her og så sådan: det er jo så nemt det her, altså i har lige lært det. Hvor vi er sådan. du ved og det har vi snakket om faktisk for nyligt, at vi faktisk er bange for ham” (Elev 5, s. 4).

Ovenfor er en lærer, der forsøger at få eleverne til at sige noget i undervisningen, men det bliver modtaget meget negativt, fordi eleverne ikke føler, at der er et trygt rum. Det bliver af læreren ikke accepteret, at man ikke kan svare på et spørgsmål, og det er her, at læreren kan påvirke deltagelsen i klassedialogen i meget høj grad. Hvis lærerreaktionen er som i ovenstående citat, så vil eleverne være meget tilbageholdende. Selv eleven der er meget offensivt præstationsorienteret, på grund af et ønske om et højt gennemsnit (Elev 1), nævner direkte, at det at blive skældt ud eller få at vide, at det man siger er meget forkert, kan påvirke hendes deltagelse. Der kan argumenteres for, at uforstående lærere, der presser eleverne og kritiserer dem i plenum, vil have en negativ indvirkning på deltagelsen i undervisningen.

I forlængelse af dette er der også en anden nuance i det, Elev 5 understreger i forbindelse med mundtligheden. Det er klart, at Elev 5 er fagligt udfordret, og det er også tydeligt, at det handler om at klare sig igennem gymnasiet og ikke om at få høje karakterer (Elev 5, s. 5-6 & Lærer 1, s. 6). Det er som nævnt overordnet relevant for de her mere defensivt præstationsorienterede, ikke-socialiserede elever, hvordan lærer/elev relationen er. Ydermere er det for Elev 5 også én af de centrale årsager til at byde ind eller lade være med at byde ind. Det handler om ikke at skuffe sin lærer, og at læreren ikke skal tro, at eleven ikke har fulgt med.

”jeg tolker ligesom som okay, nu er han skuffet eller sur på mig, eller nu tror han at jeg aldrig nogensinde har hørt efter i hans timer, hvilket jeg jo gør, men det er jo det jeg tror hvor jeg sådan er bange for at ligesom at markere mig” (Elev 5, s. 5).

Ovenstående citat omkring den førnævnte biologilærer viser, at det ikke kun er karakteren, der betyder noget, men også om eleven skuffer læreren, eller at læreren bliver sur på eleven. Det er igen en understregning af, at de mere usikre elever, der i højere grad er defensivt præstationsorienterede, har et større fokus på det sociale aspekt i deres forhold til lærerne. Hvilket derfor kan pege i retning af, at det handler om tryghed og social interaktion og måske ikke i lige så høj grad om at opnå højere karakterer, hvilket igen giver mening i forhold til den enkelte elevs præstationsorientering. Eftersom det personlige element i undervisningen tydeligt påvirker en del af de adspurgte elever, er det dog også relevant at påpege, at det ikke gør sig gældende for alle elever. Den elev som er tættest på den afstandstagende modkulturelle strategi, og som virker mindst interesseret i undervisningen og at klare sig godt i gymnasieskolen, er også den elev, der i ikke særlig høj grad er interesseret i, hvad lærerne tænker om ham. I nedenstående uddrag fra interviewet præciseres netop dette.

Elev 6: Fint. Altså jeg tror ikke de er så tilfredse med mig, men jeg har det fint nok med dem.

Interviewer 1: Hvorfor tænker du ikke, de er så tilfredse med dig?

Elev 6: Det ved jeg ikke, jeg tror godt jeg kan larme lidt. (Elev 6, s. 8).

Der er en tendens fra Elev 6 imod, at det for ham ikke handler om, at lærerne skal kunne lide ham. Det handler i stedet om at klare sig igennem gymnasiet, og så heller ikke mere end det. Han bliver ikke motiveret af, at lærerne skal kunne lide ham, og han er opmærksom på, at den måde, han agerer i undervisningen, kan give lærerne et negativt syn på ham. Selvom dette er tilfældet, er det dog også interessant, at for ham er en personlig lærer også at foretrække, hvis han skal byde ind mundtligt. Til spørgsmålet ”Synes du det er vigtigt hvordan læreren er?” svarer Elev 6:

”Ja 100%. Jeg kan bedre lide en lærer som er lidt mere. Du ved, ven med os på en måde. Det er der nogen lærere der er. Der er nok nogen der ikke kan lide det. Vores samfundsfag lærer, han er meget mere ven med os, ham kan jeg også godt snakke fodbold med og sådan noget, fordi vi er lidt mere nogle fodbold drenge i klassen, og der har jeg ikke rigtig det samme forhold med vores engelsklærer.” (Elev 6, s. 9).

En elev, der ikke går op i karaktererne og heller ikke interesserer sig for, hvordan lærerne opfatter eleven, ønsker i højere grad at deltage mundtligt, når en lærer opfører sig mere

personligt og inddrager sig selv omkring eleverne. Det personlige aspekt i undervisningen er også centralt for andre af de interviewede elever. I lighed med Elev 7 ser vi også en dreng fra det andet Gymnasie i specialets empiri, der i høj grad pointerer, at hans forhold til læreren er helt centralt.

Elev 2 vægter også det sociale forhold til læreren som noget af det, der kan påvirke, om han byder ind i undervisningen. I nedenstående citat understreges, at forholdet til læreren kan påvirke lysten til at byde ind.

“Men sådan, jeg ved ikke, jeg synes at det var sjovt nok at snakke. Jeg kan egentlig godt lide vores engelsklærer, jeg synes han er meget sød, så derfor var det mere sådan, de der dialog emner” (Elev 2, s. 3).

Det er igen et af de første spørgsmål, Elev 2 svarer på, hvor lærerens rolle fremhæves. Det er fænomenet, der selv fremhæver sine bevæggrunde for deltagelse i gymnasieskolen. Det er helt centralt, at der på tværs af forskellige elevtyper er et særligt fokus på lærerens rolle. Elev 2 kan også beskrives som mere defensivt præstationsorienteret, og dette er med til at underbygge, at for de defensivt præstationsorienterede elever er der, alt andet lige, en større tendens til, at lærerens rolle er afgørende for, om de byder ind. I forlængelse af dette er det dog relevant at inddrage lærerreaktionerne.

Helt centralt er det, at eleverne foretrækker at deltage, hvis læreren viser forståelse over for de input, de kommer med. Det må ikke virke som om, at det trækker ned, at man siger noget forkert. Det er især tydeligt i den ene af de to klasser, hvor interviewpersonerne kommer fra. Der er en tendens til, at meget få byder ind, dette får eleverne til at tro, at det handler om bare at sige noget. Ydermere er læreren også meget mere opmærksom på de tavse elever i den klasse. På baggrund af dette kan der argumenteres for, at et aspekt i deltagelsen, hvor lærer/elev relationen også spiller ind, er den summative evaluering. Hvis det fremstår positivt at sige noget, ligegyldig hvad man siger, vil flere byde ind. Det er tydeligt, at flere af de interviewede elever påpeger, at det ikke nødvendigvis er negativt at sige noget forkert. Et eksempel kunne være Elev 8, der nævner direkte i et spørgsmål, hvor man antager, at det at sige noget forkert trækker ned i karakter: *“Jeg ville sige meget mindre, jeg ville ikke være så åben over for at prøve at lege med den nye viden.*

Af ren frygt for hvad der kan ske, for det har jo konsekvenser” (Elev 8, s. 4). At Elev 8 antager, at de fleste lærere ikke lader sig påvirke af fejl fra eleverne, gør at hun tør at byde langt mere ind. Dette hænger også sammen med de tidligere pointer om, at størstedelen af de interviewede er meget påvirkede af lærernes reaktion, når de byder ind. Ligesom Elev 1 er Elev 8 også beskrevet som en meget dygtig elev, og er derfor klart klassificeret som en velsocialiseret elev. Elev 1 og 8 går på hvert sit gymnasie men er begge dygtige elever, og deres holdning til lærer/elev relationens påvirkning på mundtligheden er sammenlignelig:

”Nogle lærere de er også meget direkte, ej det var forkert! Og så er der nogen der sidder og lukker helt ned, og ikke gider sige noget igen. Og så er der nogle lærere der er bedre til at sige, ja det kan godt passe, også lede én videre, i stedet for bare at sige ”Nej det er forkert!”, også er det jo der, hvor folk de jo bare stopper, så jeg føler hele lærerens åbenhed, for at have nogle andre svar end man lige regnede med, det gør meget.” (Elev 8, s. 3).

I lighed med de andre adspurgte elever ser vi her igen en elev, der ikke ønsker at sige noget forkert. Eleven ønsker ikke det nederlag, der kan være ved, at læreren pointerer, at det, der bliver sagt, er direkte forkert. Dette understreger, at selv for elever, der kan betegnes som meget offensivt præstationsorienteret og deltager meget i undervisningen, er det vigtigt, at læreren har en generel positiv indgangsvinkel til klassedialogen. I forlængelse af dette er Elev 2's perspektiver igen relevante at inddrage.

Et element der tydeligt også kan have en virkning på eleverne er, hvordan tidligere lærere har været. I de spørgsmål der blev stillet, hvor eleverne blev spurgt ind til deres forhold til lærerne på gymnasiet, er der en overvejende del af de defensivt præstationsorienterede elever, der fremhæver, at de har haft dårlige oplevelser med lærere. Disse oplevelser understreges, hvor der i tidligere fremhævede citater fra interviewene kan nævnes Elev 5, der har haft virkelig dårlige oplevelser med lærere på gymnasiet, er Elev 2 også påvirket af tidligere lærere.

”Altså hvis jeg ikke kan lide læreren. Eller hvis det er jeg. Nu er der ikke nogen lærere her på gym som jeg er bange for, men for den sags skyld så har vi nok haft nogle forfærdelige lærere før og der turde man ikke sige noget, for så ville de virkelig sådan hamre ned på en hvis man fik det forkert. Men heroppe har jeg okay med at få det forkert, for de er mere konstruktive med det, i forhold til nogle lærere jeg har haft.” (Elev 2, s. 4).

Her understreges det, at Elev 2 har behov for et godt forhold til sin lærer, ellers ønsker han ikke at byde ind. Derudover er det igen centralt, at de mere defensivt præstationsorienterede elever virkelig ikke ønsker lærere, der ”hamrer” ned på dem, hvis de siger noget forkert. Det er tydeligt, at Elev 2 ikke nødvendigvis har et problem med at sige noget forkert, som vi ser med andre af de mere offensivt præstationsorienterede elever. Elev 2 har et problem med den hårde sociale interaktion, der kan opstå, hvis læreren nævner, at det, han siger, er forkert på en meget hård måde. Dette kan hænge sammen med det sociale i klassen, men det kan også hænge sammen med, at det kan være et socialt nederlag over for læreren. Grundlæggende er der meget, der tyder på, at eleverne ønsker et personligt forhold til deres lærere. Hvis den tillid der er mellem lærer og elev bliver brudt, med en hård reaktion, så har eleverne ikke lyst til at byde ind, især ikke hvis de er defensivt præstationsorienterede.

Delkonklusion

Der er klare tendenser til, at de mere ikke-socialiserede, men defensivt præstationsorienterede elever går op i, at der skal være et godt socialt forhold til læreren. Disse elever ser et ansvar for, at de skal have en god relation til læreren og ser det som et nederlag, hvis læreren bliver sur eller skuffet over deres indsats i timerne. Ydermere kæmper disse elevtyper også for at klare sig igennem gymnasiet. Eleverne, der er ikke-socialiserede men del af den afstandstagende modkultur, kan have tendens til ikke at gå op i dette aspekt i samme grad. I sammenhæng med dette ser vi, at velsocialiserede elever, der er mere offensivt præstationsorienterede i undervisningen, ikke i samme grad går op i at have en social relation med læreren, men de går derimod op i, at de reaktioner, de får fra læreren, er positive. Ydermere skal reaktionerne være konstruktive, så når de byder ind, vil det ikke være et stort nederlag at sige noget, der kan være forkert.

Overordnet er de interviewede elever påvirket af, hvordan lærerne tilgår mundtlighed i undervisningen. De vil gerne have positive reaktioner på deres input, selvom det skulle være forkert. Det handler om at vende tingene, så man ser de positive elementer i de kommentarer, eleverne kommer med, ellers vil eleverne være mere tilbageholdende. Flere af eleverne går også op i at have et personligt forhold til lærerne, så man er mere tryk i sin lærer/elev relation.

Ydermere er der også nogle tendenser, der er mere elevtype- og målorienteringsspecifikke, disse vil opsummeres fortløbende.

Defensivt præstationsorienterede elever er i højere grad påvirket af, hvilken lærer der underviser, og hvordan denne lærer reagerer på mundtligheden. Det er helt centralt, at læreren ikke siger, at deres input er direkte forkerte, ellers vil de ikke byde ind i undervisningen. Derudover er det centralt for de defensivt præstationsorienterede og ikke-socialiserede elever, at de i højere grad vægter et personligt forhold til læreren som et argument for at byde ind. Der er dog også et element af sværhedsgraden og interessen i faget, der kan påvirke det sociale forhold til læreren. Eleven, der ligger i denne kategori, men også i den afstandstagende modkultur, vægter ikke lærerens reaktion eller det sociale forhold til læreren højt. Her handler det om at klare sig igennem, og der er ikke nogen social forpligtelse over for læreren.

De offensivt præstationsorienterede og velsocialiserede elever er også grundlæggende påvirkede af, at læreren ikke siger, at det de siger er direkte forkert, men vægter det ikke lige så højt, da præstationen vægtes endnu højere. Begge elever der passer ind i denne kategori ville være mere aktive, hvis lærerreaktionerne er positive. I forlængelse af dette vil nu klassedynamikkens påvirkning på tværs af elevtyper analyseres.

Klassedynamik

I nærværende afsnit vil det overordnede tema omkring klassedynamik analyseres. Ud fra empirien er dette, sammen med karaktererne og lærer/elev relationen, de vigtigste tematikker fra elevinterviewene. Først og fremmest er det relevant at pointere, at det er her, man ser den største forskel mellem de to cases. På det ene gymnasie beskrives klassedynamikken som overordnet positiv omkring mundtligheden. Mens Gymnasie 2 ikke har en særlig god klassedynamik. Men hvordan påvirker klassedynamikken elevernes deltagelse i klasseundervisningen, og har elevtyper og præstationsorienteringer en indvirkning på dette? Dette vil der dykkes ned i fortløbende.

Det kan være relevant at belyse, at der helt generelt er elever, der påpeger klassedynamikken som et element, der kan påvirke deres mundtlighed, også inden de bliver spurgt direkte ind til

det. Elev 2 fra Gymnasie 1 er et af de klare eksempler på, at det sociale har en stor indvirkning i gymnasieskolen.

”Jeg startede faktisk på HTX, men så var der ikke rigtig nogen jeg kunne lide, så jeg skiftede sammen med de 4 mennesker som jeg godt kunne lide, som alle sammen skiftede herovre... så jeg vurderer også det med at få nogle venskaber lidt højere end det at jeg faktisk går på” (Elev 2, s. 3).

I citatet pointerer Elev 2, at årsagen til et skoleskift baseredes på det sociale. Samtidig understreger Elev 2, at det for ham handler om at være med socialt, i højere grad end det handler om at have de rigtige fag eller de rigtige karakterer. Elev 2 er overvejende defensivt præstationsorienteret samt overvejende defineret som en ikke-socialiseret elev. Og der kan dermed være en sammenhæng mellem defensiv præstationsorientering og et øget fokus på det sociale i klassen. Endvidere nævner Elev 2 også det sociale mere direkte og de mere umiddelbare reaktioner, der kan være i hans klasse.

”Der er bare nogen som ikke kan lide, altså. Der er rigtig mange der lærer os noget, der snakker om det der med sådan at en klasse det er jo et safe space og der skal man jo ikke grine af hinanden hvis nu man siger noget forkert offentligt, men det er jo ikke altid det lykkes og hvis nu nogen der siger noget rigtig dumt.” (Elev 2, s. 6).

I klassen, der ellers beskrives med en god klassedynamik, er der tendenser imod, at forkerte svar kan give en reaktion fra klassekammeraterne. Selvom Elev 2 modsiger, at det skulle have en indvirkning på ham, er det noget, han har tænkt over. Det er også værd at bemærke, at han er reflekteret over, at andre elever i andre klasser kan være påvirket af den slags. Dette kan i hvert fald være med til at underbygge, at Elev 2 kan være påvirket af det sociale, og der dermed er en overvejende ikke-socialiseret defensivt præstationsorienteret elev, der bemærker social indvirkning på deltagelsen i klasseundervisningen. Denne tendens med de defensivt præstationsorienterede elever er også relevant, når man kigger på andre elever. Elev 5, der også er overvejende ikke-socialiseret og defensivt præstationsorienteret, nævner også klassedynamikken som et af de mest centrale elementer.

”Interviewer: Ja, men kan du sætte nogle ord på hvorfor det er du er passiv i undervisningen?”

Elev 5: Jeg tror det er det der med at man er bange for at man laver fejl foran en klasse, altså ville de grine af mig eller ville de synes jeg er dum.” (Elev 5, s. 1)

I sammenhæng med Elev 2 har det sociale også en klar indvirkning på Elev 5 i undervisningen. Citatet er fra et af de første spørgsmål i interviewet og understreger, at der kan være grundlag for, at det sociale har en central indvirkning på mundtligheden for Elev 5. Det handler om en frygt for, at eleverne vil udskamme Elev 5, hvis eleven ikke kan svare rigtigt, og det vægtes for Elev 5 højere end det at præstere. Dette hænger derfor godt sammen med, at Elev 5 overvejende er defensivt præstationsorienteret. I pilotprojektet og den eksisterende litteratur er klassedynamikken helt central, og der er meget, der peger i samme retning i empirien. Elev 5 påpeger dog, at hun også mener, at klassens dynamik er god, og at det også kan påvirke i en positiv retning.

”Jeg synes faktisk vi er virkelig gode til sådan at hjælpe hinanden. Det tror jeg faktisk, at det var altså det der gør, at man nogle gange sådan lader være med at tænke over det og så bare rækker hånden op” (Elev 5, s. 3).

Her drejer det sig dog om, at klassekammeraterne er gode til at hjælpe hende på rette vej. Dette kan også hænge sammen med, at eleverne også ønsker, at lærerne skal pege dem i retning af det korrekte svar. Hvis eleverne føler, at de kan blive reddet af læreren eller klassekammeraterne, så vil de have en større tendens til at byde ind. Der kan argumenteres for, at det igen handler om trygheden i, at man ikke kan fejle totalt, og at der altid vil være hjælp, hvis man skulle være i tvivl om sit input. Det ændrer dog ikke, at hvis klassedynamikken er dårlig, og der kan være konsekvenser ved at sige noget, så vil de defensivt præstationsorienterede elever holde sig tilbage.

I lighed med Elev 5 er Elev 7 også påvirket af det sociale i klassen. Grundlæggende var det mest centralt i starten, men det er tydeligt, at en dårlig klassedynamik påvirker defensivt præstationsorienterede elever.

”Og sige noget, for jeg kan også godt huske særligt i starten, hvor man ikke kendte særlig mange, så turde man da ikke række hånden op så meget, for man vidste ikke om man blev grint af eller om folk tænkte noget mærkeligt og sådan noget.” (Elev 7, s. 3-4).

Det handler om at turde sige noget i timen. De defensivt præstationsorienterede elever har samme karakteropfattelse og er opmærksomme på, at mundtligheden indvirker på deres karakterer. Ydermere har alle de nævnte elever i nærværende afsnit et mål om at forbedre deres karakterer i nogen grad. Derfor er det centralt, at det ikke handler om at præstere for disse elever, det handler om at undgå nederlag. Der er mange flere elementer, der spiller ind, og det er helt centralt, at det sociale er et vigtigt element for de defensivt præstationsorienterede elever. Det er dog mindst lige så centralt, at essensen i udsagnene omkring det sociale er noget nær det samme, når vi kigger på velsocialiserede elever, der er offensivt præstationsorienterede. Et eksempel på dette er Elev 1:

Nej, før i tiden, har jeg været lidt træt af, at jeg ofte blev kaldt ChatGPT og sådan noget, og jeg ved godt, det er bare klogt, det er positivt adjektiv, og når det så er det eneste man får at vide, så kan man også godt føle sig lidt robotagtig, men samtidig er det ikke noget jeg har tænkt mig at gå på kompromis med i timerne, bare fordi jeg nogle gange har det sådan, så er det ikke noget der går ud over hvor meget jeg deltager. (Elev 1, s. 4)

I ovenstående citat omtaler Elev 1 en reallivsoplevelse, hvori hendes mundtlighed er blevet italesat af klassekammerater. Det har en påvirkning på hende, og hun synes ikke, det er positivt, at der skabes forventninger og kommenteres på hendes mundtlighed. I lighed med de defensivt præstationsorienterede elever er der her en offensivt præstationsorienteret elev, der problematiserer konsekvenserne ved mundtlighed i klassen. Det er dog på en anden måde, det problematiseres. Her handler det om, at niveauet er for højt i hendes svar, og at det bliver bemærket. Essensen fra de adspurgte elever må være, at alle former for konsekvenser og reaktioner på ageren i klasseundervisningen må siges at have en negativ indvirkning. Hvis man er defensivt præstationsorienteret, vil det hæmme deltagelsen, hvis man er offensivt præstationsorienteret, vil man se bort fra det, men stadig være påvirket af det. Dette ses også hos Elev 8 fra Gymnasie 2. Adspurgt om hvordan den dårlige klassesdynamik påvirker klassen, svarer Elev 8:

Elev 8: Mega meget, fordi hvis folk ikke føler sig trygge, så tør folk heller ikke tage chancen, også håbe på at de svarer rigtigt. Så mange de vælger bare at lade være med at række hånden op overhoved.

Interviewer: Kan du så sige noget om din egen mundtlige aktivitet?

Elev 8: Jeg siger meget hahahaha, dem jeg synes er meget bedre end mig, når vi sammenligner karakterer, så lægger de længere nede, fordi de ikke siger noget. Jeg prøver bare at sige så meget som muligt (Elev 8, s. 8)

Man ser samme tendens som Elev 1, eleven pointerer, at det mundtlige bliver påvirket af klassedynamikken, men hun ser bort fra den, fordi hun er offensivt præstationsorienteret. Det er igen en lidt anden måde, men essensen er den samme, klassedynamikken påvirker mundtligheden i undervisningen. I forlængelse af denne negative italesættelse af højt niveau fra en elev, er det relevant at inddrage, hvordan det sociale kan påvirke de velsocialiserede og offensivt præstationsorienterede elever. Elev 1 påpeger i det tidligere citat, hvordan hun kan blive påvirket af, at andre pointerer, at alt hun siger er rigtigt. Samme tendens kan ses hos Elev 8.

Elev 8: Lidt, men det er ikke så meget, så jeg tænker jeg vil lade være. Men der er da nogen "det er også bare fordi du er så god", "Det er også bare fordi du er så klog". Og selvfølgelig fik du 12, ej du kan ikke være bekymret for en eksamen, fordi du kommer i hvert fald til at få over 7, der er lidt nogle kommentarer der kommer, men det føler jeg, det kan man heller ikke undgå. (Elev 8, s. 7).

Der er en tendens til, at eleverne kommenterer på, at andre elever deltager meget. Dette gør sig gældende på begge gymnasier, og meget tyder på, at det essentielle i de offensivt præstationsorienterede elever er, at de føler et lidt større pres, men at de ser bort fra det, fordi det handler om at få høje karakterer og klare sig godt. Både Elev 8 og Elev 1 pointerer, at de går efter gode karakterer, fordi der er høje gennemsnit på de videregående uddannelser, de vil læse. De pointerer også begge to, at det ikke er positivt at få den slags kommentarer, og det kan påvirke deres deltagelse.

Der er meget, der tyder på, at for forskellige elevtyper mindskes lysten til at byde ind, hvis der er mulighed for en reaktion fra sine klassekammerater. Denne tendens ses på tværs af de

velsocialiserede, offensivt præstationsorienterede elever og de ikke-socialiserede, defensivt præstationsorienterede elever. Det er dog ikke alle de velsocialiserede elever, der påpeger, at klassedynamikken påvirker deres mundtlighed. Elev 4, der er en mestringsorienteret, velsocialiseret elev, pointerer at klassedynamikken ikke påvirker hende men kan påvirke andre.

Interviewer 2: Du sagde det sociale, betyder det sociale noget for om man har lyst til at sige noget i undervisningen?

Elev 4: Det tror jeg helt sikkert det gør, jeg tror ja, der er rigtig mange der ikke siger noget fordi de er bange for, hvad andre tænker, og selv nu hvor vi har gået i klassen i lidt over et år, så kan der stadig være nogle selvom de har det rigtig godt socialt i klassen, simpelthen er bange for at sige noget i klassen, fordi de er bange for der er andre der synes det er åndssvagt det de siger.

Interviewer 2: Betyder det noget for dig?

Elev 4: Nej. (Elev 4, s. 3).

Der kan argumenteres for, at elevens udsagn er med til at underbygge, at der i klassen er en tendens til, at klassedynamikken kan påvirke deltagelsen, og det er tydeligt, at det er noget, der bliver snakket om. Det er dog også et faktum, at eleven ikke mener, det påvirker hende, og der er derfor tendenser imod, at de mestringsorienterede velsocialiserede elever ikke lader sig påvirke af klassedynamikken, men derimod har læringen som fokus. Der er dog også andre elevtyper, der ikke lader sig påvirke i samme grad som de præstationsorienterede elever. Et eksempel kunne være Elev 6. Elev 6 er en defensivt præstationsorienteret elev, der også er en ikke-socialiseret elev. Ydermere er Elev 6 også det, man kunne definere som en elev med den afstandstagende modkultur, og det kan diskuteres, hvor målorienteret han er. Elev 6 går ikke efter gode karakterer, men blot at gennemføre, og interesserer sig ikke for undervisningen. Det er dermed en anden kombination end Elev 5 og 7, der også er de samme typer, men ikke er del af den afstandstagende modkultur, men derimod noget der mere minder om den instrumentelt præstationsorienterede. Elev 6 nævner:

“Elev 6: Overhovedet ikke. Nu plejer jeg ikke at være sådan føl... Hvad man siger man. Jeg føler ikke.. Social akavet på en eller anden måde, hvad man sige. Er det dårligt på en eller anden måde? Det føler jeg sgu ikke. Sgu ligeglad det er et dumt spørgsmål eller det er godt

spørgsmål. Det er der jo nok nogen andre som har det på en anden måde, at de tænker mere over det spørgsmål de gerne vil stille.

Interviewer 1: Men det er fordi du føler ikke at drengene i gruppen de dømmer dig hvis du siger noget forkert?

Elev 6: Nej! Sådan har jeg det overhovedet ikke. Overhovedet ikke (Elev 6, s. 7).

Der er meget, der peger i retning af, at det sociale påvirker Elev 6 til at byde ind. Men det handler kun om, at det skal være sjovt, ellers mener Elev 6 ikke, at det har en indvirkning. Elev 6 ser det slet ikke som et problem, hvis der kommer en reaktion fra klassen, og man kan dermed argumentere for, at elever fra den afstandstagende modkultur, alt andet lige, vil være mere tilbøjelige til ikke at lade sig påvirke af reaktionerne på input. Klassedynamikken er ikke så vigtig for Elev 6, men det handler nok også om, at eleven slet ikke har lyst til at præstere, udover en smule for at klare sig igennem. Dette kunne være en årsag til, at eleven ikke går op i, hvad han siger, og hvordan han siger det, og ser det som positivt, hvis han kan sige noget, som drengegruppen reagerer på.

Delkonklusion

I nærværende afsnit blev klassedynamikkens påvirkning på deltagelsen analyseret. Dette blev sammensat med elevtype, målorientering og elevstrategi. Tendenserne vil kort opsummeres nedenfor.

Overordnet er der en tendens til, at langt de fleste elever, og dermed også de fleste elevtyper og elever med forskellige strategier, mener at klassedynamikken er central i deres vurdering af, om de vil byde ind. En klasse med mange reaktioner omkring mundtlige input vil overordnet have en negativ indvirkning på elevernes lyst til at byde ind, hvorimod en klasse der ikke reagerer på deltagelsen, overordnet vil have bedre forudsætninger for øget klassedialog. Ydermere kan det nævnes, at de overvejende defensivt præstationsorienterede og ikke-socialiserede elever i høj grad er påvirket af klassedynamikken. De har en tendens til at holde igen, hvis de er usikre, eller hvis de tror, at der kan komme en reaktion fra deres klassekammerater.

I forlængelse af dette kan det konkluderes, at de velsocialiserede, offensivt præstationsorienterede elever også påvirkes af det sociale og generelt ikke ønsker reaktioner på deres mundtlighed, men forsøger at arbejde imod dette. Der er dog en overvejende tendens til, at denne elevtype ville sige endnu mere, hvis klassedynamikken var bedre. I modsætning til dette kan det konkluderes, at den overvejende mestringsorienterede, velsocialiserede elev i empirien ikke lader sig påvirke af klassedynamikken men understreger, at det kan påvirke klassekammeraterne. Derimod påpeger den ikke-socialiserede, defensivt præstationsorienterede elev, der også er en del af en afstandstagende modkultur, at klassedynamikken ikke påvirker hans mundtlighed.

Kapitel 5: Diskussion

Diskussion af metoden

I nærværende afsnit af diskussionen vil specialets gyldighed diskuteres. Som det er beskrevet i afsnittet om målingsvaliditet kan det være problematisk, at undersøgelsen kan påvirkes af specialegruppen. Det er imidlertid også et faktum, at der er foretaget fravalg og tilvalg, der kan påvirke resultaterne, men disse valg er taget på baggrund af de svar, der bliver givet i lærerinterviewene og elevinterviewene, så det har været på forholdsvis objektive grundlag. Det er her, at det er relevant, at den konstruerede validitet er højnet, da interviewspørgsmålene er præget af de interviewede. Dette hænger sammen med den interne validitet, da projektet søger at finde svar på, hvordan forskellige elevtypers præstationsorienteringer er i gymnasieskolen. Det er hermed deres egen opfattelse af deres præstationsorientering, der er relevant, og derfor styrker det analysen, at spørgsmålene i interviewene er præget af elevernes svar, og det dermed kommer tættere på den enkelte elevs livsverden, og på denne måde kan tilgå udsagnene med henblik på at finde essensen. I forlængelse af dette er det relevant at inddrage den eksterne validitet, der på baggrund af det foregående er særligt relevant, da det er her, at den fænomenologiske tilgang er særlig central.

Det er dermed helt centralt, at nærværende speciale erkender viden på baggrund af den fænomenologiske videnskabsteori, og det er i dette henseende, at der kan argumenteres for, at specialets viden kan reproducere. Det skal dog nævnes, at de ovenstående elementer har været med i specialet hele vejen, men der er også argumenter for, at det ikke nødvendigvis er reproducerbar viden. Der er elementer, herunder den eksisterende forskning på området, praktikforløb i forbindelse med pilotprojekt, og andre forudindtagne holdninger, der kan have påvirket interviewprocessen. Ydermere er interviewene blevet fortolket på baggrund af teorier, der igen kan have en bias.

Nærværende speciale bygger videre på den eksisterende forskning på området og forholder sig objektivt til interviewene, men genfinder mange tendenser, der er set før med nuancerne der er nævnt i analysen. Dette betyder også, at man ville kunne arbejde videre på specialet, hvis man følger specialets metode, og på denne måde reproducere metoden og dermed den viden, der er

skabt, men ville muligvis finde frem til andre nuancer. Opsummerende kan der argumenteres for, at specialet følger gældende forskningskriterier for god kvalitativ forskning, men der kan være argumenter for, at resultaterne kan være påvirket. Resultaterne er dog baseret på teorier, eksisterende litteratur samt den empiriske undersøgelse, og der er dermed meget, der tyder på, at der er skabt en form for reproducerbar viden.

Diskussion af den eksisterende forskning

Når gymnasiet er en fremmed verden

I problemfeltet blev der redegjort for eksisterende litteratur, der beskæftiger sig med emner, der er tæt på specialet. En af de centrale bøger i den eksisterende litteratur omkring deltagelse i gymnasieskolen er Lars Ulriksen, Susanne Murning og Aase Bitchs ”*Når Gymnasiet er en fremmed verden*” (2009). Formålet med Ulriksens bog er at undersøge, hvorfor de gymnasiefremmede elever i højere grad afbryder deres uddannelse, fokus er på social reproduktion (Ulriksen 2009, s. 9). En af de centrale pointer i bogens afsnit om mundtlighed i gymnasieskolen er, at det er meget centralt for eleverne, at der skal være en gevinst ved at byde ind i undervisningen (Ulriksen, 2009, s. 81). Denne tendens finder vi også i empirien, som det fremgår af analysen, er der tydelige tendenser blandt eleverne til, at de enten er offensivt eller defensivt præstationsorienterede. Bare det at have en præstationsorientering understreger, at det er karakteren, der betyder noget, og det derfor skal kunne betale sig at byde ind, men det er ikke det mest centrale. Eleverne blev også direkte spurgt ind til, om lærerne honorerer det rigtige i forbindelse med, at de byder ind. Der var en bred tendens blandt de interviewede elever til, at de grundlæggende synes, at lærerne honorerer dem med bedre karakterer, hvis de byder ind. Ydermere er det relevant, at denne karakteropfattelse ikke er den helt samme, lærerne giver udtryk for. Lærerne vægter, at det der siges, også skal være rigtigt, hvilket igen understreger, at der er en tendens til, at lærerne vægter de input, der kommer, og det er igennem disse, at karakteren højnes, så der er en gevinst ved at byde ind.

Imidlertid er det dog ikke det mest centrale, at det skal kunne betale sig at byde ind. Det er derimod nuancerne i, hvad der ellers spiller ind i en vurdering af mundtlig input, der er relevant. Derudover er det tydeligt, at karaktererne har en stor indvirkning, men lærer/elev relation samt

det sociale i klassen har en endnu større virkning. Dette er også elementer, der genfindes fra Ulriksens bog, hvilket er med til at understrege, at det er centrale elementer for elever i gymnasieskolen.

Den helt centrale forskel mellem nærværende speciale og Ulriksens bog er, at Ulriksen kigger på elevtyper på en måde, der lægger sig op ad Trondmans metode. Trondman udvalgte kritiske cases, hvori der opdeles mellem de gymnasiefremmede og gymnasiekendte elever (Trondman 1999, s. 367). Det handler om at snakke med elever, der ikke har forældre, der har gået på gymnasiet, og elever der har forældre fra gymnasiet, og sammenligne dem. Målet er at finde frem til forskelle og ligheder mellem disse typer elever. I nærværende speciale har det dog været muligt, på et abstrakt plan, at finde elever, der mener, at de passer ind i gymnasieskolen, og elever der ikke mener, at de passer ind i gymnasieskolen, og på denne måde kategorisere dem efter Trondmans elevtyper. Eleverne i nærværende speciale er overvejende fra gymnasiekendte hjem, og det er dermed interessant, at de tendenser, der kan ses mellem gymnasiekendte og gymnasiefremmede elever i Ulriksens bog, kan genfindes med andre nuancer blandt elever, der overvejende kommer fra gymnasiekendte hjem. Ulriksens pointe med at elever fra gymnasiefremmede hjem i højere grad forsøger at gemme sig i undervisningen, kan nærværende speciale ikke forholde sig til. Men det kan tilføjes, at elever der er ikke-socialiserede, og dermed ikke føler, at de hører hjemme i gymnasieskolen, overordnet er mere defensivt præstationsorienterede og dermed forsøger at gemme sig i højere grad.

Rent metodisk valgte Ulriksen at lave enkeltpersoninterviews med 20 % af de interviewede, resten blev interviewet i 4-mands grupper (Ulriksen 2009, s. 25-26). I særdeleshed når det kommer til mundtlighed og at byde ind, problematiseres gruppeinterviewet i nærværende speciale, da der, alt andet lige, vil kunne genfindes sociale dynamikker i grupperne, der kan påvirke besvarelsene. Dette er en markant forskel mellem nærværende speciale og Ulriksens forskningsprojekt, men det understreger, at de nuancer, der findes i sammenhængen mellem elevtype, målorientering og deltagelse i undervisningen, er gældende uagtet den sociale dynamik, der kan skabes i et gruppeinterview. Ydermere er det relevant, at elevtyperne genfindes på et abstrakt plan, gennem lærerinterviews samt elevernes egen opfattelse, selvom fokus ikke ligger på de socioøkonomiske faktorer.

Karakterbogen

“*Karakterbogen*” (2018) af Louw og Katznelson er et andet centralt værk, som er relevant at diskutere i forhold til nærværende speciale. Bogen undersøger, hvad bedømmelser og karakterer betyder for præstations- og mestringsorienteringer for elever i gymnasieskolen. Ud fra deres empiriske undersøgelser på en lang række gymnasier, konkluderer de, at der er en ubalance mellem præstationsorientering og mestringsorientering på STX, som har skabt en præstationskultur. Dette gør, at indholdet og fagligheden i undervisningen bliver trængt. I præstationskulturen er der både offensive og defensive elementer til stede, som hver især påvirker elevernes adfærd i undervisningen (Louw & Katznelson 2018, s. 93-96). I nærværende speciale er der fokus på den enkelte elev og at kategorisere dem ud fra, hvilken elevtype de er, og hvilken målorientering de praktiserer i undervisningen. Louw & Katznelson beskriver STX-eleverne som bærere af både defensive og offensive elementer, hvilket også godt kan genfindes i empirien. Ligeledes kan præstationskulturen omkring karakterer også findes, noget som især gør sig gældende for de mere offensivt præstationsorienterede elever. Samtidig ses der i empirien markant flere præstationsorienteringer end mestringsorienteringer, og derfor kan ubalancen mellem præstationskulturen og mestringskulturen umiddelbart også genfindes (Louw & Katznelson 2018, s. 93). Specialegruppen har modsat Louw og Katznelson ikke haft et forudbestemt fokus på bedømmelser og karakterer, men i stedet arbejdet fænomenologisk og bygget analysen op omkring, hvad der er vigtigt for den enkelte elev ved deltagelse i gymnasiet. Omvendt kunne det udledes, at karakterer er en markant del af elevernes motivation i gymnasiet, og at det både gør sig gældende blandt offensivt og defensivt præstationsorienterede elever, men at der også er andre elementer, som har en stor betydning. Dette gør sig gældende i forhold til lærer/elev relationerne samt klassedynamikken og det sociale i skolen.

Louw og Katznelson udleder, at elevernes motivation for karakterer blandt andet handler om, at de er nødvendige for at have mulighed for at blive optaget på videregående uddannelser (Louw & Katznelson 2018, s. 94). Disse incitamentsstrukturer, som de kalder dem, genfindes også. Fra den elev i empirien, der går mest op i karakterer, til den der går mindst op i det, hersker der en forståelse af, at det er en nødvendighed for at komme ind på bestemte videregående uddannelser. I empirien er der samtidig en forståelse af karakterer som noget, man ikke burde gå op i, men som er en nødvendighed. Flere elever underspiller betydningen af karakterer for dem selv, men

beskriver omvendt karakterer som den største motivationsfaktor ved det mundtlige aspekt bredt blandt klassens elever. Igen må det dog understreges, at eleverne besidder et minimumskrav for, hvad de ønsker at opnå inden for summativ evaluering. Der er ingen, der er ligeglade med karakterer, en vil bare gerne gennemføre gymnasiet, mens andre ønsker at beholde eller opnå høje karakterer.

Som tidligere nævnt er teoriapparatet omkring målorientering det samme, som er benyttet i *“Karakterbogen”* (2018). Dog er der teoretisk nogle forskelle herfra. Nærværende speciale og *“Karakterbogen”* har samtidig benyttet både ens og forskellige metodiske tilgange i udarbejdelsen af undersøgelsen. En af de mere markante forskelle er, at der er foretaget fokusgruppeinterviews i *Karakterbogen*, mens dette speciale har foretaget interviewene enkeltvis med eleverne. Louw & Katznelson beskriver, at de har valgt denne metode, så *“...den enkelte deltager og dennes historie får mindre plads til fordel for de fælles måder, deltagerne taler med hinanden om et givent fænomen”* (Louw & Katznelson 2018, s. 20). Dette er modsat i nærværende speciale, hvor vi netop ønsker at gå i dybden med den enkelte elev. Det er generelt en forskel, at det individuelle interview er tilvalgt, observeret den enkelte elev i undervisningen, og spurgt ind til dem i lærerinterviewene, og derfor forsøges så nøjagtigt som muligt at definere den enkelte elevtype og målorientering. Målet var at gå i dybden med det enkelte livsverdeninterview og analysere, hvad den enkelte mener er vigtigt i forbindelse med deltagelse i undervisningen. Gruppeinterviewene bidrager dog med en større empirimængde, som kunne have åbnet op for diskussioner og samlede overvejelser mellem eleverne, men dette var ikke formålet med nærværende speciale.

Elevstemmer i Gymnasiet

I den eksisterende litteratur blev også Mette Alma Kjærsholm Boies afhandling *“Elevstemmer i Gymnasiet”* (2020) præsenteret. Afhandlingens resultater er også relevante at diskutere i forhold til analysens konklusioner. Grundlæggende kan der argumenteres for, at hele præmissen omkring at eleverne i Boies afhandling vægter ”viljen til at lære” som det højeste, når de spørges ind til mundtlighed, ikke er noget der præger empirien i særlig høj grad. Det er vigtigt at være opmærksom på, at Boies afhandling metodisk adskiller sig markant, og inden for dette område er det centralt, at generaliserbarheden er kontekstbaseret. Boie undersøger og begrebsliggør

elevstemme, ikke som funktion af om man bruger den eller ej, men hvad den er, og hvordan den fungerer i praksis. Denne intention har der ikke været i analysen, da problemformuleringen spørger ind til, hvordan eleverne påvirkes til at deltage eller ikke deltage i undervisningen. Det er dermed ikke muligt at afskrive Boies konklusioner, men det er dog relevant at pointere, at viljen til at lære kan genfindes, hvis man fortolker på empirien. Det er dog også et faktum, at viljen til at lære ikke er central, og ikke noget alle de interviewede elever inddrager.

En anden pointe fra afhandlingen handler om, at elevstemme ikke repræsenterer eleven. Eleven er ikke reflekteret over årsagerne til, at de byder ind, men det tror de selv (Boie 2020, s. 274). Dette er også en klar tendens, der kan genfindes. Eleverne mener selv, at det handler om deres vilje til at deltage, og det er også denne vilje til deltagelse, der bliver spurgt ind til i problemformuleringen. Overordnet er det også refleksionerne, der er relevant, men der tages forbehold for, at Boie pointerer, at der er langt flere årsager til at byde ind, disse årsager er dog ikke i samme grad relevante. Dette fører også tilbage til diskussionen om struktur/aktør, der påbegyndtes i teoriafsnittet. Grundlæggende undersøges, hvilke elementer aktørerne selv mener påvirker deres deltagelse i undervisningen, men der spørges også ind til strukturerne, men det er kun de strukturelle påvirkninger, eleverne selv er reflekterede over, der er muligt at få svar på. Derfor vil der være store dele af problematikken omkring klassedialog, der muligvis kan forklares gennem ikke reflekterede årsager, til enten at deltage eller afstå fra at deltage.

Lads and Ladettes in School

Carolyn Jacksons værk fra 2006 er som tidligere nævnt et af de større værker, der beskæftiger sig med umotiverede unge i skolesektoren, det som i nærværende speciale vil kategoriseres som ikke-socialiserede, defensivt præstationsorienterede elever, som har en afstandtagende modkulturel strategi. Det er især Elev 6, som springer i øjnene, fordi der er væsentlige forskelle fra ham til de andre elever, som også er primært defensive præstationsorienterede. Elev 6 beskrives som en elev, der gerne vil være klassens klovn, som gerne vil være sjov overfor de andre elever fremfor at være faglig. Der genfindes en vigtig pointe i Jacksons værk, at det vigtigste for elevernes akademiske succes består i at få gode karakter, at få gode summative resultater. Eleverne er fuldt ud indforståede med dette, de har forståelsen af at det er en nødvendighed for at opnå succes i livet. Dertil skaber det en frygt for at fejle for eleverne, hvilket

er den primære sammenhæng mellem nærværende speciale og Jacksons værk. Dette skaber forsvarsstrategier, som der er set eksempler på i analysen. Disse er forskellige, flere af eleverne tør ikke sige noget hvis de er i tvivl om det er rigtigt, mens Elev 6 direkte prioriterer sociale aspekter over faglige. Dertil er det en vigtig pointe i Jacksons værk, som ikke har været central i nærværende speciale at "*fear of failure*" begrebet også kan gælde sociale faktorer. Ligesom man kan have frygten for at fejle overfor læreren, kan man også forsøge at blive populær sociale, eller hvert fald undgå at blive upopulær, hvilket Jackson finder at faglige succesfulde elever i mange tilfælde kan blive betragtet som (Jackson 2006, s. 140-142)

Diskussion af teori

I teoriafsnittet præsenteredes målorienteringsteorien, denne benyttedes i analysen. Der blev dog forholdt kritik til denne, blandt andet på baggrund af en anden teori, der har været central inden for motivationsforskning, Deci & Ryans "selvbestemmelsesteori". Selve det teoretiske indhold i selvbestemmelsesteorien er også interessant at inddrage og diskutere i forhold til analysen. Deci og Ryans pointe er grundlæggende, at der er tre psykologiske behov for menneskets motivation: kompetence, autonomi og samhørighed (Deci & Ryan 2000, s. 262). I nærværende analyse er tre afgørende elementer fundet for gymnasieelevers motivation i undervisningssammenhænge: karakterer, lærer/elev relation og klassedynamik. Dertil må det påpeges, at der er ret tydelige sammenhænge mellem selvbestemmelsesteoriens behov og de resultater, som fremkommer ud fra empirien. Karakterer kan betragtes som noget, der har betydning for elevens ydre motivation i Deci og Ryans skelnen mellem indre og ydre motivation. Ydre motivation har en sammenhæng med de summative krav. Som det fremgår af analysen, er det tydeligt, at mange af eleverne var præstationsorienterede i skolen, og kun Elev 4 var decideret mestringsorienteret. Selvom Deci og Ryan ser kompetenceudvikling som afgørende for menneskers motivation, var det ikke det primære blandt de interviewede elever. Dette kan hænge sammen med karaktererne som den primære evalueringsform i gymnasiet. Eleverne ser karaktererne som et vigtigt udbytte af gymnasiet og afgørende for deres uddannelsesmæssige fremtid. Derfor kan mestringsstrængt, hvilket også var en afgørende pointe i "*Karakterbogen*". Mange af eleverne er samtidig bevidste om dette, og de vil gerne opnå egentlige kompetencer i skolen men bliver samtidig meget præstationsorienterede, fordi de gerne vil se bedst muligt ud i alle tilfælde og opnå de højeste karakterer. Samhørighedsfølelsen er måske det, som kan ses tydeligst. Dette kommer til

udtryk i forhold til lærerne og til resten af klassen. Når lærer/elev relationer fylder så meget i empirien, er det tydeligt, at eleverne ønsker lærere, som kan relatere til dem og skaber et behageligt klasserum at være i. Det er det vigtigste aspekt for elevernes deltagelse i undervisningen, at de ikke føler sig bange for at sige noget i undervisningen. Der er en forståelse blandt eleverne om, at det er vigtigt, at man skal kunne sige noget forkert uden at blive hakket ned på af læreren. Ligeledes skal der være samhørighed med ens klassekammerater. Det sociale aspekt er vigtigt for eleverne, hvilket både gælder i forhold til ikke at blive gjort grin med i forhold til undervisningen, og samtidig er der elever, som ligefrem prioriterer det sociale over det faglige. Betydningen af autonomi for eleverne er det, som er undersøgt mindst. Ud fra en åben fænomenologisk tilgang, hvor analysen er baseret på det, som eleverne siger er vigtigt for dem i forbindelse med undervisningen. Graden af selvbestemmelse og autonomi er ikke markant for eleverne. Deci og Ryans kritik af målorientering bestod i, at der var elementer, som den ikke forholder sig til. Derfor var den fænomenologiske indgangsvinkel til specialet central, da det bedre kunne indfange de elementer, som var vigtige for eleverne.

Kapitel 6: Konklusion

I nærværende afsnit vil specialets konklusioner præsenteres. På baggrund af problemformuleringen ”*Hvordan er forskellige elevtypers målorienteringer i forhold til klasseundervisning i gymnasieskolen*”, kan det konkluderes, at det var muligt at determinere forskellige elevtyper på baggrund af Trondmans teori om elevtyper og sammenfatte dette med målorienteringsteorien. Ydermere kunne man på baggrund af kategoriseringen fremanalysere sammenhænge på tværs af elevtyper samt forskelle mellem elevtype, målorientering og elevstrategi. Disse sammenhænge handlede i høj grad om tre tematikker: karakterer, lærer/elev relation og klassedynamik.

Det kan konkluderes, at elevernes deltagelse i klasseundervisningen i høj grad bliver påvirket af karakterer. I analysen er det muligt at klassificere alle de interviewede elever på nær én inden for enten en offensiv eller defensiv præstationsorientering. Den sidste elev havde også tendenser imod den offensive præstationsorientering, men der er flere argumenter for at placere hende som mestringsorienteret. Præstationsorienteringerne baserer sig på karakteren og understreger, at deltagelse i klassedialogen og generelt det at gå i gymnasiet i høj grad bliver påvirket af karaktererne. Overordnet kan det dog konkluderes, at elever der har den forståelsesorienterede strategi, samt elever der er del af en afstandstagende modkultur, overordnet er mindre påvirkede af karaktererne. Derimod vægter præstationsorienterede elever i højere grad karaktererne i skolen. Det kan også konkluderes, at eleverne ikke ønsker at være påvirkede af karaktererne, men elementer som højt snit på de videregående uddannelser og det sociale hierarki påvirker deres tilgang til undervisningen.

Grundlæggende kan det konkluderes, på baggrund af empirien, at lærer/elev relationen er helt central, når man skal forklare, hvorfor eleverne deltager i klasseundervisningen. Det er særlig centralt for elever, der er overvejende defensivt præstationsorienterede samt klassificeret som ikke-socialiserede elever. Det er dog et vigtigt element, der kan bidrage til deltagelse på tværs af alle elevtyper. Grundlæggende skal læreren være konstruktiv, guidende og ikke negativ i klassedialogen. Dette er elementer, som alle elevtyper, på nær eleven fra den afstandstagende modkultur, kan tilslutte sig som elementer, der bidrager til mere mundtlighed.

I forlængelse af dette kan det konkluderes, at de defensivt præstationsorienterede, ikke-socialiserede elever, grundlæggende vægter et personligt forhold til læreren højere end de andre elevtyper. Det er i høj grad den sociale relation, der påvirker, om de deltager, og det er hermed tydeligt, at præstationsorienteringen er helt central, når man analyserer, hvilke elever der er særligt påvirket af lærer/elev relationen. Det kan også konkluderes, at de offensivt præstationsorienterede elever, der også er velsocialiserede elevtyper, er påvirkede af lærer/elev relationen, og læreren kan påvirke dem til at deltage, men de forsøger at se bort fra dette grundet deres mål om højere karakterer.

I forlængelse af ovenstående sammenhæng mellem lærer/elev relationens påvirkning på tværs af elevtyper og målorienteringer, kan det konkluderes, at klassedynamikken også har en central påvirkning på gymnasieelevernes deltagelse i klasseundervisningen. Klassedynamikken er helt central, når der skal vurderes årsager til deltagelse, også her er det muligt at se forskelle mellem elevtyper og målorienteringer. De defensivt præstationsorienterede, ikke-socialiserede elever er i højere grad påvirket af klassedynamikken end elever, der er offensivt præstationsorienterede og velsocialiserede. Ydermere kan det konkluderes, at alle former for reaktioner på deltagelse i klassedialogen kan have en negativ indvirkning på lysten til deltagelse. Dette gør sig gældende på tværs af elevtyper. Eleven fra den afstandstagende modkultur er dog ikke påvirket af klassedynamikken i samme grad som de andre elevtyper.

I forlængelse af analysen kan det konkluderes, at dele af specialets problemformulering kan besvares i forlængelse af den eksisterende forskning på området. Grundlæggende genfindes tendenserne fra den eksisterende forskning. De elevtyper Trondman definerede i 1999 på baggrund af socioøkonomiske variabler, og de svar han fik i sin interviewundersøgelse, kan genfindes på et abstrakt plan, blandt forskellige elever på danske gymnasier, også selvom eleverne ikke alle har forældre med samme baggrund. Derfor er det en vigtig pointe, at man både kan finde velsocialiserede og ikke-socialiserede elevtyper med vidt forskellige baggrunde, og som har forskellige prioriteringer og mål i gymnasieskolen.

Det kan konkluderes, at karaktererne er gennemgribende, når eleverne skal vælge, hvad der påvirker deltagelsen i klasseundervisningen. Nærværende speciale inddrager denne præmis og fremanalyserer, at andre elementer også har en stor indvirkning. De andre elementer er

forskellige fra elevtype og målorientering, men overordnet påvirker lærer/elev relation og klassedynamikken i høj grad. Disse elementer kan også findes i den eksisterende forskning på området, og der er også teori, der underbygger disse elementer. Det er imidlertid nyt, at elevtyperne kan findes blandt elever med nærliggende socioøkonomiske baggrunde. Derudover er sammenhængen mellem elevtype og målorientering også et nybrud, der understreger, at forskellige elevtyper har forskellige målorienteringer, og målorientering i høj grad afhænger af elevens forudsætninger og selvbillede.

Litteraturliste

Beck, S. (2010). Elever, skole, lærerrolle og køn. I: E. Damberg, J. Dolin & G. Holten Ingerslev (Red.), *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (s. 430-453). Hans Reitzels Forlag.

Boie, M, A, K. (2020). *Elevstemmer i gymnasiet: Uddannelse overgår alle* [Ph.d.-afhandling]. Aarhus Universitet.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. udg.). Oxford University Press.

Børne- og Undervisningsministeriet (2022). *Studieretninger, fagpakker og fagvalg på de gymnasiale uddannelser* Lokaliseret på: <https://www.uvm.dk/statistik/gymnasiale-uddannelser/elever/studieretninger-fagpakker-og-fagvalg> (29-11-2024)

Deci, E, L. & Ryan, R, M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior i “*An International journal for the Advancement of Psychological Theory*”. Taylor & Francis Group. Jstor

Duda, J, L & Nicholls, J, G. (1992). *Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport*. Journal of Educational Psychology, 84(3), 290–299.

Elliot, A, J. (1999). *Approach and avoidance motivation and achievement goals*. Educational Psychologist, 34:3, 169-189.

Finley, L. (2009). Exploring lived experience: principles and practice of phenomenological research. International Journal of Therapy and Rehabilitation, 478-481.

Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder: En grundbog* (3. udg., s. 621-651). Hans Reitzels Forlag.

Guldager, J. (2015). Fænomenologi. I: J. Guldager (Red.), *Videnskabsteori: En indføring for praktikere* (s. 73-117). Akademisk Forlag.

Hansen, R. (2015). *At styre efter målet i matematik - hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering?* MONA - Matematik- Og Naturfagsdidaktik, (1). Hentet fra: <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/36293>

Haue, H. (2019). *Gymnasiets transformation i Gymnasiepædagogik*. 4. udg. Hans Reitzels Forlag.

Hvass, H. (2019). *Mundtlighed i Gymnasiepædagogik*. 4. udg. Hans Reitzels Forlag.

Ingemann, J, H. Kjeldsen, L. Nørup, I & Rasmussen, S. (2019). *Kvalitative undersøgelser i praksis*. Samfundslitteratur.

Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. Open University Press; 1st edition.

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi . I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder: En grundbog* (3. udg., s. 281-309). Hans Reitzels Forlag.

Kaplan, A & Maehr, M, L. (2006). *The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory*. Educational Psychology Review. 19(2), 141–184. Springer Science.

Katznelson, N., & Louw, A. V. (2018). *Karakterbogen: Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

- Meier, J. (2023). *Præstation og eksistens: Unges kampe med og mod sig selv*. Aarhus Universitet. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Volum 9.
- Mendick, H (2007). *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure* By Carolyn Jackson, British Journal of Educational Studies, 55:1, 96-98.
- Midgley, C. Kaplan, A & Middleton, M. (2001). *Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost?*. Journal of Educational Psychology. Vol 93(1), Mar 2001, 77-86.
- Retsinformation. (2019). *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*.
- Skaalvik, E, M & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag.
- Spring, F. & Spring, H. (2012). *Stille Stemmer: Tavse og indadvendte børn i de inkluderende folkeskole*. Dafolo.
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 97-117). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder: En grundbog* (3. udg., s. 33-65). Hans Reitzels Forlag.
- Trondman, M. (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Studentlitteratur.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, A. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden: Eleverfaringer - social baggrund - fagligt udbytte*. Samfundslitteratur.

Vissing, M. & Holmstrand, K (2024). *Elevers mundtlighed i gymnasieskolen: Et casestudie*. Aalborg Universitet.

Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. udg.). SAGE Publications.