



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU640

Mastergradsoppgave i
undervisning med fordypning i norsk
Vårsemester 2023

En svær klump med norsk

En undersøkelse av hvorfor elever opplever norskfaget som kjedelig

Siri Viflat

Forord

Da jeg var 20 år og gikk ut av videregående, hørtes 3 år på lærerskole så lenge ut at jeg ikke torde satse, og jeg var uansett ikke sikker på om det var lærer jeg ville bli. I godt voksen alder skjønnte jeg at det var ingen veg utom norskstudiet for meg, og for 16 år siden meldte jeg meg på mitt første nettstudium. Da min veileder på PPU noen år senere foreslo at jeg burde ta en master, lo jeg bare, men her er jeg i dag – ved enden på et masterstudium.

Den litt spøkefulle arbeidstittelen «Hvorfor er norsk så kjedelig?» dukket raskt opp da vi skulle foreslå ei problemstilling for masteroppgava. Den har vært med meg siden da, og her er endelig resultatet av utforskingen av dette temaet. Håpet er at studien kan hjelpe meg selv, og kanskje andre, til å justere kursen mot en mindre «kjedelig» norskundervisning.

Jeg vil gjerne takke min veileder Pernille Reitan Jensen, som har vært en fantastisk støtte i dette arbeidet. Hun har hjulpet meg med å strukturere arbeidet og ledet meg inn på gode teorisor, samtidig som hun har vært tålmodig når det har gått sakte framover og ikke latt meg miste troa på at jeg kunne klare det. Du har vært en helt perfekt veileder for meg!

Tusen takk også til mine norsklærerkolleger for at dere har hjulpet meg med å organisere spørreundersøkelse og intervju, tatt timer for meg så jeg fikk fri til å skrive i innspurten, hjulpet meg med engelsken og støttet meg på andre måter. Jeg satte dere høyt fra før, og nå enda mer! En spesiell takk til damene på kontoret som fungerer som en sikkerhetsventil i hverdagen. Takk også til min arbeidsplass som har gjort det mulig for meg å studere, og til alle elevene som stilte opp som informanter og bidro med det viktige elevperspektivet.

Hadde jeg ikke vært så heldig å havne i samme studentkull som noen av Norges kuleste damer, er jeg ikke sikker på om dette hadde gått. Vi har holdt sammen, fysisk og på nett, gjennom pandemi og livets øvrige opp- og nedturer. Dere har alltid hjulpet meg når jeg har lurt på noe eller mistet motet, og dere har beriket livet mitt. Vi skal se hverandre i mål til slutt!

Sist, men mest: Takk til mamma og pappa for at dere ga meg språk- og litteraturgleden. Takk til pappa som fikset aggregat så jeg både kunne ha påskeferie og skrive masteroppgava. Takk til mamma som er passe streng når jeg somler og utsetter ting. Og den største takken til Solvor og Tora som nærmest har vokst opp med en mamma som studerer på si'. Dette hadde jeg ikke fått til hvis ikke dere hadde vært hjelpsomme og tålmodige med en mamma som verken lager middag eller vasker når det står på som verst. Dere er best! Et tips til slutt: Ikke skaff deg valp det året du skal fullføre ei masteroppgave – men Molo, vi elsker deg uansett!

Sammendrag

Denne studien undersøker en oppfatning av at mange elever på studieforbereende utdanningsprogram i videregående skole synes at norsk er et av de kjedeligste fagene. Målet har vært å finne ut om det virkelig er slik, og i så fall hvorfor, slik at norsklærere kanskje kan finne noen nøkler til å forbedre situasjonen. Den overordnede problemstillingen er: *Hvorfor opplever mange elever på studieforbereende utdanningsprogram norskfaget som kjedelig?* Videre har jeg operasjonalisert problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål: 1) Hvordan beskriver elevene selv sin opplevelse av norskfaget? 2) I hvilke situasjoner (tematisk, metodisk og innholdsmessig) er det elevene opplever faget som kjedelig? 3) Er det sider ved rammefaktorene elevene tenker påvirker deres holdning til faget? 4) Er det sider ved samfunnsdiskursen elevene tenker påvirker deres holdning til faget?

Det er i hovedsak to teoretiske innfallsvinkler som belyser materialet: Den ene er Wolfgang Klafkis dannelsesteori og diskusjonen om danning kontra nytte i norsk skole. Den andre er Reinhard Pekruns teori om kjedsomhet i akademiske situasjoner.

Studien ble innledet med en kvantitativ undersøkelse der 142 elever fra studieforbereende utdanningsprogram blant annet fikk beskrive sin opplevelse av norskfaget og svare på spørsmål om hvor godt de likte ulike deler av faget. De skulle også rangere skolefagene etter hvor godt de likte dem. Denne undersøkelsen bekreftet at det er en utbredt oppfatning at norsk er kjedelig, og norskfaget kom i snitt nest nederst på rangeringslista til informantene.

Jeg inviterte elleve av informantene fra den kvantitative undersøkelsen til å delta i fokusgruppeintervjuer. De viktigste funnene fra intervjuene er at informantene opplever norskfaget som repetitivt, ensformig og «rotete». At faget er stort, både i timetall og varighet i år, bidrar også til negative holdninger. De synes det er krevende å oppnå gode karakterer, og de er kritiske til at det er så mange karakterer knyttet til norsk på vitnemålet. Språk- og litteraturhistorie, skjønnlitterær analyse og sidemålsundervisning oppleves som lite relevant, mens mer instrumentelle ferdigheter, som rettskriving og sakprosaskriving, oppleves som relevant og nyttig.

Studien konkluderer med at både årsakene til at norskfaget oppleves som kjedelig, og svarene på hvordan vi kan gjøre noe med dette, er sammensatte. Både skolen, elevene og foreldrene kan bidra til en mer positiv utvikling innenfor norskundervisningen.

Abstract

This study examines a perception that many students in the programme for general studies in upper secondary school find the subject Norwegian to be one of the most boring. The aim has been to establish whether this really is the case, and if so, why, so that teachers of the subject may find keys to improve the situation. The main research problem is: *Why do so many students in the programme for general studies find the subject Norwegian to be boring?* I seek to answer the main issue through these research questions: 1) How do students describe their experience with the subject Norwegian? 2) In which situations (thematically, methodically and in terms of content) do students experience the subject as boring? 3) Are there aspects of the subject's framework that the students think affect their attitude towards it? 4) Are there aspects of the social discourse that the students think affect their attitude towards the subject?

The theoretical background of this study consists of two main approaches: Firstly, Wolfgang Klafki's theory concerning material, formal and categorical education (*Bildung*), and the discussion of *Bildung* versus utility in the Norwegian education system. Secondly, Reinhard Pekrun's theory of boredom in academic settings.

The first part of the study consists of a quantitative survey. 142 students were asked to describe their experience with the subject Norwegian. There were also questions concerning how well they liked different aspects of the subject. Finally, they were asked to rank their school subjects after preference. This survey confirmed a widespread perception that the subject Norwegian is boring, and the subject came in average second last on the ranking list.

I invited 11 of the informants from the survey to participate in focus group interviews. The main findings from the interviews are that the informants experience the subject as repetitive, monotonous and lacking structure. The subject is large, both in terms of hours per year and duration in years, and this contributes to a negative attitude amongst the students. They find it hard to achieve good grades, and they are critical towards the fact that there are so many grades in Norwegian on the diploma. The history of language and literature, analysing fiction and poetry, and learning a secondary written language, are seen as irrelevant, whereas skills of a more instrumental character, such as orthography and writing factual prose, are regarded as relevant and useful.

The study concludes that the causes of why Norwegian is experienced as a boring subject, and the answers to how we can change this, are complex. The school, the students and the parents can all contribute to a more positive development regarding the teaching of Norwegian.

Innhold

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	III
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2.1 Hvordan beskriver elevene selv sin opplevelse av norskfaget?	3
1.2.2 I hvilke situasjoner (tematisk, metodisk og innholdsmessig) er det elevene opplever faget som kjedelig?.....	4
1.2.3 Er det sider ved rammefaktorene elevene tenker påvirker deres holdning til faget?	4
1.2.4 Er det sider ved samfunnsdiskursen elevene tenker påvirker deres holdning til faget?	5
2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	6
2.1 Rammeverk.....	6
2.2 Norsk som dannelsesfag	6
2.3 Hva er relevans?	9
2.4 Personlige livsverdener og motverdener	11
2.5 Spagat mellom danning og nytte?	12
2.6 Kjedsomhet – årsaker og konsekvenser.....	14
2.7 Forskning om kjedsomhet i norsk skole	18
2.8 Kjedsomhetens tyranni	20
2.9 Tematiske innganger – en medisin mot kjedsomhet?.....	21
2.10 Oppsummering teori	22
3 Metode.....	23
3.1 Kvantitativ undersøkelse – Overblikk og begrunnelse.....	23
3.1.1 Utvalg til kvantitativ spørreundersøkelse.....	24
3.1.2 Spørreundersøkelsens innhold og gjennomføring.....	24
3.1.3 Metodiske overveininger rundt spørreskjema	25
3.2 Kvalitativ undersøkelse – Overblikk og begrunnelse.....	26
3.2.1 Utvalg til gruppeintervju	27

3.2.2	Intervjuguiden	28
3.3	Transkribering, koding og analyse	29
3.4	Etiske refleksjoner	31
3.5	Gyldighet og pålitelighet	32
4	Analyse.....	35
4.1	Kvantitativ spørreundersøkelse	35
4.1.1	Rangering av fag	35
4.1.2	Egne beskrivelser	35
4.1.3	Forskjeller mellom klassetrinn	36
4.1.4	Innhold og arbeidsmåter	39
4.2	Kvalitativ undersøkelse – gruppeintervjuer.....	40
4.2.1	Å være elev i norskfaget.....	41
4.2.2	Vurdering	44
4.2.3	Norskfaget – de ytre rammene	45
4.2.4	Norskfagets «indre liv»	48
4.3	Oppsummering av funn	49
5	Diskusjon.....	51
5.1	Først av alt – er det så farlig?	51
5.2	Hvordan oppleves norskfaget for elevene?	53
5.3	Elevenes oppfatning av verdi og relevans	54
5.4	Et fag som gjentar seg selv	58
5.5	Vurdering som demotiverende faktor.....	61
5.6	Ytre rammer – omfang	62
5.7	Ytre rammer – treårig organisering	63
5.8	Ytre rammer – «tre i ett»	64
5.9	Fagets indre liv – «en svær klump».....	66
5.10	Dannelsesoppdraget i norskfaget	67
5.11	Tematiske innganger – én av mange muligheter	69
5.12	Hvem har ansvaret?.....	70
6	Konklusjon	73
	Litteratur.....	78

Oversikt over figurer

Figur 2.1- De tre dimensjonene ved relevans, med eksempler på aspekter plassert i forhold til nåtid/framtid og indre/ytre plan. (Stuckey et al., 2013, s. 19)	10
Figur 2.2 - En tredimensjonal taksonomi over prestasjonsfølelser (Pekrun et al., 2007, s. 16)	15
Figur 2.3 - Oversikt over kontrollverditeorien for prestasjonsfølelser (Pekrun et al., 2007, s. 17).....	17
Figur 3.1 - Skisse over den todelte undersøkelsen	23
Figur 4.1 - Avkryssede beskrivelser av norskfaget i antall	36
Figur 4.2 - Sammenligning av fire hyppige, negative beskrivelser etter klassetrinn	37
Figur 4.3 - Sammenligning av seks hyppige, positive beskrivelser etter klassetrinn	38
Figur 4.4 - Sammenligning av trinn og opplevelse av nytteverdi	39
Figur 4.5 - Positive og negative holdninger til ulike fagområder i prosent	39

Oversikt over tabeller

Tabell 3.1 - Oversikt over informanter i fokusgrupper	28
Tabell 3.2 - Oversikt over temaer og forskningsspørsmål	30
Tabell 4.1 - Informantenes egne beskrivelser i antall forekomster - de mest frekvente	36
Tabell 4.2 - Fagområder og arbeidsmåter - alle svar i prosent	40
Tabell 5.1 - Begrep som gjelder nytteverdi i elevenes beskrivelser	55

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Kvantitativ spørreundersøkelse

Vedlegg 2: Skriftlig informasjon til informantene i spørreundersøkelse

Vedlegg 3: Intervjuguide «Negativ»-gruppe

Vedlegg 4: Intervjuguide «Positiv»-gruppe

Vedlegg 5: Samtykkeskjema intervju

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Vi som jobber som norsklærere i videregående skole, opplever ofte at elever – også de høyt presterende og pliktoppfyllende – oppfatter norskfaget som kjedelig eller uinteressant. Faget innbyr til ganske stor metodefrihet og mange muligheter. Mange norsklærere er også oppfinnsomme og bevisste på å variere metoder og innhold så langt det lar seg gjøre. Likevel uteblir ofte entusiasmen og den positive responsen fra elevene. Elevers negative følelser i møte med faget kan i neste rekke gå ut over deres motivasjon og læring. Bedre innsikt i *hvilke* negative følelser som utløses og *hvorfor*, kan kanskje på sikt hjelpe oss lærere å gjøre tilpasninger som bedrer situasjonen.

Som lærer har jeg gjort mange feil, og lært av dem. Jeg har blitt en mer avslappet og bedre lærer enn jeg var i starten, men likevel føles det ofte som man svømmer motstrøms. Det er så mye motstand mot norskfaget, og den digitale hverdagen har ikke bare gjort det enklere å være norsklærer. Vi har fått hjelpemidler, men samtidig distraksjoner og «juksemidler». Jeg kjenner ofte på behovet for å bli en bedre lærer og å revolusjonere min egen undervisning slik at elevene skal oppleve læringsglede i norskfaget. Samtidig gir jeg ikke opp å prøve å formidle det fantastiske som jeg selv mener ligger i vår klassiske litteratur.

I 2016 satte litteraturkritiker Knut Hoem i gang en debatt rundt norskfagets innhold, da han skrev en kronikk der han kritiserte læreverket *Kontekst* for å være fullt av «abstrakte leseteoretiske begreper» og at boken «ikke synes at litteratur (...) er interessant nok i seg selv» (Hoem, 2016). Kronikken tok utgangspunkt i at hans egen leseglade sønn i løpet av kort tid i åttende klasse hadde begynt å synes at norsk var kjedelig. I og for seg var dette kritikk av ett enkelt læreverk, men samtidig løftet Hoem fram et større spørsmål, nemlig hvor stor plass lese-, skrive- og læringsstrategier skulle ha i norsk skole, i forhold til skjønnlitteraturen – «den store kilden til leseglede hos barn» (Hoem, 2016). Hoem har erfart at hans egen sønn opplever faget som kjedelig, og han klandrer et læreverk som, etter hans mening, har overdrevet fokus på fagbegreper og strategier.

Det er interessant å se dette i sammenheng med en annen stemme, nemlig skoleeleven Emilie, da 18 år, som skrev i et leserinnlegg på Aftenpostens debattside for ungdom, Si; D: «Jeg synes norskfaget er unødvendig, slik som det er nå. Vår skole har nå brukt ni timer av sikkert 100 elevers tid på å reflektere over dikt. Hvis vi hadde brukt disse ni timene på å lære å skrive

en CV, tror jeg at tiden hadde vært brukt mye bedre» (Si; D, 2017). Emilie synes altså ikke det er for lite skjønnlitteratur i skolen, men for mye. Hun ønsker å bruke tida på å lære praktiske ferdigheter. Disse to perspektivene tar utgangspunkt i det samme – norskfaget oppleves meningsløst og kjedelig for elevene – men de peker på hver sin forklaring, og forklaringene velger på sett og vis hver sin side i en debatt der det på den ene siden hevdes at faget er for instrumentelt og har beveget seg for langt bort fra dannelsingsoppdraget, og på den andre siden at faget i større grad må gi elevene opplæring i praktiske og samfunnsnyttige ferdigheter.

I denne studien ønsker jeg å utforske det spørsmålet som både Emilie på 18 og litteraturkritiker Knut Hoem reiser, og som norsklærere stiller seg: Elever opplever norskfaget som kjedelig og meningsløst, men hvorfor? Jeg vil se nærmere på hvilke typer negative holdninger til faget elevene gir uttrykk for, og hva som kan være årsaker til at faget oppfattes som kjedelig eller uinteressant. Disse spørsmålene søker jeg svar på gjennom et todelt prosjekt: Først gjennomførte jeg en kvantitativ spørreundersøkelse på en videregående skole, og deretter tre fokusgruppeintervjuer med informanter som hadde svart på spørreundersøkelsen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen for studien er: *Hvorfor opplever mange elever på studieforberedende utdanningsprogram norskfaget som kjedelig?*

Formuleringen legger til grunn at det faktisk er slik at mange elever på nevnte studieprogram synes norsk ikke bare er kjedelig, men kanskje også kjedeligere enn andre fag. Vi vet fra blant annet Ungdata-undersøkelsene at en stor – og økende – andel av elevene kjeder seg på skolen. På landsbasis oppgir 67 % av guttene og 69 % av jentene i videregående skole at de kjeder seg på skolen (Bakken, 2021). Norsk er det faget som har flest timer i videregående skole, og det har dermed en sentral plass i elevenes skolehverdag, så det er stor sannsynlighet for at en god del elever vil oppgi at norskfaget er kjedelig. Tallene fra Ungdata viser ikke om det er forskjeller mellom fag, og jeg fant heller ingen annen forskning på dette, så hvorvidt norsk egentlig var verre stilt enn andre fag, kunne jeg ikke bekrefte før jeg hadde satt i gang dette prosjektet. Når jeg legger til grunn for problemstillingen at mange opplever norsk som et kjedelig fag, er det basert på egne og andre norsklæreres erfaringer. Jeg opplever i mine klasser at denne kjedsomheten kommer til uttrykk indirekte gjennom kroppsspråk, laber

innsats og manglende engasjement i timene, men den blir også uttrykt direkte i elevsamtaler. Gjennom disse erfaringene ser jeg ingen grunn til å tro at norsk oppleves som mindre kjedelig enn andre fag, og kanskje heller tvert imot.

Jeg prøvde å formulere problemformuleringer som inkluderte andre typer emosjoner eller holdninger som faget kan utløse, men valgte til slutt å avgrense den til å ta for seg kjedsomheten. Andre følelser, tanker og opplevelser blir også kommentert i denne oppgava, men hovedfokuset er altså på kjedsomhet. I den kvantitative spørreundersøkelsen fikk jeg bekreftet at «kjedelig» er en beskrivelse elevene selv i stor grad bruker om faget, og dermed ble den opprinnelige problemstillingen stående. For å få svar på problemstillingen har jeg følgende underordnede forskningsspørsmål, som jeg vil beskrive og begrunne nærmere i de påfølgende delkapitlene:

- Hvordan beskriver elevene selv sin opplevelse av norskfaget?
- I hvilke situasjoner (tematisk, metodisk og innholdsmessig) er det elevene opplever faget som kjedelig?
- Er det sider ved rammefaktorene elevene tenker påvirker deres holdning til faget?
- Er det sider ved samfunnsdiskursen elevene tenker påvirker deres holdning til faget?

Jeg har to hypoteser om faktorer som kan spille inn, og disse hypotesene har påvirket utformingen av forskningsspørsmålene:

- 1) Rammene rundt faget kan ha en negativ innvirkning på elevenes holdninger til det.
- 2) Samfunnsdiskursen kan påvirke elevenes holdninger til faget.

1.2.1 Hvordan beskriver elevene selv sin opplevelse av norskfaget?

Selv om jeg hadde noen antagelser om hvordan informantene ville karakterisere faget, var det viktig å få fram deres egne beskrivelser. Derfor begynner både den kvantitative undersøkelsen og intervjuene med et åpent spørsmål. For å unngå å få svar som handlet om innholdet i faget, spesifiserte jeg i spørreundersøkelsen at de gjerne kunne bruke adjektiver. Svarene reflekterer både elevenes følelsesmessige responser (som *kjedelig*, *slitsomt*, *spennende*) og sider ved faget i seg selv (som *utdatert*, *repetitivt*, *tidkrevende*).

1.2.2 I hvilke situasjoner (tematisk, metodisk og innholdsmessig) er det elevene opplever faget som kjedelig?

Det ligger i sakens natur at ikke alle sider ved et fag er like gøy eller like kjedelig, og for å forstå hvor skoen trykker for norskfaget, trengte jeg å få et overblikk over hvilke deler av faget elevene liker best og dårligst. I del 1 undersøkte jeg dette ved å spørre om hvor godt informantene liker ulike sider ved faget. Her kunne en spurt mye mer detaljert enn jeg gjorde, men jeg valgte å avgrense det til ti områder. Disse dekker både ulike måter å arbeide på, uavhengig av tema, arbeid med ulike teksttyper, tematisk innhold (språk- og litteraturhistorie) og arbeid med sidemål. De ti spørsmålene gjenspeiler mye av bredden i faget, og selv om de kunne vært mye mer finmaskede, mener jeg at de viser noen tendenser.

1.2.3 Er det sider ved rammefaktorene elevene tenker påvirker deres holdning til faget?

Norskfaget skiller seg en del fra andre fag på grunn av de ytre rammene, som varighet, timetall, at det ikke er sluttvurdering på vg1 og vg2, og de tre standpunkt karakterene på vg3. Forskningsspørsmålet «Er det sider ved rammefaktorene elevene tenker påvirker deres holdning til faget?» henger sammen med hypotesen om at rammene rundt faget kan ha en negativ innvirkning på elevenes holdninger til det. Der de fleste andre fag avsluttes med eksamen etter ett eller to år, er det i norsk langt fram til eksamen, så «det haster ikke». Det vi lærere ser på som en mulighet for dybdeløring og langvarige utviklingsprosesser, kan for elevene bli en sovepute og stå i vegen for årvåkenhet i faget. Elever er ofte motivert av karakterer, og de prioriterer de fagene som er avsluttende først. Det faktum at vi har ansvar for oppløring og sluttvurdering i to målformer, er også spesielt, og kan virke inn på elevens motivasjon for og holdninger til faget. I tillegg kommer altså et stort timetall og det faktum at de har hatt norsk i 10, 11 eller 12 år allerede, så faget har ikke akkurat nyhetens interesse. Fagets navn er også en interessant faktor her: Navnet «Norsk» tilsier kanskje at dette er et språkløringfag, mens det i praksis er så mye mer enn det. Skaper dette et misforhold mellom forventninger og opplevelser som kan virke negativt inn på holdningene? Vi hører ofte fra elever at «Vi kan jo norsk». Dette spørsmålet har koblinger til den langvarige debatten rundt norskfaget, som jeg vil komme tilbake til. Faget har gjennom tidene hatt ulike benevnelser og ulikt innhold, og man skal kanskje ikke undervurdere signaleffekten i en benevnelse. Jeg har ikke formulert dette som et eget forskningsspørsmål, men det er et tema som dukker opp i intervjuene.

1.2.4 Er det sider ved samfunnsdiskursen elevene tenker påvirker deres holdning til faget?

Min andre hypotese er at samfunnsdiskursen kan påvirke elevers holdninger. Hvordan norskfaget omtales i media, i familiene og blant ungdommen, kan på et bevisst eller ubevisst plan, direkte eller indirekte, ha innvirkning på hvordan elever forholder seg til det. Er det noen som framsnakker norskfaget eller forteller oss hvor viktig det er? Eller er det et fag som mest er gjenstand for negativt ladde diskusjoner som f.eks. sidemålsdebatten? Jeg ønsket å undersøke om elevene faktisk får med seg og forholder seg til diskusjoner i media, og i tillegg hvordan de ser på påvirkning fra familie og andre ungdommer.

2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Det teoretiske grunnlaget i dette prosjektet består av to innfallsvinkler til tematikken. På den ene sida må vi se på hva som skiller norskfaget fra andre fag. Norskfaget er kanskje det faget som i aller størst grad bærer ansvaret for å være «Danningsfaget med stor D» i skolen, så ulike teoretiske perspektiver på danning er sentralt her. I tillegg har norskfaget noen ytre rammer som skiller seg en del fra andre fag, slik de er fastsatt i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* og *Læreplanverket*. På den andre sida er det relevant å se på teori og forskning som redegjør for de menneskelige emosjonene, prosessene og mekanismene som oppstår og utfolder seg hos elever i møte med skolens undervisning. Jeg vil i det følgende presentere noen ulike teoretiske perspektiver som jeg senere vil diskutere funnene i lys av.

2.1 Rammeverk

Norskfaget står i en særstilling blant skolefagene av flere grunner. For det første er det morsmålsfaget for flertallet av elevene, og dermed noe elevene på sett og vis opplever at de «kan» fra før. For det andre har faget et stort omfang; det er det eneste faget som er gjennomgående gjennom alle 13 skoleårene (for studieforberedende utdanningsprogram på videregående), og det har det høyeste timetallet i videregående skole. For studieforberedende utdanningsprogram er det samlede timetallet for de tre årene 393 timer, med hovedtyngden på vg3. Til sammenligning har obligatorisk matematikk 224 timer til sammen på vg1 og vg2. Det tredje momentet er at norskfaget har ansvar for opplæring og sluttvurdering i sidemål i tillegg til hovedmålet, og dette medfører at det skal settes hele tre standpunkt karakterer i norsk på vg3: norsk muntlig, norsk skriftlig hovedmål og norsk skriftlig sidemål. Dessuten skal alle elever opp til eksamen i norsk hovedmål skriftlig, og de kan trekkes til eksamen i sidemål skriftlig og norsk muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019). I prinsippet kan en elev ende opp med seks norskkarakterer på vitnemålet.

2.2 Norsk som danningsfag

Norskfaget har gjennom tidene har vokst og krympet i ulike retninger, som Henning Fjørtoft beskriver i *Norskdiraktikk* (2014), men danningsperspektivet alltid har stått sentralt i diskusjonen om fagets form og innhold. Fagets historie strekker seg helt tilbake til midten av

1700-tallet, da skriftlig morsmål ble et emne i latinskolene. På 1840-tallet erstattet morsmålsopplæring latin, og i 1858 fikk man en egen plan for morsmålsfaget. Kunnskap om norsk og dansk litteratur og litteraturhistorie sto på planen, og fra 1868 skulle elever i høyere skole også lære grunnleggende norrønt (Fjørtoft, 2014). Vi ser her at litteratur har en sentral rolle, og det samme har den norrøne språk- og kulturarven. Dette må sees i sammenheng med nasjonsbyggingen på 1800-tallet, men også med et dannelsesideal.

Fjørtoft beskriver hvordan ulike interesser helt siden 1800-tallet har virket inn på skolepolitikken: på den ene siden krefter som har ønsket at skolen skal utdanne elevene til kompetanse som samfunnet har bruk for, og på den andre siden de som har vært mer opptatt av individets personlige utvikling som medborgere i en kultur (Fjørtoft, 2014). Disse linjene kan vi trekke helt fram til de siste årenes debatt omkring norskfaget. I artikkelen «Debatten om norskfaget – en oppsummering» (Eyde & Skovholt, 2017) får vi et oversiktsbilde av debatten som kom i kjølvannet av Knut Hoems før omtalte kronikk fra 2016. Eyde og Skovholt hevder at vi i debatten møter to ytterpunkter: «Den ene siden domineres av litteraturvitere som ser norskfaget som et kulturbærende dannelsesfag, tuftet på lesing av skjønnlitteratur, mens den andre siden preges av tekstforskere og norskdidaktikere som ser norskfaget som et literacy-, språk [sic] og redskapsfag» (2017, s. 11).

En av de mest etablerte definisjonene på danning i den norske skolediskursen er Laila Aases: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (Gjengitt i Aase, 2005c, s. 17). I det innledende kapitlet i *Fagenes begrunnelse* (2005c, s. 17) problematiserer hun imidlertid sin egen definisjon: «Den sier likevel ikke noe om hva slike tenkemåter, kunnskaper og handlingsmuligheter er. Den sier heller ikke noe om forholdet mellom de kollektive kulturformene og de individuelle dannelsesprosessene.» I dette ligger det konflikter, hevder hun, og i vårt samfunn, som er sekularisert og pluralistisk, er konfliktpotensialet større enn i tidligere samfunn.

Dette berører problemstillingene Wolfgang Klafki drøfter i «Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsessteoretisk fortolkning av moderne didaktikk» (1996). Her redegjør han for hvordan de to hovedsynene på danning, *materiale* og *formale* danningsteorier, hver for seg ikke er tilstrekkelig dekkende for å forstå og forklare danning, eller for å danne grunnlag for en tilfredsstillende didaktikk. Forenklet sagt tilsvarer Aases «kollektive kulturformer» det *innholdet* de materiale danningsteoriene er opptatt av at mennesker skal tilegne seg, mens «de

individuelle dannelsesprosessene» peker mot de formale danningsteoriens fokus på utvikling av individets evner eller metoder for tilegnelse av kunnskap. Klafkis svar er det han kaller den *kategoriale* danningsteorien, som skal stå i et dialektisk forhold til de materiale og de formale danningsteoriene, og han beskriver den slik:

Dannelse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet. Men det betyr samtidig at dette mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet – her er det subjektive eller formale aspektet i «funksjonell» så vel som «metodisk» forstand. (Klafki, 1996, s. 192-193)

Dannelsen er kategorial på den måten at stoffet elevene får presentert på innholdssiden, er av allmenn og kategorial art, altså representativt for noe mer enn seg selv, og at det hos den lærende «åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer» (Klafki, 1996, s. 193), som i sin tur danner kategorier. Ut ifra dette er det ikke likegyldig hvilket stoff elevene blir presentert for; Klafki hevder at stoff som bare er «lagervare», altså som eleven først i sin framtid muligvis vil få bruk for, ikke er egnet som dannelsesmateriale. Stoffet må kunne relateres til elevens egen virkelighet og bli til en kategori i elevens åndelige liv. Han avslutter resonnetet med at vi må ha stofflige begrensninger, og at fordypning er en forutsetning for sann dannelse (1996, s. 194). Slik sett er Klafkis kategoriale dannelsesteori helt i tråd med hvordan dybdelæring har fått en renessanse med Fagfornyelsen. I en artikkel om kategorial dannelse i norskfaget skriver Therese Garshol Syversen: «I et samfunn hvor tilgjengeligheten og mengden av kunnskap og informasjon har vokst, parallelt med at den har blitt mer flyktig, har Klafkis perspektiver blitt viktige» (Syversen, 2018, s. 50, med referanse til Foros & Vetlesen, 2014). Dette er et viktig perspektiv når vi diskuterer skole og dannelse i dag; verden er en helt annen enn den var for bare 20 år siden med tanke på informasjonsflommen vi utsetter oss selv for og hvor lett tilgjengelig all mulig informasjon er. Derfor blir det kanskje viktigere og viktigere at skolen står for en utvelgelse av stoff som elevene får fordype seg i, og ikke bare serverer en tilsvarende strøm av flyktige inntrykk som de møter ellers i samfunnet. Gjennom en slik utvelgelse og fordypning kan det dannes nettopp de kategorier som bidrar til dannelsesprosessen.

«Grovt sett kan vi si at begrunnelsene for fagene er knyttet til enten *danning* eller *nytte* eller begge deler», sier Aase (2005c, s. 15), og det er vel liten tvil om at konkret og kortsiktig nytte er lettere å få gjennomslag for som begrunnelse for faget, enn danning. Hun hevder at det hersker stor enighet om at grunnleggende lese- og skriveferdigheter er viktig, og mange vil

godta at leseferdighetene bør være gode nok til at en kan lese en avisartikkel eller finne informasjon, men at det langt fra er selvsagt for alle at å beherske å lese et modernistisk dikt er nødvendig. «Så når skolen og norskfaget har en oppfatning av danning som krever at man behersker alle slags tekster vi frambringer i vår kultur, vil ikke hjemmene eller alle elevene uten videre innse at dette er verdifullt», skriver hun videre (2005a, s. 71). Aase er her ved et kjernepunkt i min problemstilling: gapet mellom hva offentligheten, læreplanene og skolen har definert som viktig og nyttig, og hva elevene (og kanskje familiene deres) opplever som viktig og nyttig. Danningsbegrepet er en uklar størrelse, og lærere snakker heller ikke nødvendigvis så mye med elevene om det. Å opparbeide forståelse for at det å lese et Ibsendrama kan medføre en type personlig vekst som man kan dra nytte av i et lengre perspektiv, kan være vanskelig. Aase beskriver hvordan en skriveoppgave kan være noe mer og annet enn det den tilsynelatende er: «Når vi ber elevene skrive slik [sic.] resonnerende tekster som dette, er det ikke fordi vi tror de har praktisk bruk for det i sitt daglige liv etter skolen. Det er fordi vi tror det er dannende for dem å skrive slike tekster» (2005a, s. 70-71).

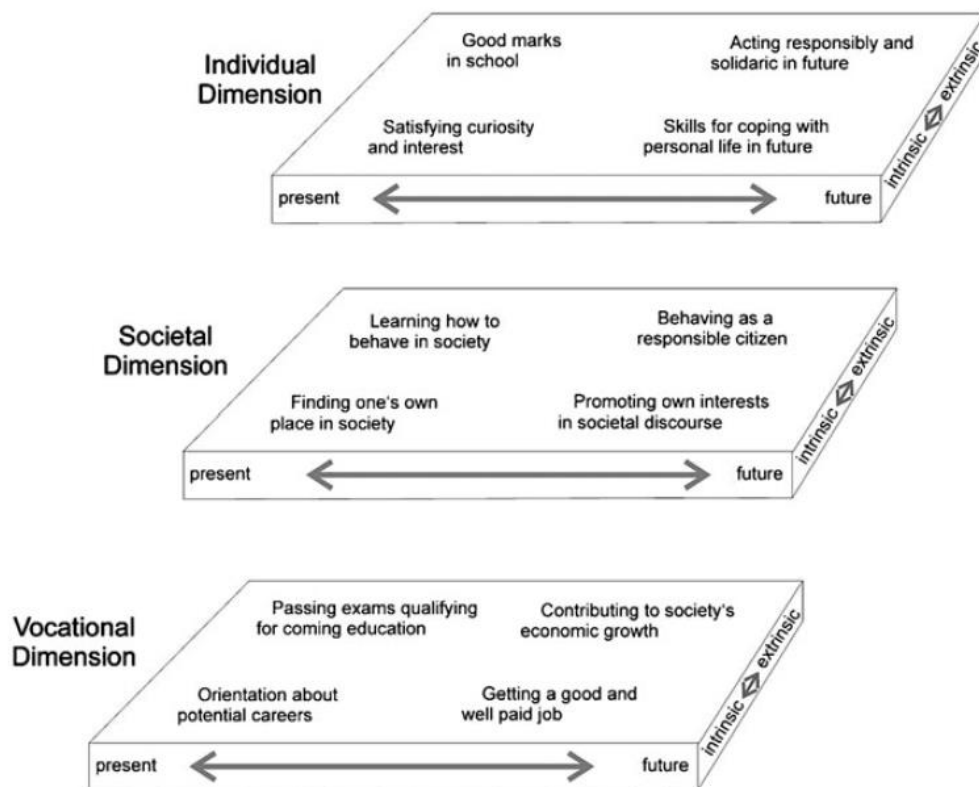
2.3 Hva er relevans?

I svarene til informantene i dette forskningsprosjektet, både i spørreundersøkelsen og i intervjuene, bruker de begrepene «irrelevant» og «relevant». Dette er begrep som ikke uten videre har en klar definisjon, og det er dermed vanskelig å vite nøyaktig hva informantene legger i det. I en reviewstudie av litteratur om naturfagsdidaktikk utforsker Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013) begrepet relevans, slik det blir brukt i disse dokumentene. De skriver at studier og tilhørende artikler ofte blir brukt som beslutningsgrunnlag, for eksempel i utvikling av læreplaner, og begrepet *relevans* er ofte del av en argumentasjon om at fagene må gjøres mer relevante, av ulike årsaker. De mener det er uklart hva som ligger i begrepet og utvikler i sin studie en modell som avdekker ulike dimensjoner ved det. En av teoriene som ligger til grunn for modellen, er Klafkis danningsteori. Selv om Stuckey et al. sin modell er utviklet med tanke på naturfagene, kan den like gjerne brukes for å belyse de ulike aspektene ved begrepet relevans slik det blir brukt i diskusjoner om norskfaget.

For det første skiller modellen mellom en individuell, en samfunnsmessig og en yrkesmessig dimensjon. Et fag, eller et faglig innhold, kan være relevant på individnivå hvis det sammenfaller med individets personlige nysgjerrighet og interesse, gir eleven nødvendige og nyttige ferdigheter for å håndtere sine hverdagsliv eller bidrar til utvikling av intellektuelle

ferdigheter. På samfunnsnivå vil det faglige innholdet være relevant hvis det forbereder eleven til selvbestemmelse og til å leve et ansvarlig liv i samfunnet gjennom forståelse for sammenhengene mellom faget og samfunnet. Innenfor den yrkesmessige dimensjonen kan relevans handle om å vise elevene en retning mot framtidige yrker og karrierer, forberede dem på framtidig utdanning og yrkesliv og å legge til rette for formelle karrieremuligheter. Stuckey et al. understreker at disse dimensjonene ikke nødvendigvis er uavhengige av hverandre: «For example, career orientation can either match personal curiosity or it can provide an answer for a demand for more scientists and engineers in the future» (2013, s. 18).

I tillegg til den individuelle, samfunnsmessige og yrkesmessige dimensjonen, skiller Stuckey et al. mellom en nåtids- og en framtidssdimensjon, og en indre og en ytre dimensjon.



Figur 2.1- De tre dimensjonene ved relevans, med eksempler på aspekter plassert i forhold til nåtid/framtid og indre/ytre plan. (Stuckey et al., 2013, s. 19)

Hvis vi for eksempel ser på individnivået i modellen (Figur 2.1), kan et faglig innhold oppfattes som relevant i et nåtidsperspektiv og på et indre plan hvis det tilfredsstiller en personlig interesse eller nysgjerrighet. Også i nåtid, men på et ytre plan, vil det være relevant hvis arbeid med temaet medfører at eleven får gode karakterer. I et framtidsperspektiv er det

relevant på indre plan at eleven utvikler ferdigheter som kan komme til nytte i det personlige livet, mens på det ytre plan er det relevant at eleven utvikler seg til en ansvarlig og solidarisk borger. Tilsvarende kan en vurdere relevans ut ifra både indre og ytre plan, og dimensjonen nåtid/framtid, i den samfunnsmessige og den yrkesmessige dimensjonen. Begrepet er altså komplekst, og det blir brukt med ulik betydning i ulik litteratur. Det samme gjelder sannsynligvis hvordan vi bruker ordet relevans i dagligtale.

2.4 Personlige livsverdener og motverdener

Thomas Ziehe publiserte i 2001 en artikkel der han peker på en av skolens utfordringer i vår tid, nemlig at det har blitt en selvfølge for dagens unge at deres personlige livsverden er en del av skolehverdagen. Han hevder at det har foregått to omganger med avtradisjonisering i vårt samfunn: den første i overgangen fra landbruks- til industrisamfunn, og den andre på 1900- og 2000-tallet. Den første avtradisjonisering skapte «nye» kulturformer som i sin tur stivnet til tradisjoner. Ziehe, som selv er født i 1947, beskriver hvordan den andre avtradisjonisering opplevdes som et opprør og en befrielsesprosess for hans generasjon. For dagens unge er imidlertid denne avtradisjonisering en selvfølge, sier han, og dermed oppleves den ikke nødvendigvis som befriende.

Det har «alltid» vært et behov for unge å ta avstand fra den eldre generasjons normer og kultur, men mengden av særskilte kulturuttrykk som de unge identifiserer seg med, har økt i den grad at det nå er mulig å leve i en parallell livsverden til de voksne – en *personlig livsverden*, hevder Ziehe. De unges livsverden kjennetegnes også ved at kulturformene ikke har noen *preskriptiv* funksjon, i motsetning til tradisjonen, som formidlet normer, verdier og regler. De tradisjonelle kulturformene har vært knyttet til den såkalte finkulturen, og det hersket tidligere en klar forventning om kjennskap til denne (om ikke nødvendigvis et personlig forhold til den). I dag har finkulturen en vikende posisjon i skolen, til fordel for kulturuttrykk som i større grad kan relateres til eller representerer de unges personlige livsverden. Men der avtradisjonisering, ifølge Ziehe, tidligere skapte en eufori hos ungdom, er det i dag så til de grader en selvfølge at de ikke setter pris på den, og dette ser vi også i skolen. En liberal lærer eller en roman de kan «relatere til» vekker ikke større begeistring.

Ziehes svar på denne selvfølghetsopplevelsen er å stille opp alternative motverdener for de unge: «Ikke alt, der er betydningsfullt, skal nødvendigvis relatere seg til «livet». Der findes, og det er jo dannelsesbegebetts grundmotiv, andre verdener end den eksisterende personlige livsverden» (Ziehe, 2021, s. 9). Disse motverdener kan være av både tematisk, metodisk og stilistisk art, og ved å tilby dem i «små doser, som ikke er overvældende, men fordøjelige» (s. 9), vil de kunne virke tiltrekkende på ungdom, nettopp fordi de står i kontrast til det vante. Ziehe kaller dette *alternative betydningsfulle verdener*. Han hevder at ungdom har en lengsel etter å overskride sine personlige livsverdener av og til.

Nå begynner riktignok denne artikkelen å bli noen år gammel, men det er rimelig å anta at det ikke har skjedd noen reversering av denne utviklingen de siste 20 årene. Om vi skal se etter forskjeller i ungdomskulturen fra 2001 til 2023, vil det i så fall være naturlig å trekke fram det økende prestasjonspresset blant ungdom og den enorme effekten den digitale verden har på de unges personlige livsverden. Disse faktorene gjør det kanskje enda viktigere å synliggjøre «motverdener» for de unge, fordi det kan åpne opp for alternative tenke- og levemåter til den flyktige sosiale media-kulturen. Ziehes påstand om at de unge både trenger, og til og med setter pris på, å bli presentert for innhold som ligger fjernt fra deres egen livsverden, og Klafkis krav om at innhold skal kunne relatere seg til elevens virkelighet og «føres inn i hans levende oppgave- og spørsmålshorisont» (Klafki, s. 194), kan ved første øyekast virke motstridende, men jeg tolker Klafki dithen at «klassisk» innhold, like gjerne som en populærkulturell tekst, kan relateres til elevens virkelighet.

2.5 Spagat mellom danning og nytte?

Pendelen har svingt mellom danning og instrumentell nytteverdi som hovedfokus i norskfaget. Pål Hamre hevder i *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (2017) at styresmaktene i økende grad vil kontrollere utbyttet av opplæringa, noe som også er en internasjonal tendens. PISA-testene (Programme for International Student Assessment) er et uttrykk for dette, sammen med de nasjonale prøvene. Hamre henviser til danske Ove K. Pedersen, som «peiker på ei utvikling der den tradisjonelle velferdsstaten er erstatta av det han kallar konkurransestatens og ei førestilling om at nasjonane konkurrerer mot kvarandre i den globale marknaden» (Hamre, 2017, s. 14). Skolens primæroppgave er da ikke lenger å gjøre elevene til borgere og deltakere i demokratiet, men å utvikle «soldater» i nasjonenes konkurranse. Hamre påpeker videre at Kunnskapsløftet blir kalt en literacy-reform, blant annet på grunn av

etableringen av de fem grunnleggende ferdighetene. Disse understreker en intensjon om å gi elevene kunnskap og kompetanse for å kunne delta i studier, arbeidsliv og samfunnsliv for øvrig (Hamre, 2017). Sammen med kompetansemålene, som avløste kunnskapsmålene fra Reform 94, utgjør dette en tydelig orientering mot norsk som redskapsfag. Foran innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06) predikerte Laila Aase at kompetansemålene ville flytte fokuset fra innhold til resultat og kanskje gi en mer instrumentell tilnærming til faget:

Mens tidligere læreplaner har beskrevet hva undervisningen skal inneholde, og hvordan elevene skal arbeide i faget, har vi altså nå fått en helt ny type læreplan som angir krav til resultater. Denne dreiningen mot vurderbare sluttprodukter kan komme til å styre fagforståelsen i en instrumentell retning, i hvert fall dersom man *bare* bruker kompetansemålene i planen som rettesnor for faget. (Aase, 2005b, s. 35)

Aase peker videre på viktigheten av å operasjonalisere læreplanens overordnede generelle del og den norskfaglige formålsteksten på en slik måte at også danningsperspektivet får sin plass i faget (Aase, 2005b). Mange av de norskfaglige aktivitetene gir først mening når vi ser dem i et slikt overordnet perspektiv, skriver Hamre, og fordi stadig flere (politikere, foreldre, elever med flere) vil ha et ord med i laget om hva norskfaget skal og bør være, må norsklærere «i en langt større grad enn før ruste seg til å kunne argumentere for norskfaglege val og prioriteringer i møte med nye elever, foreldre og reformer» (Hamre, 2017, s. 15).

Samtidig møter vi i dag krav om at norskfaget i større grad må gjøre elevene studieforbredte. Professor Kjell Lars Berge er en av dem som har forfektet dette synet, men samtidig understreker han at skriveopplæring også må finne sted i andre fag enn norsk. I en kronikk fra 2017 skriver han: «Skal en oppnå å bli en selvstendig og trygg medborger i et samfunn som det norske, må en kunne skrive på et avansert nivå. I dag skriver norske elever for dårlig» (Berge, 2017). Fra 2020 har vi tatt fatt på oppgava med å finne ut av hvordan vi skal bruke de nye læreplanene i norsk, og dybdelæring er det nye mantraet som kanskje åpner mer for danningsperspektivet igjen. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (2019). Sammen med en reduksjon av antall kompetansemål i LK20, kan dette åpne opp for grundigere arbeid med enkelttekster og større prosjekter, som er bedre egnet til å utvikle danning enn slik mange av oss endte opp med å arbeide før: med kjappe smaksprøver fra ulike forfattere, epoker og sjangre, for å kunne «hake av» på alle kompetansemålene i LK06. De tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring* og

bærekraftig utvikling legger også til rette for fordypningsarbeid som kan virke dannende på elevene gjennom samarbeid og refleksjon over tid.

Utdanningsdirektoratets artikkel «Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk» (2021) bærer i seg en bevissthet om diskusjonen som har pågått gjennom alle disse årene vi har hatt et morsmålsfag. Teksten peker i kapittel 5, «Det komplekse norskfaget», på de mange dimensjonene og funksjonene norskfaget har: Det er et *kulturfag* som skal lede elevene inn i den norske språk- og tekstkulturen, også i et flerkulturelt perspektiv. Det er et *dannings- og identitetsfag* som skal gi elevene redskaper til å ytre seg, kunnskaper til å delta i samfunnet og grunnlag for å utvikle og være trygge på egen identitet. Dessuten er det et *tekst- og kommunikasjonsfag*, og det har et særlig ansvar for opplæring i de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Literacy-begrepet har også blitt sentralt de siste årene – norskfaget har et tungt ansvar for å gjøre elevene til gode lesere i et stadig mer tekstbasert samfunn, altså å gi dem *tilgangskompetanse* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Her kan man tydelig se at faget spriker i mange retninger, og dette spriket kan bidra til å gjøre faget til en nokså uklar størrelse, ikke minst for elevene.

Det er interessant å lese at det allerede i 1881 fra lærerhold ble klaget over stofftrengsel i faget (Fjørtoft, 2014, s. 46), en klage som stadig gjentar seg opp til vår tid, og dette er kanskje en nøkkel til hvorfor faget blir «kjedelig». Har vi rett og slett så mye å rekke over at vi ikke får gått i dybden på noen ting, eller gjør det faget til det Tove Bull i 1991 kalte et «ymsefag» (Fjørtoft, 2014, s. 54) som spriker i så mange retninger at elevene ikke forstår hva de skal med det? Det er kanskje ikke like lett å se hvor vi skal med norskfaget som med en del andre fag. Ikke minst vil trolig dannelsingsaspektet ved faget oppleves som mindre relevant og interessant for en del elever. Det er ikke alltid like lett å begrunne overfor 17-åringer hvorfor vi skal lese Wergeland eller Håvamål, mens kildekritikk og artikkelskriving er enkelt å forsvare. Denne studien gir noen svar på hvilke deler av faget som oppleves som relevante og ikke, og om det er sammenheng mellom opplevelse av relevans og kjedsomhet. Det kan samtidig gi en pekepinn på om det omtalte spriket i faget, eller den diffuse framtoningen, påvirker elevers holdninger til det.

2.6 Kjedsomhet – årsaker og konsekvenser

Jeg har lagt til grunn for problemstillinga, og senere også vist gjennom den kvantitative undersøkelsen, at *kjedsomhet* er et relevant og sentralt begrep når vi undersøker elevers

opplevelse av norskfaget. Reinhard Pekrun har forsket på kjedsomhet i skolesammenheng, og han står bak kontrollverditeorien (*control-value theory*), som er relevant her. Kort fortalt dreier den seg om forholdet mellom elevens subjektive opplevelse av kontroll/egen kompetanse, elevens subjektive verdivurdering av aktiviteten, opplevd følelse og læringsutbytte.

Det er nødvendig å definere begrepsbruken i min redegjørelse for kontrollverditeorien. Begrepet *achievement* brukes hos Pekrun i ulike sammensetninger, og jeg har valgt å oversette dette til *prestasjons-* i de fleste sammenhenger. Dette er ikke nødvendigvis en helt presis oversettelse, men det er et funksjonelt valg her. *Achievement emotions* defineres som «emotions tied directly to achievement activities or achievement outcomes» (Pekrun et al., 2007, s. 15). De sentrale begrepene her oversetter jeg til *prestasjonsfølelser*, *prestasjonsaktiviteter* og *prestasjonsutfall*. Pekrun et al. presiserer at prestasjonsfølelsene er de som er knyttet til selve de akademiske utfordringene elevene møter. De skiller mellom utfallsrelaterte prestasjonsfølelser (for eksempel prøveangst og følelser knyttet til akademisk suksess og nederlag) og aktivitetsfølelser (for eksempel glede over læring, sinne over krav eleven møter, og kjedsomhet i klasserommet). Disse følelsene er varianter av *objektfokus* (2007, s. 15). Videre velger jeg å oversette begrepene *activation* til aktivering, og *valence* til valens (her: positiv og negativ), til forskjell fra *verdi*, som er en annen faktor i teorien. Sammen med objektfokus utgjør disse en tredimensjonal taksonomi som en kan organisere prestasjonsfølelser innenfor (Figur 2.2).

A Three-Dimensional Taxonomy of Achievement Emotions

	Positive ^a		Negative ^b	
Object Focus	Activating	Deactivating	Activating	Deactivating
<i>Activity Focus</i>	Enjoyment	Relaxation	Anger Frustration	Boredom
<i>Outcome Focus</i>	Joy Hope Pride Gratitude	Contentment Relief	Anxiety Shame Anger	Sadness Disappointment Hopelessness

^aPositive, pleasant emotion; ^bNegative, unpleasant emotion.

Figur 2.2 - En tredimensjonal taksonomi over prestasjonsfølelser (Pekrun et al., 2007, s. 16)

Vi ser her at kjedsomhet er en av mange mulige prestasjonsfølelser. Den er knyttet til aktivitetsfokus, den har negativ valens og den er deaktiverende. Siden kjedsomhet er denne

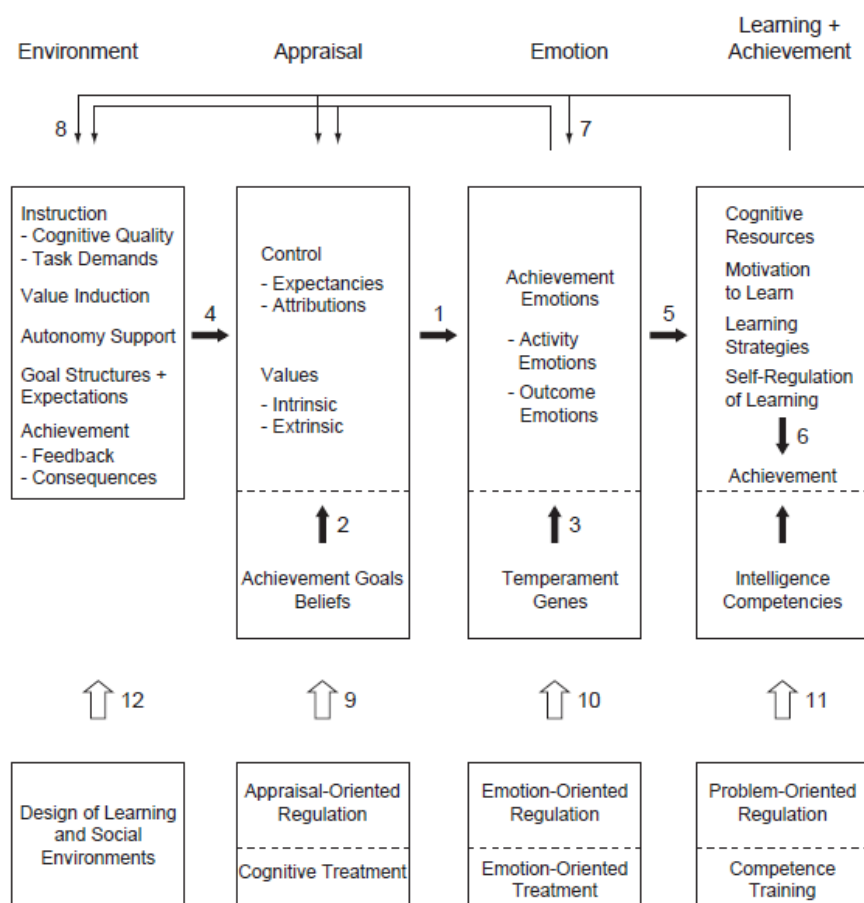
studiens fokuspunkt, vil jeg videre forklare hvordan Pekrun bruker kontrollverditeorien for å studere årsaker til og konsekvenser av kjedsomhet i undervisningen, men teorien kan i prinsippet brukes til å studere en hvilken som helst prestasjonsfølelse.

Reinhard Pekrun har, i samarbeid med andre forskere, gjort flere undersøkelser av årsaker til og effekter av kjedsomhet i skole og høyere utdanning, basert på kontrollverditeorien. I en artikkel fra 2010 hevder Pekrun et al. at kjedsomhet i akademiske sammenhenger er lite forsket på, sammenlignet med for eksempel forskning på angst i prøvesituasjoner. En mulig årsak til dette kan være at kjedsomhet er en «stille» følelse som, i motsetning til angst eller sinne, i liten grad virker forstyrrende i et læringsmiljø. Imidlertid kan kjedsomhet være like skadelig, hevder de; konsekvenser som frafall, overdreven spilling, depresjon og rus kan kobles til kjedsomhet (Pekrun et al., 2010).

Kjedsomhet forklares som en affektiv tilstand bestående av ubehagelige følelser, manglende stimulering og lav fysisk aktivering. Symptomene inkluderer subjektiv opplevelse av at tiden går langsomt, trang til å flykte fra situasjonen gjennom atferdsmessig eller mental frakobling, og langsom eller monoton tale. Kjedsomhet består dermed av en rekke ulike komponenter, både affektive, kognitive, psykologiske, ekspressive og motivasjonsmessige (Pekrun et al., 2010). Det understrekes at kjedsomhet ikke bare er mangel på interesse og positive følelser: «Lack of interest per se is affectively neutral and does not cause emotional pain, in contrast to the «torments of boredom»» (Pekrun et al., 2010, s. 532). Kjedsomhet defineres altså som en «aktiv» følelse (selv om den er deaktivierende), i motsetning til likegyldighet eller mangel på interesse.

Tradisjonelt har kjedsomhet vært koblet til manglende utfordring, som resultat av en kombinasjon av høye evner og lave krav. Pekrun et al. viser til ulike studier som avdekker det motsatte, nemlig at kjedsomhet ofte finnes i kombinasjon med liten grad av opplevd kontroll og lav akademisk selvoppfatning. Videre er mangel på variasjon en kritisk faktor for grad av opplevd kjedsomhet, og det er også studier som viser at høy grad av mestringsmålsetting korrelerer negativt med kjedsomhet (Pekrun et al., 2010). Opplevd *kontroll* og *verdi* er altså to faktorer som spiller en rolle for grad av opplevd kjedsomhet hos elevene. Kontroll viser til i hvor stor grad eleven opplever å ha innflytelse på handlinger og utfall i en lærings situasjon (Pekrun et al., 2010). Dette henger tett sammen med mestringsfølelse og tro på egne akademiske ferdigheter og kunnskaper. Verdi viser til den subjektive opplevelsen av om handlingene og utfallet er viktig for en. Videre skiller Pekrun et al. mellom ytre og indre verdi. Ytre verdi kan handle om hvorvidt det er viktig for eleven å gjøre det godt på en

innlevering, at elevene ser at det hun lærer har en instrumentell nytteverdi eller lignende. Indre verdi er en opplevelse av at det gir mening eller glede for en personlig å jobbe med stoffet eller lære noe (Pekrun et al., 2010). Figur 2.3 viser sammenhengen mellom miljøfaktorer, vurderinger, følelser og læring/prestasjon. Miljøfaktorer (*environment*) kan være for eksempel hvordan læreren presenterer en oppgave, hvordan vi signaliserer verdi og støtte til autonomi. Dette påvirker elevens vurderinger (*appraisal*), som omfatter opplevd kontroll og verdi, som igjen virker inn på prestasjonsfølelser (*emotion*). Til sist vil følelsene påvirke læring og prestasjoner (*learning + achievement*) i form av kognitive ressurser, læringsmotivasjon, læringsstrategier og selvregulering. Vi ser også at vurderinger kan reguleres gjennom kognitiv påvirkning (nederste linje) og følelser gjennom følelseorientert «behandling». Videre ser vi at dette er en kompleks modell, der hvert område påvirkes av ulike faktorer, og der flere av områdene er tilbakevirkende. Mekanismene kan dermed virke selvforsterkende; for eksempel kan negative prestasjonsfølelser virke tilbake på verddivurderinger av et fag eller innhold.



Figur 2.3 - Oversikt over kontrollverditeorien for prestasjonsfølelser (Pekrun et al., 2007, s. 17)

Kontrollverditeorien legger til grunn at mestring og prestasjon (*achievement*) blir mediert av tre mekanismer, og kjedsomhet virker negativt inn på alle tre:

- Kognitive ressurser: Kjedsomhet reduserer oppgaverelatert oppmerksomhet, øker distraherbarheten og induserer oppgave-irrelevant tenking.
- Motivasjon: Kjedsomhet skaper aversjon og øker ønsket om å unngå aktiviteten. Det svekker indre motivasjon og reduserer innsatsen som investeres i aktiviteten.
- Strategier og selvregulering: Kjedsomhet medfører overfladisk prosessering av informasjon og reduserer bruk av kognitive og metakognitive strategier. Det oppmuntrer en passiv tilnærming til læring.

Fordi kjedsomhet har en negativ effekt på de tre funksjonsmekanismene, forventer man at det har en negativ innvirkning på prestasjonene ved både komplekse og enklere oppgaver, i motsetning til enkelte andre følelser, som for eksempel angst. Dermed kan man anta at kjedsomhet vil ha en negativ effekt på akademiske prestasjoner i det store og hele (Pekrun et al., 2010).

2.7 Forskning om kjedsomhet i norsk skole

I sitt masterprosjekt fra 2019 undersøkte Nina Simonsen graden av kjedsomhet blant norske videregående elever, sammenhengen mellom verdi, kontroll og kjedsomhet, og sammenhengen mellom opplevd læringsmiljø og kjedsomhet. Undersøkelsen tar utgangspunkt i «Se videre»-studien, en longitudinell studie om læringsmiljø i videregående skole, ledet av Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. Respondentene i undersøkelsen er elever fra sju videregående skoler i Rogaland. Simonsen har analysert svarene fra det første året i studien, da informantene var vg1-elever. Her svarer 28,3 % av elevene at de er ganske enig eller helt enig i at de er plaget av kjedsomhet i skolesammenheng. Hvis man inkluderer de som har svart «litt enig», er det samlede tallet 48,7 %. Av de ulike dimensjonene Simonsen undersøkte, var det verdidimensjonen som hadde klareste sammenheng med kjedsomhet, mens opplevd kontroll i mindre grad var relatert. Simonsen knytter også verdi til opplevd emosjonell støtte fra lærer, og utpeker dette som den viktigste enkeltfaktoren for å forebygge kjedsomhet (Simonsen, 2019).

Maren Stabel Tvedt, Edvin Bru og Thormod Idsøe skriver i en forskningsartikkel fra 2021, basert på den samme studien («Se videre»), om sammenhengen mellom lærerstøtte og intensjoner om å slutte i videregående skole, der følelsesmessig engasjement og kjedsomhet er mellomliggende variabler. De viser til tidligere forskning og peker på følgende faktorer som kan knyttes til kjedsomhet: innhold og karakteristikk av instruksjoner, elevers oppfatning av lærere, manglende interaksjon med lærere, lav grad av kontroll og lærerstøtte. Studien viser at kjedsomhet i større grad enn følelsesmessig engasjement har sammenheng med intensjoner om å slutte, og forskerne tolker det slik at «bare» mangel på følelsesmessig engasjement ikke er nok til å forårsake tanker om å droppe ut av skolen, mens den negative følelsen kjedsomhet er det. Et annet viktig funn er at læreren har mindre innflytelse på opplevelsen av kjedsomhet enn på følelsesmessig engasjement, mens grad av medbestemmelse (*autonomy granting*) er den faktoren innenfor området lærerstøtte som har størst sammenheng med kjedsomhet (Tvedt et al., 2021). De viser videre til Dachsmann et al. (2014), som peker på læringsinnhold og metoder som viktige faktorer ved kjedsomhet i skolen, og Larson & Richards (1991), som framhever personlige disposisjoner. Sett i sammenheng med Simonsens funn kan vi forstå det slik at læreren har størst mulighet til å påvirke opplevelsen av kjedsomhet via verdivurderingene til elevene, som igjen påvirkes av følelsesmessig støtte, og gjennom å la elevene ha en viss medbestemmelse.

Ungdata-rapporten for 2021 viser at 28 % er helt enig i at de kjeder seg på skolen, og 45 % delvis enig, noe som gir et samlet tall på 73 % for ungdomsskole og videregående skole sammenslått. For videregående skole isolert er tallet 69 % hos jenter og 67 % hos gutter. Kjedsomhet er mer utbredt i ungdomsskolen enn på videregående (Bakken, 2021). Det er et betydelig høyere tall enn i rapportene fra «Se videre»-prosjektet, og i kommunikasjon med Maren Stabel Tvedt har hun foreslått noen mulige forklaringer på dette spriket. For det første er tallet hos Tvedt et al. basert på fire indikatorer på akademisk kjedsomhet, og spørsmålene om dette er i deres undersøkelse blandet med spørsmål om andre akademiske emosjoner. Dermed kan man få en mer nyansert vurdering fra elevene enn når de i Ungdata-undersøkelsen får ett direkte spørsmål om hvorvidt de kjeder seg på skolen. I tillegg kan resultatet være påvirket av at Tvedt et al. opererer med en seksdelt skala for svaralternativer, mens det i Ungdata-undersøkelsen er en firedelt skala (M. Stabel Tvedt, personlig kommunikasjon, 11. april 2023).

2.8 Kjedsomhetens tyranni

Min påstand er at vi i møte med kjedsomheten står overfor en av de mest problematiske og avgjørende pedagogiske utfordringene i vår tid. Kjedsomhetens lange gjesp, et gjesp som verken søvn, hvile eller flere fridager kan rå bot mot, er som en epidemi som truer med å lamme både lærere og elevers vilje, tålmodighet og pågangsmot.

Dette skriver Paul Otto Brunstad innledningsvis i «Læreren under kjedsomhetens tyranni» (2001, s. 118). Han påpeker at kjedsomhet langt fra er noe nytt fenomen, men at det er i ferd med å bli et alvorlig problem i skolen i vår tid: «(...) kan kjedsomheten bli en passiv væremåte som representerer en aktiv motmakt mot de voksnes ønske om å danne, forme og oppdra nye borgere for fremtiden» (2001, s. 120). Brunstad mener at det er overraskende hvor lite kjedsomhet blir tematisert i dagens skoledebatt, tatt i betraktning i hvor stor grad det oppleves som et problem i skolen, og når flere studier peker i den retning at kjedsomhet som passiv motstand på sikt kan bli et vel så stort problem som utagerende og destruktiv atferd. Lærerenes rolle beskriver han slik: «Læreren er fanget i et drepende favntak mellom samfunnets økonomiske og konkurransemessige interesser og elevenes behov og stigende frustrasjon og kjedsomhet» (2001, s. 127).

Brunstad hevder videre at en mulig utløsende årsak til kjedsomhet i skolen er en nedvurdering av elevenes egne erfaringer, interesser og verdier. Dette synet står i en viss kontrast til Thomas Ziehe, som jo hevder at ungdom nettopp trenger en motsats til sin egen kultur og livsverden. Samtidig peker Brunstad på samfunnets og familiens rolle: «Skolen er bærer av den politiske maktens grunnleggende tro, tenkning og ideologi. I så måte synes det som om skolen erstatter både kirken og hjemmet i det store dannelsesprosjektet» (2001, s. 120). Brunstads artikkel er fra 2001, og både skolen og samfunnet har utviklet seg videre siden da, men det er vel ikke så mye som tyder på at hjemmet har tatt tilbake særlig mye av ansvaret for dannelsen. Medieoppslag om barn og unge som ikke vet hvordan de skal oppføre seg i det offentlige rom og som sliter med sosial samhandling på skolen, tyder heller på det motsatte (f.eks. Klevjer & Arnesen, 2023; Gjøs & Skattebu, 2023). «Mye av oppdragelsen i vår tid går ut på å hindre at barna kjeder seg. (...) Oppveksten skal være en kontinuerlig opplevelsereise» skrev Brunstad i 2001 (s. 127), før mobiltelefonene ble underholdningsmaskiner og internett allemannseie. Hvis en plusser den digitale utviklingen på Brunstads beskrivelse av barneoppdragelse anno 2001, er det lett å forstå at skolen taper kampen om elevenes interesse.

Er eleven et offer eller ansvarlig for sin kjedsomhet? Dette spørsmålet stiller Brunstad. Han hevder at offeret i vår tid og kultur har fått en slags heltestatus, og den gir oppmerksomhet og medfølelse. Å framstille seg som et offer medfører en type makt overfor omgivelsene, og dette kan overføres til kjedsomhet som maktfaktor. Ikke bare kan elevene utøve en stille og passiv makt gjennom sin kjedsomhet, men de kan også plassere ansvaret for kjedsomheten på omgivelsene, nærmere bestemt skolen og lærerne, hevder Brunstad. Imidlertid kan offerrollen slå tilbake på en selv: «Det å fastholde kjedsomheten i et forsøk på å få andre til å forandre den ytre verden for seg, kan fungere for en stund, men vil etter hvert vende seg innover med oppløsende kraft» (2001, s. 130). Elevene må dermed ansvarliggjøres, i tillegg til at vi må se på de strukturene i skolesystemet som genererer passivitet og kjedsomhet, mener Brunstad.

2.9 Tematiske innganger – en medisin mot kjedsomhet?

De siste årene har vi blitt introdusert for flere nye måter å jobbe med norskfaget på, som også er i tråd med fagfornyelsen. En av disse måtene er beskrevet i boka *Tematiske innganger til norskfaget*. Der argumenteres det for en måte å organisere faget på «slik at elevene kan gå inn i fagstoffet med større engasjement, motivasjon og følelse av relevans» (Sæther & Melvold, 2020). Å bruke allmenngyldige, overordnede tema som innganger til arbeid med både skjønnlitteratur og sakprosa, gjør at elevene kan bruke sine egne forkunnskaper og livserfaringer til å knytte seg an til stoffet på en annen måte enn hvis vi introduserer tekstene som for eksempel «barokkdiktning» eller «modernisme» - begreper som elevene ikke har noe forhold til fra før. Det har vært en sterk tradisjon for å organisere norskfaget etter historisk-kronologiske prinsipper, skriver Sæther & Melvold. Årsaken til dette er tenkemåter som går tilbake til starten på norskfaget, da historiefaget hadde en sterk posisjon i skolen, og til nasjonsbyggingstanken etter 1814 og 1905. I tillegg har ideen om norsk som dannelsesfag, i en material dannelsesretning med en litterær kanon, stått sterkt. Etter Kunnskapsløftet 2006 ble det i større grad rom for nye måter å strukturere undervisningen på, men læreverkene har i stor grad beholdt en nokså tradisjonell struktur, og lærere har i stor grad organisert undervisningen i tråd med strukturen i lærebøkene (Sæther & Melvold, 2020). I dag ser vi en tendens i retning av mer tematisk strukturering av undervisningen, både i nye læreverk og i lærernes praksis. De nye tverrfaglige temaene i Kunnskapsløftet 2020 bidrar til at det er mer naturlig å orientere seg mot en tematisk organisering.

"Tematisk organisert norskundervisning skaper et utgangspunkt for arbeid med faget som elevene opplever som interessant. Den tematiske inngangen fungerer som ei førlesing som aktiverer elevenes for forståelse, og som tydeligere viser elevene relevansen av tekster og faglige emner. Dette skaper derfor motivasjon", skriver Sæther & Melvold (2020, s. 28). De viser til skoleforskerne Michael Fullan og John Guthrie, som begge har dokumentert at elever opplever fag som mer relevante når de får ta i bruk egne erfaringer og forkunnskaper. Med referanse til Guthrie (2008) skriver de at lesing ikke er tungt for elevene fordi de er late eller vil sluntre unna, men «fordi kjedsomheten blir et reelt problem når de ikke opplever at tekstene er relevante for dem» (Sæther & Melvold, 2020, s. 28). Guthrie oppgir fire faktorer som styrker elevenes opplevelse at relevans når de leser tekster:

- En viss frihet i valg av tekster
- Mulighet til å samarbeide med andre
- At de kan knytte det de leser til egne erfaringer og eget liv
- Utgangspunkt i et overbyggende og samlende tema som fungerer som et startpunkt eller en tematisk inngang. Temaene gjør at man også kan trekke inn samtidstekster og aktuelle saker, noe som er med på å styrke elevenes motivasjon.

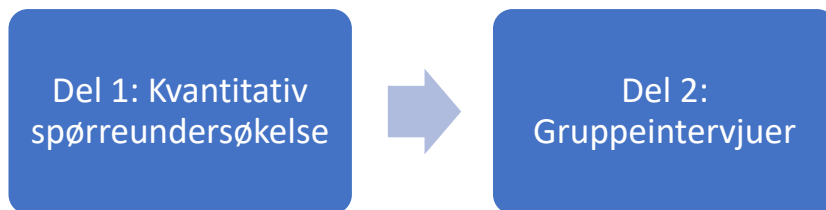
Jeg vil i kapittel 5.11 komme tilbake til om tematiske innganger kan være en virksom «medisin» mot kjedsomhet i norskfaget.

2.10 Oppsummering teori

Jeg har i dette kapitlet presentert det teoretiske bakteppet for denne masteroppgava, der danning-/nyttediskusjonen og teori om kjedsomhet i skolen utgjør de to hovedområdene. Vi har sett at det har variert gjennom tidene hvordan balansen mellom danning og nytte har vært i norsk skole, og at denne diskusjonen trolig er relevant for hvordan elevene opplever norskfaget. I tillegg har vi sett at kjedsomhet er en utbredt følelse i skolen, og at det kan ha en rekke negative konsekvenser. Mekanismene rundt kjedsomhet og andre prestasjonsfølelser er komplekse, og det vil være viktig å kjenne til de ulike mekanismene hvis en vil forbedre situasjonen.

3 Metode

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke et *mixed methods*-design for å få et mest mulig utfyllende svar på problemstillinga. Selve undersøkelsen har bestått av to deler, som vist i figur 3.1.



Figur 3.1 - Skisse over den todelte undersøkelsen

Dette kan defineres som sekvensielt forklarende design. Creswell (2014, s. 573) hevder at et slikt design fanger det beste av både kvantitative og kvalitative data – å samle kvantitative resultater fra en populasjon i første fase, for så å kunne raffinere og utdype resultatene i andre fase.

Denne studien omfatter elever som går henholdsvis studiespesialiserende og idrettsfaglig studieretning på en videregående skole i rurale strøk. Skolen har i tillegg flere yrkesfaglige studieretninger. Elevtallet er noe i underkant av gjennomsnittet for offentlige norske videregående skoler. Elever på idrett og studiespesialisering, som begge er studieforberedende utdanningsprogram, bør være forberedt på at disse studieretningene innebærer mer teorifag enn de yrkesfaglige, og det er da ikke urimelig å anta at elevene i studien jevnt over er noe mer motiverte for teorifag enn de fleste elever som har valgt ulike yrkesfaglige studieretninger. Det er da interessant å se på hvorfor norskfaget likevel «faller gjennom» som et kjedelig fag.

3.1 Kvantitativ undersøkelse – Overblikk og begrunnelse

Begrunnelsen for å innlede prosjektet med en kvantitativ undersøkelse blant et større antall elever var at det var nyttig å få bekreftet eller avkreftet noen erfaringsbaserte antagelser før jeg gikk videre med undersøkelsene. I tillegg hadde jeg behov for å rekruttere informanter ut

ifra hvordan de svarte på spørreundersøkelsen. Datamaterialet fra del 1 er dermed en del av grunnlaget for diskusjonen, i tillegg til å fungere som et fundament for del 2. Jeg vil videre gjøre rede for metoden i den kvantitative undersøkelsen.

3.1.1 Utvalg til kvantitativ spørreundersøkelse

142 elever fra studiespesialiserende studieretning og idrettsfag, vg1, vg2 og vg3, svarte på spørreundersøkelsen. Det kom inn flest svar fra vg1 og vg3, siden jeg utelot vg2-klassa som jeg selv hadde norsk i på det tidspunktet, fra undersøkelsen. Det gikk 173 elever i disse klassene, så svarprosenten var god. De fleste som ikke deltok, var fraværende da undersøkelsen ble gjennomført.

3.1.2 Spørreundersøkelsens innhold og gjennomføring

Spørreskjemaet som ble brukt i del 1 av undersøkelsen (Vedlegg 1), kartlegger først variablene kjønn og årstrinn (vg1, vg2 eller vg3). Det fortsetter så med et åpent spørsmål: «Når du tenker på norskfaget på videregående, hvilke ord vil du selv bruke for å beskrive hvordan du opplever faget? Bruk gjerne adjektiver.» Spørsmålet er ledsaget av forklaring og eksempler på adjektiver. Hensikten med å starte med et åpent spørsmål, var å fange opp elevenes egen opplevelse og begrepsbruk, uten påvirkning fra min side. I neste spørsmål oppgir jeg selv en rekke adjektiver, der de kan krysse av for ett eller flere som de mener beskriver deres opplevelse. Videre skulle informantene svare på hvor godt de liker ulike sider ved faget. Her prøvde jeg å fange opp både ulike arbeidsmetoder og ulikt innhold. Til slutt ba jeg informantene rangere fagene de har på skolen etter hvor godt de liker de ulike fagene.

Den kvantitative undersøkelsen bekreftet antagelsene mine, slik at jeg kunne fortsette å jobbe ut ifra den planlagte problemstillinga. I tillegg fikk jeg oversikt over hvilke informanter som stilte seg overveiende negative til faget, og hvilke som hadde svart overveiende positivt. Jeg fikk dermed, via elevenes lærere, rekruttert informanter som var villige til å delta på gruppeintervju.

Studien i sin helhet er godkjent i Rette, og alle elevene som deltok i spørreundersøkelsen fikk skriftlig og muntlig informasjon i forkant om sine rettigheter (Vedlegg 2) og signerte for dette i selve undersøkelsen. Anonymiseringen foregikk ved at hver informant fikk en kode

bestående av klassenavn og et tilfeldig tall. Dermed ville jeg ikke kunne gjenkjenne informanter i datamaterialet uten å aktivt gå inn og lete dem opp. Det var likevel nødvendig å ha en liste med kode koblet til navn, for å kunne kontakte de jeg ønsket å invitere til gruppeintervju. Da jeg plukket ut informanter jeg ville ha med videre, oppga jeg koden til klasselæreren, som hadde kopi av lista, og ba dem formidle kontakt. Alle deltagere på gruppeintervju signerte skriftlig samtykkeerklæring.

Problemstillingen i oppgava forutsetter at norskfaget oppfattes som kjedelig eller mindre interessant for elevene. For å ikke påvirke svarene i noen retning, har jeg valgt å ikke ha med problemstillingen i informasjonsskrivet, verken til spørreundersøkelsen eller gruppeintervjuene, og formulerte derfor temaet nokså «rundt» der. Postholm & Jacobsen (2018, s. 248) skriver: «Det kan også være tilfeller der forskeren ikke kan oppgi all informasjon da den kan virke inn på handlingene og interaksjonene som utspiller seg, og dermed påvirke forskningen. (...) Da handler det om å være åpen nok, men ikke så presis at det går ut over forskningen.»

3.1.3 Metodiske overveininger rundt spørreskjema

I utarbeidelsen av spørreskjemaet som informantene fikk i del 1 av undersøkelsen, har jeg foretatt noen valg og avveininger som jeg vil gjøre rede for her. Jeg piloterte spørreundersøkelsen på medstudenter og én videregående-elev, og fikk noen nyttige innspill. Noen mente at undersøkelsen burde ha omfattet flere spørsmål om hvor godt informantene likte ulike arbeidsmetoder og tema i norskfaget. Ved å se nærmere på metodikk og tema kunne jeg ha fått fram for eksempel hvorvidt aktiv deltagelse har noe å si (forelesning vs. utforskende arbeid), prosess-skriving vs. tradisjonell skriving osv. Jeg valgte likevel å begrense antall spørsmål for at ikke spørreskjemaet skulle bli for omfattende, noe som kunne medført mer likegyldige svar utover i undersøkelsen og dermed redusere påliteligheten. Informantene som deltar i gruppeintervjuet, vil også ha mulighet til å kommentere flere aspekter ved faget der.

Jeg vurderte også om jeg skulle ha med kjønn som variabel eller ikke. I utgangspunktet er det ikke noe tema i denne studien hvorvidt det er kjønnsforskjeller i holdninger til norskfaget, og jeg forventet ikke å se markante forskjeller i resultatene. Jeg valgte likevel å legge inn kjønn som variabel, og jeg kunne dermed sette sammen mer heterogene intervjugrupper (selv om

jeg ikke lyktes helt med dette). I vår tid, når hele kjønnsbegrepet er gjenstand for diskusjon og endring, er det kanskje i ferd med å bli utdatert å bruke kjønn som variabel i mange typer spørreundersøkelser, men i mitt materiale var det kun én informant som krysset av for «annet» på kjønn.

Noen av spørsmålene var av en slik art at resultatene måtte behandles manuelt. Det ble derfor et spørsmål hvor mange informanter det var lurt å invitere. Jeg kunne potensielt få 173 svar med mitt utvalg, altså temmelig mye manuelt arbeid, men jeg måtte ta høyde for at en del ikke ville/kunne svare, og at en del svar ville ligge «midt på treet» holdningsmessig, og dermed være mindre interessante for del 2 i denne studien. Ved å invitere alle de tilgjengelige klassene, unngikk jeg å komme i en situasjon der jeg ikke fikk nok informanter til del 2.

3.2 Kvalitativ undersøkelse – Overblikk og begrunnelse

Metoden jeg valgte for del 2 av undersøkelsen, har trekk av fokusgruppeintervju, uten å være rendyrket sådan. Braun & Clarke definerer fokusgruppe som «a relatively unstructured, but guided, discussion focused around a topic of interest» (2013, s. 108), og de skriver videre at det er den sosiale interaksjonen som skiller denne metoden fra intervjuer eller spørreundersøkelser. Jeg ønsket at informantene skulle føle seg frie til å si sin ærlige mening om faget, selv om jeg (som de vet er norsklærer) var til stede. Ved å redusere min innblanding i intervjuet, håpet jeg for det første at de skulle bli mindre oppmerksomme på mitt nærvær og at praten dermed skulle flyte mer fritt, og for det andre at de skulle følge opp hverandres utsagn. Braun & Clarke hevder at fordi fokusgrupper ligner mer på en hverdagslig sosial interaksjon enn et intervju gjør, vil noe av det kunstige og dekontekstualiserte preget intervjuer ofte har, reduseres (2013, s. 109).

Samtidig som jeg ønsket at informantene skulle samtale mest mulig fritt om temaet, var det viktig å få fram noen refleksjoner som berørte alle forskingsspørsmålene og hypotesene mine. Derfor utarbeidet jeg intervjuguider grovt basert på disse (Vedlegg 3 og 4). Det viste seg også at samtalen ikke fløt like godt i alle gruppene, så i praksis har jeg i stor grad styrt samtalen med mine spørsmål og vært en aktiv og tydelig moderator i gruppa. På gruppe N2 måtte informantene i større grad spørres direkte, så der fikk intervjuet mindre preg av en samtale mellom informantene enn på gruppe N1 (se tabell 3.1). Intervjuene ble gjennomført på grupperom uten innsyn, og samtalen ble tatt opp med lydopptaker.

3.2.1 Utvalg til gruppeintervju

Utvalget til gruppeintervjuene ble gjort strategisk. En slik utvelgelse går ut på å vurdere hvilke informanter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest interessante og relevante for studien (Grønmo, 2023). Siden målet her var å få svar på hvorfor norsk oppleves som kjedelig, var det viktig å intervju de som faktisk hadde en slik holdning. Jeg gikk først gjennom de anonymiserte svarene på den kvantitative undersøkelsen og sorterte vekk de som hadde takket nei til å bli kontaktet om intervju. De som hadde takket ja, sorterte jeg i «positive til faget» og «negative til faget». En del elever hadde svart mer nøytralt, og disse var i utgangspunktet ikke så interessante som informanter til dette intervjuet.

I første omgang plukket jeg ut to grupper med fire elever i hver, hvor alle var i «negativ»-kategorien. Jeg unngikk å sette vg1- og vg3-elever på samme gruppe, da jeg antok at vg1-elevne ville kunne bli usikre i en slik situasjon. Videre forsøkte jeg å rekruttere ca. like mange av hvert kjønn. Jeg lyktes ikke med å rekruttere nok gutter, da det skjedde en feil i uttaket av gruppe N1. Her hadde læreren forspurt «feil» elev, slik at det ble en jente i stedet for gutt. Hun passet inn i utvalget ellers, så jeg lot dette passere, da kjønn har ikke større betydning for min undersøkelse.

Begrunnelse for å sette sammen holdningsmessig homogene grupper, var at de ikke skulle møte motstand for synet sitt hos hverandre, men heller støtte, slik at det blir rom for å utdype tankene. Braun & Clarke diskuterer om heterogene eller homogene grupper er mest hensiktsmessig. Argumenter for homogenitet er at det skaper et trygt miljø, der deltagerne er komfortable og har et felles utgangspunkt. Det en imidlertid må passe på, er at gruppa er mangfoldig nok til å sikre en interessant diskusjon (Braun & Clarke, 2013, s. 114).

Jeg var på dette tidspunktet usikker på hvorvidt jeg også skulle ha en «positiv»-gruppe. Etter å ha gjennomført de to «negativ»-intervjuene og transkribert dem, bestemte jeg meg for å gjennomføre et intervju med en «positiv»-gruppe også, for å få inn flere perspektiver i undersøkelsen. På det tidspunktet hadde de opprinnelige vg3-elevne avsluttet skolegangen, så jeg måtte gjøre et utvalg blant de gjenværende elevene, som nå hadde rykket opp ett årstrinn. Her endte jeg opp med 3 elever. Jeg hadde egentlig tenkt å i minst mulig grad ha elever fra samme klasse på samme intervjugruppe, men måtte endre på dette for å få til det praktiske pga. timeplanen.

Gruppene ble til slutt slik, der N1 og N2 er de to gruppene med negative svar i spørreundersøkelsen, mens P1 er gruppa med positive svar:

Tabell 3.1 - Oversikt over informanter i fokusgrupper

Gruppe	
N1	Idunn vg2 Silje vg2 Tyra vg3 Julie vg3
N2	Nora vg1 Henrik vg1 Jenny vg2 Daniel vg2
P1	Line vg1 (vg2 på intervjutidspunktet) Jørgen vg2 (vg3 på intervjutidspunktet) Leo vg1 (vg2 på intervjutidspunktet)

3.2.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden til de to «negativ»-gruppene er basert på forskningsspørsmålene og hypotesene i prosjektet. Jeg startet intervjuene med et åpent spørsmål, der informantene (i likhet med i spørreundersøkelsen) selv kan få sette ord på hva de forbinder med norskfaget. I spørreundersøkelsen var det tydeligere at de skulle beskrive hvordan de *opplever* faget, mens spørsmålet her åpner opp for bredere assosiasjoner. Dette medfører at en del umiddelbart begynner å snakke om *innholdet* i faget i stedet for opplevelsen, noe som ikke var tilsiktet, men som er nyttig å ta med inn i analyse og refleksjon. Videre i intervjuet forsøkte jeg å få informantene til å reflektere over om det er ulike sider ved faget de liker mer eller mindre. Jeg spurte også om opplevelsen av verdi og relevans, hva det har å si for motivasjonen og hva de opplever som relevant. Jeg oppfordret i tillegg informantene til å tenke høyt om fagets organisering og rammer, og om fagets navn, og til slutt er det samfunnsdiskursen jeg prøver å få dem til å reflektere over. Alle spørsmålene speiler altså forskningsspørsmål og hypoteser. I praksis endte jeg opp med å bruke intervjuguiden ganske aktivt fordi samtalene lett stoppet opp.

Intervjuguiden til «positiv»-gruppa er en forenklet versjon av den andre, og med motsatt utgangspunkt. Da jeg forberedte det siste intervjuet, ønsket jeg å få et litt mindre omfang på

datamaterialet. Jeg kuttet derfor ut spørsmålet om hvilke deler av faget de likte best, da jeg syntes at jeg allerede hadde fått tilstrekkelige data på dette området. Gruppeintervjuet starter med et spørsmål om hva de synes er kjekt med norsk, men det viste seg dessverre at informantene hadde et mer negativt syn på faget enn de hadde gitt uttrykk for i spørreundersøkelsen. De forklarte dette selv med økende skoletrøtthet. Ellers er spørsmålene omtrent de samme, om relevans, organisering, fagets navn og samfunnsdiskurs. Til slutt spør jeg om de opplever at de grunnleggende har en mer positiv holdning til skole enn andre som ikke liker norsk. Tanken bak dette var at en gjennomgående høy motivasjon eller positiv holdning, antakelig vil gjenspeile seg i hvordan man tenker om fag, men siden informantene her møtte med litt andre holdninger enn jeg hadde tenkt, kom det ikke så mye ut av å stille det spørsmålet.

3.3 Transkribering, koding og analyse

Transkriberingen av de tre fokusgruppeintervjuene valgte jeg å gjøre manuelt, fordi en da blir kjent med innholdet i løpet av prosessen. Jeg har valgt en ortografisk transkriberingsstil, i motsetning til en fonetisk eller paralingvistisk stil, siden jeg er opptatt av *hva* som blir sagt, og ikke så mye *hvordan* (Braun & Clarke, 2018, s. 161-162). Noen av informantene snakket fort og/eller utydelig, og når det var noe jeg ikke klarte å forstå, merket jeg det som [uklart] i teksten. Braun & Clarke (2018, s. 163) argumenterer for at en transkripsjon ikke er rådata, men i stedet to steg videre fra selve intervjusituasjonen, og forskeren har allerede i transkripsjonen foretatt noen valg omkring hva som kan utelates og hvordan ting skal framstilles i skrift. Målet er ikke nødvendigvis å få en nøyaktig gjengivelse, men en grundig og *god nok* representasjon av intervjusituasjonen. Jeg har i min transkripsjon valgt å ha med ukomplette setninger, hvileord og lignende, men dette er ikke 100 % gjennomført – etter hvert som jeg oppdaget hvor tidkrevende transkriberingen var, og hvor lite slike utsagn hadde å si for det faktiske innholdet, sløyfet jeg mer av det. Informantene er anonymisert i sitatene som blir brukt i denne oppgava. De komplette transkripsjonene er ikke lagt ved oppgava, av hensyn til informanter og berørte lærere.

I arbeidet med koding av intervjuene har jeg dels støttet meg på Aksel Tjoras *stegvis-induktiv deduktiv metode* (Tjora, 2021), og dels på Braun & Clarkes tematiske analyse (Braun & Clarke, 2018). Tjora skriver at induktiv empirinær koding reduserer påvirkningen av forventninger og teorier, og at slik koding skal ligge tett på datamaterialet og gjerne bruke

begreper som allerede finnes i materialet. Jeg har forsøkt å kode empirinært, slik Tjora (2021, s. 218-225) beskriver det. På denne måten vil kodene si noe om innholdet i empirien, i stedet for bare å gruppere den. Jeg har brukt dataprogrammet Nvivo i kodingsarbeidet. Etter å ha forkastet noen koder som jeg fant irrelevante for problemstillinga, sto jeg igjen med 243 koder.

Kodene ble sortert i sju overordnede temaer, der fire av dem er sammenfallende med temaene i forskningsspørsmålene og hypotesene. I tillegg utkrystalliserte det seg tre andre overordnede temaer: motivasjon, relevans/nytte og fagets egenart. Disse tre temaene er grundig diskutert i pedagogisk forskning og litteratur, så de vil være egnet som utgangspunkt for drøfting her.

Tabell 3.2 - Oversikt over temaer og forskningsspørsmål

Overordnet tema	Forskningsspørsmål/hypotese
Diskurs og påvirkning	Er det sider ved samfunnsdiskursen de tenker påvirker deres holdning til faget?
Fagets navn	Fagets navn påvirker holdningene.
Opplevelsen av faget	Hvordan beskriver elevene selv sin opplevelse av norskfaget? I hvilke situasjoner (tematisk, metodisk og innholdsmessig) er det de opplever faget som kjedelig?
Organisering og rammer	Er det sider ved rammefaktorene de tenker påvirker deres holdning til faget?
Motivasjon	
Relevans/nytte	
Fagets egenart	

Under hvert overordnet tema er det ett eller flere undertemaer, samt en del «løse koder» som ikke har latt seg organisere i undertemaer. Mens de overordnede temaene kan betraktes som rene kategorier, har undertemaene en annen kvalitet. De er ment å fange noe av meningsinnholdet i kodene slik de er organisert i temaer. Braun & Clarke (2006, s. 82) sier at et godt tema «captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set», og jeg har forsøkt å oppnå en slik meningsrepresentasjon i mine temaer.

I analysearbeidet har jeg benyttet meg av konvensjonell innholdsanalyse, slik den er beskrevet hos Hsieh & Shannon, 2005. Den konvensjonelle innholdsanalysen skiller seg fra henholdsvis

teoridrevet (*directed*) og summativ innholdsanalyse ved at koder og temaer så å si skal stige ut av datamaterialet, heller enn at forskeren går inn i materialet på leting etter bestemte (teoretiske) trekk eller forsøker å kvantifisere materialet. Det har vært vanskelig å frigjøre seg fullstendig fra forskningsspørsmål og hypoteser i arbeidet med koding og analyse her, da det er disse som har staket ut retningen for intervjuene, men jeg har forsøkt å møte materialet med et åpent sinn, på jakt etter nye temaer. I utvelgelsen av hvilke funn som presenteres i denne oppgava, har jeg lagt vekt på de funnene som er mest framtreddende i materialet og som best kan belyse forskningsspørsmålene og problemstilling.

3.4 Ethiske refleksjoner

Alle informantene i denne studien er elever ved skolen der jeg selv har mitt daglige virke. Dette reiste tidlig noen problemstillinger, knyttet til både etikk og reliabilitet. Et mål for intervjuene var å få informantene til å reflektere åpent og ærlig om norskfaget. For mange elever er faget nært knyttet til læreren. Informantene må dermed kunne stole på at jeg ikke vil lekke informasjon fra intervjuene til mine kollegaer, og at det ikke vil slå negativt tilbake på dem hvis de uttaler seg kritisk om fag eller lærere. Dette ble presisert i samtykkeerklæringen de skrev under på i forbindelse med intervjuene. Et annet etisk dilemma her er at rekrutteringen har foregått gjennom norsklærerne, og at det vil være mulig for dem å gjenkjenne informanters uttalelser i oppgava. Alle informantene er selvsagt anonymisert, men de vil kunne gjenkjennes ut ifra kombinasjonen av kjønn, klassetrinn og holdninger. I de tilfellene der jeg refererer til eller siterer uttalelser som er av spesielt følsom art, vil jeg anonymisere ytterligere (uten kjønn og klassetrinn).

I fokusgruppeintervjuer er det viktig å opplyse informantene om deres rett til å trekke seg fra selve intervjusituasjonen, eller å trekke sine data i etterkant (Braun & Clarke, 2013). Dette gjelder nok først og fremst mer følsomme temaer enn det vi diskuterer her, da det kan oppstå uforutsette reaksjoner og situasjoner undervegs. Det jeg opplevde som viktigst her, var å understreke behovet for gjensidig konfidensialitet i gruppene. Dette kommuniserte jeg i samtykkeerklæringen, og jeg snakket om det på starten av intervjuene. Jeg tror dette gir seg litt selv, fordi alle i gruppa er avhengige av hverandre i så måte – en vet at hvis en selv gjengir hva andre har sagt i etterkant, så kan andre i gruppa også gjøre det samme, og dette vil en sannsynligvis ikke skal skje.

I tillegg til etiske spørsmål rundt informantenes deltagelse, dukket det også opp utfordringer knyttet til min egen rolle i dette arbeidet. Jeg mener selv at jeg mestret godt å opptre nøytralt i intervjusituasjonene, men det har vært krevende å forholde seg til innholdet i intervjuene over tid, både under transkribering og analyse. Det kommer fram mye kritikk av både fag, metoder og lærere i disse intervjuene, og ikke alt oppleves som rettferdig kritikk. Jeg merket tidlig at det påvirket meg følelsesmessig å forholde meg til all denne negativiteten. Dette var en av grunnene til at jeg til slutt bestemte meg for å intervjuer også ei «positiv-gruppe». Det har derfor tidvis vært en kamp å stå i dette materialet, samtidig som jeg har skullet gå på jobb og yte mitt beste som norsklærer, da en lett kan føle at det blir «feil samme hva vi gjør».

3.5 Gyldighet og pålitelighet

I dette kapitlet vil jeg vurdere studiens gyldighet og pålitelighet. Postholm & Jacobsen (2018) benytter disse begrepene i stedet for validitet og reliabilitet, og jeg velger det samme, da det er begreper som kommuniserer godt hva som ligger i dem. Jeg vil her forholde meg til de anbefalingene Postholm & Jacobsen gir for god kvalitet på kvantitativ og kvalitativ forskning (2018, kap. 10).

Studios indre gyldighet har to sider som kommer til uttrykk i hver sin del av undersøkelsen. I et forskningsprosjekt vil kvaliteten, ifølge Postholm & Jacobsen, avhenge av hvor godt man lykkes med å operasjonalisere og ekstrahere begreper. Kvantitative undersøkelser beveger seg fra abstrakte eller teoretiske begreper til empiri, mens kvalitativ forskning går motsatt veg – fra empiri til begreper. I min kvantitative undersøkelse er det dermed viktig at jeg stiller spørsmål som måler det jeg vil måle. I den kvalitative delen av studien må jeg vurdere om jeg fortolker svarene på en slik måte at temaene og begrepene jeg definerer virkelig representerer datamaterialet. På ett område er det usikkert hvor godt jeg har lyktes med dette: *Kjedsomhet*, *kjedelig* og *å kjede seg* er sentrale begreper i dette prosjektet. Vi finner det i problemstilling og forskningsspørsmål, og informantene velger selv å bruke det både i spørreskjema og intervju. I teorikapitlet gjør jeg rede for en teoretisk tilnærming til kjedsomhet, men jeg har ikke på noe tidspunkt diskutert disse begrepene med informantene. Dette er en svakhet ved undersøkelsen – at jeg faktisk ikke vet om informantene legger det samme i «å kjede seg» eller «kjedelig» som det teorien definerer det som, eller om de bruker begrepet «kjedelig» for eksempel i betydningen «manglende interesse». I ettertid ser jeg at dette gjerne kunne ha vært drøftet med informantene, slik at jeg hadde vært sikrere på hva det egentlig er snakk om.

En utfordring som dukket opp under gjennomføringen av spørreundersøkelsen, var at flere elever spurte om de skulle tenke på faget med den læreren de har nå, eller generelt. Jeg oppfordret dem til å prøve å tenke generelt, men innser at opplevelsen av faget for elevene er tett knyttet til hvilken lærer de har. Det kan derfor være vanskelig for elevene å reflektere over faget løsrevet fra enkeltlæreres utøvelse. Svarene bærer nok en god del preg av dette. Dette er kanskje et eksempel på en mindre vellykket operasjonalisering.

Også når det gjelder årsaksgyldighet (kausalitet), må en være på vakt for å ikke trekke feilaktige slutninger. Det kan her for eksempel være fristende å slutte at elever kjeder seg i norskfaget når de ikke opplever innholdet som relevant, men ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 233) kan vi «i beste fall uttale oss om sannsynligheter» innenfor atferds- og samfunnsvitenskapene.

Funnene i denne studien er ikke uten videre generaliserbare (ytre gyldighet). Enhver skole har sin egen undervisningskultur som inkluderer læreplantolkning, sedvane for undervisningsmetoder og vurdering, taus kunnskap, samarbeidskultur (eller mangel på sådan) og så videre. I tillegg spiller lærerens individuelle forutsetninger og praksis en stor rolle for hvordan eleven oppfatter undervisningen. Ulike skoler har også ulike elevmasser – enkelte skoler har stor konkurranse om plassene og dermed over gjennomsnittlig motiverte elever med høye inntakskarakterer, mens andre har større variasjon i elevmassen. Denne skolen har en mer variert elevmasse i så måte, da studiespesialisering enkelte år har overskudd av plasser og dermed har elever som har denne studieretningen som sistevalg.

Studiens pålitelighet handler om hvorvidt man kan stole på funnene. Som nevnt, er det også spørsmål til pålitelighet knyttet til det faktum at jeg har hentet informanter ved egen arbeidsplass. Postholm & Jacobsen (2018, s. 225) skriver, med henvisning til andre forskere, at det er et kjent fenomen at informanter tilpasser det de sier, til det de tror forskeren ønsker å høre. Dette vil i høyeste grad være en problemstilling når forskeren er en norsklærer som informantene kjenner til fra før. Da vil noen kanskje vegre seg for å uttrykke tankene sine helt fritt, både av redsel for at informasjonen skal bli kjent for deres egne lærere, og av hensyn til meg. Hvis informantene holder tilbake på sine tanker om faget, kan jeg risikere at informasjonen jeg får ut av intervjuet, blir en annen enn om en ekstern forsker hadde foretatt det samme intervjuet. Jeg prøvde å redusere en slik effekt gjennom de forsikringene om anonymitet som jeg kunne gi i samtykkeerklæringen, og ved å framstå som åpen, lyttende og forståelsesfull i intervjusituasjonen.

Holdninger er et begrep jeg bruker både i forskningsspørsmål og andre steder i teksten, og også her er det behov for en begrepsavklaring. Innenfor sosialpsykologien forklares holdninger som «en betegnelse for en tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt overfor noe, som bestemte objekter, mennesker, ideer, verdier, med mer» (Svartdal, 2020). Videre beskrives det at holdninger kommer til uttrykk på tre måter: kognitivt, gjennom oppfatninger og meningsytringer; emosjonelt, gjennom positiv eller negativ følelse, og gjennom atferd, i handlinger og reaksjoner (Svartdal, 2020). Dette er en definisjon som sammenfaller godt med hvordan jeg bruker begrepet her. Jeg legger til grunn at elevene har visse holdninger til norskfaget, men at disse ikke nødvendigvis er så bevisste. De kan uttrykke slike holdninger kognitivt i elevsamtaler eller i timene, de kan sitte med følelser som enten kommer til uttrykk eller ikke, og de kan uttrykke holdninger gjennom atferd i og utenom timene ved for eksempel å ignorere læreren, legge hodet på pulten, la være å gjøre lekser (negative holdninger) eller å bekrefte læreren ved blikkontakt og lignende, møte forberedt til timen og være en aktiv deltaker i timene (positive holdninger). Imidlertid er det ikke slik at positiv atferd nødvendigvis reflekterer positive holdninger, på samme måte som negativ atferd ikke nødvendigvis har sin årsak i negative holdninger. I min undersøkelse kommer holdninger først og fremst fram gjennom det kognitive: Elevene blir invitert til å sette ord på hvordan de karakteriserer faget og sine egne følelser i møte med faget. Følelsene blir dermed uttrykt gjennom det kognitive. I intervjuene kommer det også fram mer direkte følelsesrespons i form av spontane utbrudd.

4 Analyse

4.1 Kvantitativ spørreundersøkelse

4.1.1 Rangering av fag

Begrunnelsen for å gjennomføre en større kvantitativ spørreundersøkelse i dette prosjektet var todelt. Én av grunnene var et behov for å avklare om det faktisk stemmer at norskfaget er dårligere likt eller oppfattes som mer kjedelig enn andre fag, eller om dette kun var en subjektiv opplevelse blant norsklærere. Derfor ba jeg informantene til slutt i spørreskjemaet om å rangere skolefagene sine «etter hvor godt du liker fagene». I snitt oppgir elevene at de har 8,61 fag, og av disse kommer norsk ut som nummer 6,96 på lista. Dette bekrefter altså min oppfatning av at norsk er et lite likt fag. En mulig feilkilde her er at informantene kan være veldig fokusert på alt det de opplever som negativt med norsk, etter å ha arbeidet seg gjennom spørsmålene i undersøkelsen, så det hadde nok vært bedre å stille dette spørsmålet tidligere i settet. Det er også naturlig at programfagene, som elevene velger selv, kommer høyere opp på lista enn fellesfag, men en del svar plasserer også programfag langt ned på lista.

4.1.2 Egne beskrivelser

I forarbeidet til denne studien hadde jeg lenge brukt ordet «kjedelig» for å beskrive elevenes oppfatning av faget. Jeg kunne imidlertid ikke med sikkerhet si om det var nettopp en slik beskrivelse de selv ville bruke, så det var et viktig poeng å få fram i spørreundersøkelsen hvilke ord informantene selv ville beskrive faget med. På et åpent spørsmål om dette kunne de selv skrive inn så mange ord de ønsket. De fleste har svart med mer enn ett ord eller én beskrivelse. Etter at disse svarene var sortert, var det ett svar som skilte seg klart ut, nemlig «kjedelig», som 83 av 142 (58 %) har skrevet. Her har jeg slått sammen alle svar som inneholder ordet «kjedelig»; siden dette var et fritekstsvart, kan informantene ha svart for eksempel «noen ganger kjedelig» eller «generelt kjedelig». Det er derfor ikke slik at alle 83 som har svart «kjedelig» mener at norskfaget alltid er kjedelig, og en del av dem oppgir for eksempel «interessant» i samme svar, men det viser at begrepet er tett knyttet til faget. Det er et stykke ned til «andre plassen», der jeg har tolket «unyttig» og «unødvendig» som synonymmer i denne sammenhengen. Dette er nevnt 26 ganger, og også her er det snakk om «helt eller delvis». 12 har svart «vanskelig» og 11 «repetitivt». Enkelte av de andre svarene kunne nok også vært slått sammen, men hovedpoenget her var jo å se om nettopp «kjedelig»

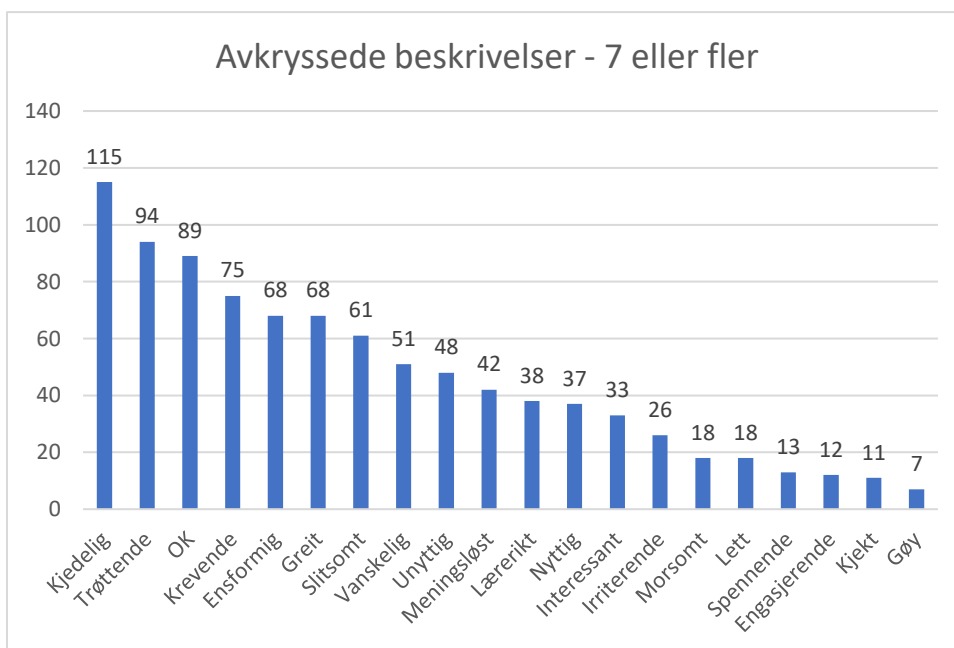
var en så frekvent beskrivelse som jeg antok, og det ble klart bekreftet. For å nevne noe mer positivt ladet også, så er det også 16 som svarer «interessant» og 14 som skriver «morsomt».

Tabell 4.1 - Informantenes egne beskrivelser i antall forekomster - de mest frekvente

Kjedelig (generelt eller til tider)	83
Unødvendig/unyttig (helt eller delvis)	26
Interessant (helt eller delvis)	16
Uinteressant	15
Morsomt (helt eller delvis)	14
Greit/OK	13
Vanskelig	13
Repetitivt	12
Spennende (helt eller delvis)	11

4.1.3 Forskjeller mellom klassetrinn

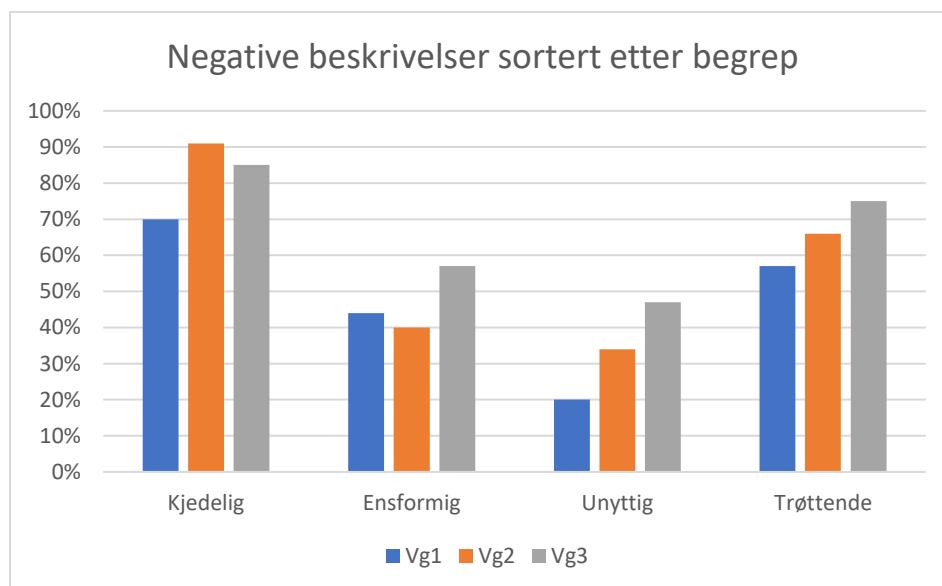
Fritekstspørsmålet ble fulgt av en liste med adjektiver som kunne fungere som beskrivelser på faget (Vedlegg 1, spørsmål 4), der informantene kunne krysse av på så mange de ville. Figur 4.1 viser fordelingen av svarene:



Figur 4.1 - Avkryssede beskrivelser av norskfaget i antall

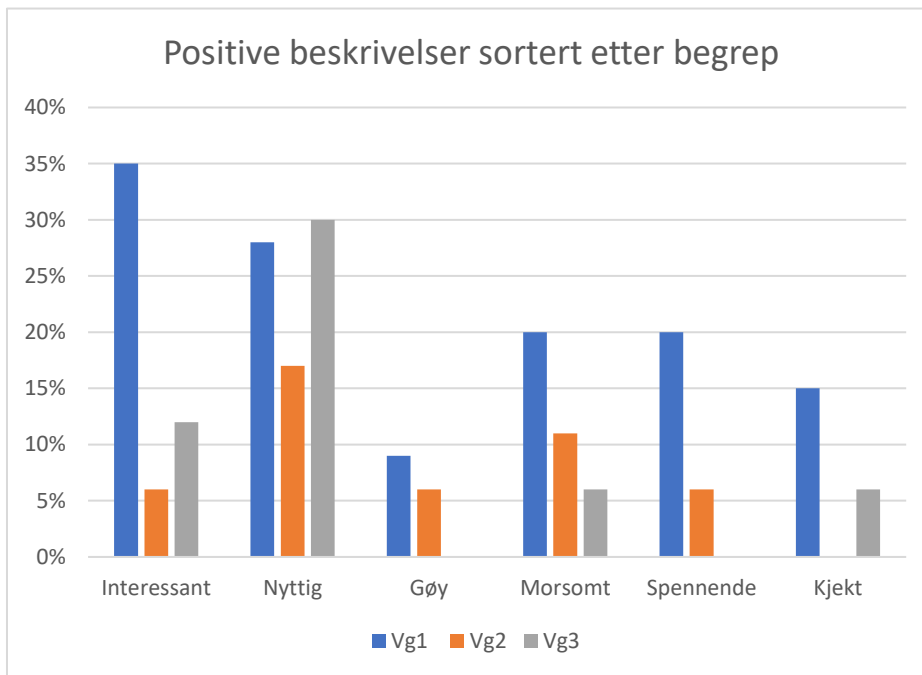
Vi ser at «kjedelig» ligger på topp – hele 115 informanter (81 %) hadde krysset av på dette. «Trøttende» følger tett på med 94 (66 %) og 53 % av informantene mener at norskfaget er «krevende». På den positive sida har 63 % også krysset av for «OK». Ut fra dette tolker jeg at elevenes opplevelse av faget ikke nødvendigvis er ensidig negativ – de kan oppleve faget både som «OK» og «kjedelig» på én gang, men det er likevel et stykke ned til de 33 (23 %) som opplever faget som interessant. Kanskje ligger det et hav av forskjell i motivasjon, lærelyst og innsats mellom «OK» og «interessant».

Det finnes også noen tydelige tendenser hvis man sammenligner de tre årstrinnene. På et såpass begrenset utvalg kan resultatene åpenbart ha sammenheng med lærere, elevmasse, læringskultur i klassene og en rekke andre faktorer, så det ville vært interessant å se om man fant tilsvarende tendenser i et annet utvalg. Når man ser på de to mest valgte negative beskrivelsene, har «kjedelig» høyest score på vg2 og nest høyest på vg3, mens det er motsatt for «trøttende», som har høyest på vg3 og nest høyest på vg2. Felles for dem begge er at vg1 har lavest score av de tre trinnene. For «ensformig» er ikke tendensen helt lik – her har vg1 høyere score enn vg2, men vg3 ligger høyest her også (Figur 4.2). Dette er beskrivelser som kan knyttes direkte til hvordan elevene opplever selve det å være til stede i undervisningen, og som er klart negative. Opplevelsen av faget som «unyttig» har en stigende tendens fra vg1 til vg3 i dette materialet.



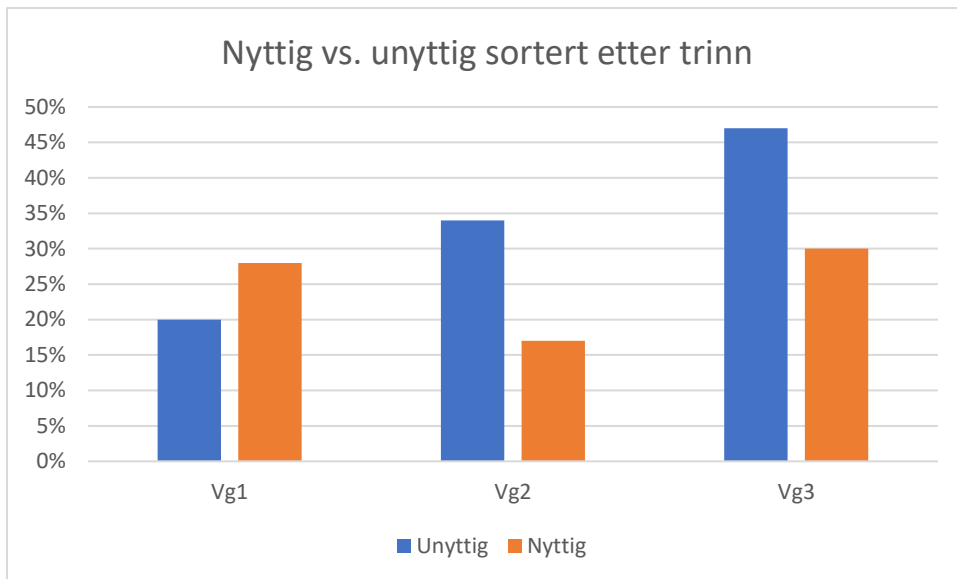
Figur 4.2 - Sammenligning av fire hyppige, negative beskrivelser etter klassetrinn

Motsatt kan vi se at begrepene som beskriver noe lystbetont eller noe som skaper positive følelser, har markant lavere score utover i skoleløpet. I figur 4.3 ser vi at på vg3 er «gøy» og «spennende» helt fraværende, og nedgangen i slike beskrivelser fra vg1 til vg2 er markant. I tillegg til «nyttig», som jeg kommer tilbake til under, skiller «interessant» seg ut. Dette begrepet scorer litt høyere på vg3 enn på vg2. Jeg tolker «interessant» som et aspekt som er mer knyttet til det kognitive enn til følelsene – man kan oppleve noe som interessant uten at det skaper de helt store følelsene.



Figur 4.3 - Sammenligning av seks hyppige, positive beskrivelser etter klassetrinn

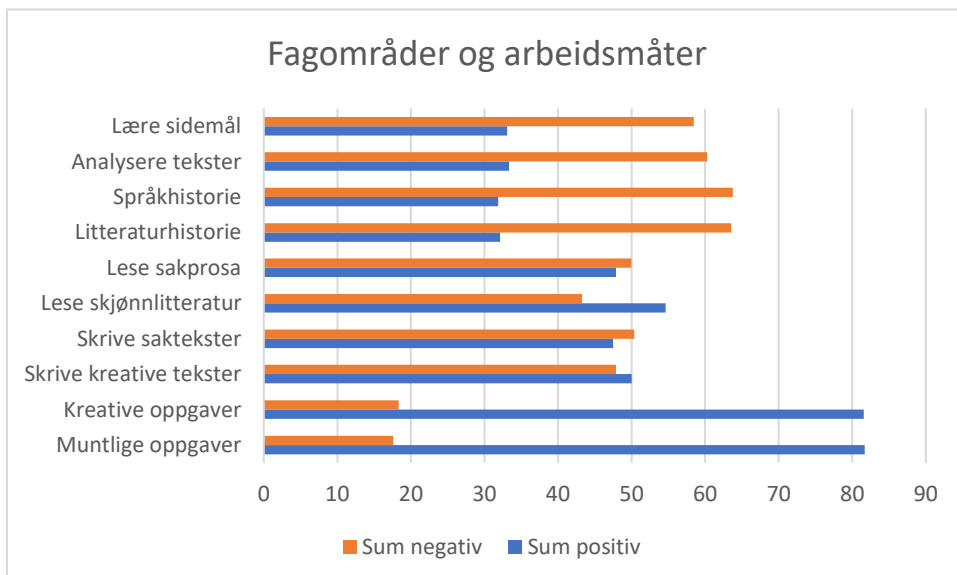
Et funn som ved første øyekast var noe overraskende, var det som skjer med opplevelsen av nytte i løpet av de tre årene. På vg1 er det noe flere som oppfatter norskfaget som nyttig enn som unyttig, mens på vg2 snur dette (Figur 4.4). Der er det bare 17 % av elevene som opplever faget som nyttig. Tendensen er den samme på vg3, men det interessante er at her har prosentandelen økt for både «nyttig» og «unyttig». Det er fortsatt klart flest som mener at faget er unyttig (47 %), mot nyttig (30 %), men informantene har i mye større grad tatt stilling til disse variablene.



Figur 4.4 - Sammenligning av trinn og opplevelse av nytteverdi

4.1.4 Innhold og arbeidsmåter

Videre i undersøkelsen ønsket jeg å danne meg et inntrykk av hvilke temaer og arbeidsmåter elevene liker best og dårligst. Her er det jo nærmest ubegrenset hvor detaljert en kunne formulert spørsmålet, men av ulike årsaker begrenset jeg det til ti ulike fagområder/arbeidsmåter (Vedlegg 1, spørsmål 6). Resultatene er vist i figur 4.5 og tabell 4.2.



Figur 4.5 - Positive og negative holdninger til ulike fagområder i prosent

Best likt er muntlige fagoppgaver (ha presentasjoner, fagsamtaler, podcast o.l.) og kreative oppgaver (lage film, plakater, tegneserier o.l.). På begge disse avga 82 % av informantene

positive svar («Svært godt», «Godt» eller «Helt greit»). Dårligst likt er litteraturhistorie, språkhistorie, analyser og sidemålsopplæring, der 58-64 % av informantene har svart at de liker dette «Ikke noe særlig», «Dårlig» eller «Svært dårlig». Så er det jo sånn at elevene gjerne kan lage tegneserie om litteraturhistorie, podcast om språkhistorie osv., så det ene utelukker ikke det andre her. Det er kanskje også symptomatisk at det er to beskrivelser av arbeidsmåter som skårer positivt, mens de fire minst likte i større grad er beskrivelser av innhold. Disse fire områdene har også høyest score på alternativet «svært dårlig»: 28 % svarer «svært dårlig» på «lære sidemål», 21 % på «analysere tekster», 18 % på «språkhistorie» og 22 % på «litteraturhistorie». Jeg tolker resultatet som at disse fagområdene ser ut til å vekke de tydeligste negative følelsene eller reaksjonene hos informantene. Dette står i motsetning til for eksempel «lese skjønnlitteratur», der hovedtyngden samler seg midt på skalaen: 49 % svarer «helt greit» eller «ikke noe særlig», altså et fagområde mange har mindre sterke følelser for eller reaksjoner mot.

Tabell 4.2 - Fagområder og arbeidsmåter - alle svar i prosent

Fagområde	Svært godt	Godt	Helt greit	Sum positiv	Ikke noe særlig	Dårlig	Svært dårlig	Sum negativ
Muntlige oppgaver	11,27	36,62	33,8	81,69	8,45	3,52	5,63	17,6
Kreative oppgaver	24,82	24,82	31,92	81,56	6,38	6,38	5,57	18,33
Skrive kreative tekster	7,04	15,49	27,47	50	20,42	15,49	11,97	47,88
Skrive saktekster	4,32	15,83	27,34	47,49	21,58	12,95	15,83	50,36
Lese skjønnlitteratur	9,93	15,6	29,08	54,61	19,86	8,51	14,89	43,26
Lese sakprosa	2,11	19,01	26,77	47,89	23,94	16,9	9,15	49,99
Litteraturhistorie	0,71	7,86	23,57	32,14	22,14	19,29	22,14	63,57
Språkhistorie	2,17	7,97	21,74	31,88	23,91	21,74	18,12	63,77
Analysere tekster	1,42	8,51	23,4	33,33	21,28	17,73	21,28	60,29
Lære sidemål	3,52	5,63	23,94	33,09	16,2	14,08	28,17	58,45

4.2 Kvalitativ undersøkelse – gruppeintervjuer

Den overordnede problemstillingen for studien er «Hvorfor opplever mange elever på studieforberedende utdanningsprogram norskfaget som kjedelig?» Den kvantitative undersøkelsen har vist at norskfaget rangeres temmelig lavt hos elevene, og at nettopp «kjedelig» er et ord mange av dem selv knytter til faget, også før jeg lanserer det som et

svaralternativ i undersøkelsen. Intervjuguiden for gruppeintervjuene var basert på de fire forskningsspørsmålene:

- Hvordan beskriver elevene selv sin opplevelse av norskfaget?
- I hvilke situasjoner (tematisk, metodisk og innholdsmessig) er det de opplever faget som kjedelig?
- Er det sider ved rammefaktorene de tenker påvirker deres holdning til faget?
- Er det sider ved samfunnsdiskursen de tenker påvirker deres holdning til faget?

Til spørsmålet om rammefaktorer hadde jeg to tilknyttede hypoteser, nemlig at både rammene rundt faget (treårig løp, antall karakterer, sidemålsopplæring, timetall og lignende) og fagets navn kan ha en (negativ) innvirkning på elevenes holdninger til det. Forskningsspørsmålet om samfunnsdiskurs har jeg valgt å ikke gå videre med, da det var relativt lite som kom fram her under intervjuene. Jeg vil her presentere de viktigste funnene, organisert etter de to overordnede temaene «Å være elev i norsk faget», som tar for seg de mer subjektive og følelsesmessige sidene fra et elevperspektiv, og «Rammer og organisering», der vi i større grad ser elevenes blikk på faget i seg selv. Sistnevnte har jeg her forsøkt å dele i «Ytre rammer» og «Fagets egenart». Jeg har valgt å presentere svarene fra de «negative» gruppene og den «positive» gruppa samlet, da det i praksis viste seg å være relativt liten forskjell i synspunktene i de tre gruppene. «Positiv-gruppa» ble intervjuet på høsten etter spørreundersøkelsen, og der har jeg angitt hvilket årstrinn de gikk på intervjutidspunktet.

4.2.1 Å være elev i norskfaget

Svarene i gruppeintervjuene gjenspeiler i stor grad tendensene fra den kvantitative undersøkelsen. Også i intervjuene blir norsk beskrevet som «kjedelig» av de fleste informantene. De trekker for eksempel fram analyser og innhold «langt tilbake i tid» som kjedelig. Andre beskrivelser av faget er «ubrukelig», «masete», «et ork» og «ikke interessant». Det er noen faktorer informantene snakker forholdsvis mye om, og disse kan en kanskje se på som nøkkelfaktorer for å forstå den negative opplevelsen deres av faget. En av disse er følelsen av at det samme stoffet repeteres om og om igjen. Jørgen fra vg3 sier det slik: «Ja, det er mye av det samme. Vi har lært om etos og patos i første, andre og tredje klasse, som om det var et nytt tema». Henrik fra vg1 er inne på det samme: «(...) for eksempel i andre fag, som naturfag eller geografi, at det er nye ting, nye fagbegreper som vi går gjennom, så det blir liksom bare oppbrukning av det samme og så eventuelt få inn noe nytt innafor

liksom bare fordypning av norsken, da, i stedet for at det kommer noe helt nytt». I tillegg til at de samme temaene er tilbakevendende, gir informantene uttrykk for at det er lite variasjon i hvordan timene framstår: «Det kan jo enkelt bli kjedelig når man ofte gjør veldig mye av det samme», sier Line. Henrik og Jenny snakker om hvordan norsktimene oppleves:

Henrik: Ja, men jeg tenker egentlig mye av det samme. Det er jo ... du sitter bare, skriver, eventuelt så har du noe forelesninger der de prater om tidsepoker om skriving, og så må du skrive om disse tidsepokene der du skal skrive ... det er sånn ...

Jenny: Ja.

Henrik: Det blir bare det samme hver time.

Opplevelsen av at de samme momentene blir gjentatt, henger sammen med behovet for å bli utfordret faglig på et passende nivå slik at man kan oppleve mestring, og derigjennom ofte økt motivasjon. På spørsmål om hva hun tenker om dette, svarer Jenny: «Det er så vanskelig, for da må man på en måte komme på akkurat det nivået hvor du får utfordring, men samtidig så får du den mestringsfølelsen fordi du får det til og at ikke du blir hengende bak. For den mestringsfølelsen, det er kjempeviktig. Uten den så ... nei, får man seg jo ikke framover, på en måte. I hvert fall merker jeg stor forskjell på det.»

Samtidig som flere gir uttrykk for at det er mye repetisjon og at det blir kjedelig når de opplever at de kan ting fra før, snakker informantene også om høye krav til innsats og prestasjon i norskfaget. Flere mener at det er et fag som krever mye innsats og energi hvis man vil prestere godt, og at det å få karakteren 6 i norsk er nærmest umulig:

Meg: Er det vanskeligere å få en sekser i norsk enn i andre fag?

Idunn: Ja.

Julie: Har ikke hørt om noen som har fått sekser i norsk.

Idunn: Ingen som får det på tekster nesten!

Silje: Nei. Ikke i norsk.

Julie (vg3) sier at det «må være så bra faglig innhold, og det må være oppsatt og ryddig, og det må være ... stå på den og den måten, du må ha temasetninger, du må ha ...», og en av de andre jentene bryter inn: «Du må ikke ha skrevet for mye om det ene eller det andre ...» Det er tydelig at jentene opplever kravene til en tekst i norskfaget både høye og kanskje litt uklare.

Frekvensen av innleveringer og «vurderingssituasjoner», som vi gjerne kaller det, er også et tema. Silje (vg2) beskriver det slik: «[V]i har akkurat levert en tekst, men så fikk vi beskjed om at nå er det fagsamtale, så nå er det det vi jobber på, da.» Dette henger klart sammen med fagets rammer, som jeg kommer tilbake til.

Opplevelsen av faget og kravene henger også sammen med lærerens rolle. En god elev-lærerrelasjon kan bidra til å skape velvilje i møte med faget: «Men det bare synes så godt hvis det er en lærer som oppriktig bryr seg på en måte. Ja. Og det er mye bedre, synes jeg» (Jenny, vg2). På samme måte henger en dårligere relasjon tett sammen med opplevelsen av formidling og vurdering i faget – og da er det ikke alltid lett å si om det var høna eller egget som kom først. Elever kan oppleve at det er vanskelig å forbedre karakterene i norsk fordi de oppfatter det som at læreren har bestemt seg for hvilket nivå de skal ligge på: «Men samtidig så føler jeg at læreren har lagt grunnlaget fra første klasse og tenker at jeg ikke klarer å gjøre en innsats, for eksempel, og at – ja – trynefaktor har litt mer å si, kanskje, noen ganger.» Eller at lærerens vurderinger «smitter» mellom de ulike karakterdisiplinene: «Og så synes jeg kanskje at det du gjør i hovedmål kanskje kan liksom smitte over på hvordan en oppfatter deg i sidemål og muntlig (...) lærerens oppfatning går ut over alle tre karakterene, så egentlig hadde det ikke trengt å vært tre karakterer. (...) Det blir bare på en måte å understreke poenget sitt tre ganger på en måte.»

Den aller viktigste faktoren for hvordan elevene opplever norskfaget, er nok likevel selve innholdet, og dette er nært knyttet til opplevelsen av *relevans*. «Det er liksom kunnskap man ikke er avhengig av», sier Julie (vg3). Informantene snakker ganske nyansert om norskfagets relevans – for eksempel opplever de kritisk lesning og artikkelskriving som relevant, fordi dette er kunnskap de ser har overføringsverdi til andre områder. Retorisk analyse ser også flere av dem som nyttig, selv om dette også delvis blir trukket fram som kjedelig, og mange ser verdien av å kunne skrive en god tekst. På den andre sida blir skjønnlitterære analyser og litteraturhistorie trukket fram som kunnskap og ferdigheter de ikke vet hva de skal med, og dermed oppleves det ikke som interessant å lære det. De er tydelig opptatt av hva de kan bruke kunnskapen til:

Og så skjønner jeg liksom at litterære perioder er relevant i forhold til historie og sånn, men jeg vet ikke hva jeg skal bruke det til videre.

Tyra, vg3

Og så kanskje norskfaget heller kunne vært litt mer sånn relevant til framtida vår, hva vi trenger, kanskje litt måter å kommunisere på, ja, litt sånn, i stedet for sånn hvordan de skrev tekster for 200 år siden.

Tyra, vg3

Og så føler jeg ikke alt er på en måte så relevant, kanskje. Vi gjør kanskje litt ting som kan virke litt sånn ikke så veldig viktig, da, sånn som å liksom analysere dikt og sånn, da.

Idunn, vg2

Men sånn diktanalyse ... jeg vet liksom ikke hvor mye jeg får bruk for det i bacheloroppgaven.

Julie, vg3

Men sånn, vi har jo aldri – jeg tror kanskje aldri vi har lært hvordan man skal skrive en CV for eksempel, eller sånn jobbsøknad, det er [uklart] som er veldig relevant, egentlig, som man burde kunne lære i norskfaget, da.

Julie, vg3

Informantene har imidlertid litt ulike oppfatninger av om det automatisk blir mer interessant eller motiverende hvis innholdet oppleves som nyttig eller relevant. Julie svarer at «Du blir kanskje litt mer motivert hvis det er noe du føler man får bruk for», mens Jørgen sier: «Det er vel det at det er gøy/interessant er mye mer viktig til motivasjon. For, ja, det er masse som sikkert er nyttig som jeg ikke er interessert i og har null motivasjon til å gjøre.»

4.2.2 Vurdering

Vurdering og karakterer er et tema som elevene snakker en del om i intervjuene, og ofte er dette en kilde til frustrasjon eller irritasjon som i sin tur knyttes til selve faget. Flere snakker om at ulike lærere vurderer ulikt og vektlegger forskjellige ferdigheter ulikt. Overgangen fra ungdomsskolen til videregående kan være vanskelig for noen, med økte krav, mens andre opplever det motsatt. Noen opplever også at å bytte lærer undervegs i videregående-løpet endrer karakternivået deres, og de knytter dette til lærernes subjektive vurderinger av arbeid elevene gjør:

Daniel: (...) min opplevelse er mest på grunn av ... de negative er mest på grunn av lærerne som jeg har hatt i norsken. De har egentlig vært ganske dårlige på ... ikke vurdering, men på en måte ... jeg burde kanskje ikke si det, men oppførsel ... at ... det er ... hvordan forklare det ... før [uklart] så på en måte så fikk jeg treere og på det meste firere, men etter jeg gikk vg2 og ikke forandret noe i det hele tatt, så har jeg [uklart] gått opp til femmer og en firer, bare av å ikke gjøre noe, og det ... bare fordi jeg bytta ny lærer, og det har på en måte skiftet ting for meg en del.

Meg: Ja så det er lettere nå ... blir du mer motivert da nå?

Daniel: Ja.

Jenny: Men det er jo også kanskje litt vanskelig med selve faget norsk. For jeg tenker jo lærere vurderer jo alle sine ferdigheter som ulikt, på en måte. Jeg også merker stor forskjell. Den læreren jeg hadde på ungdomsskolen var veldig mye strengere på kravene enn det ... så jeg gikk opp i norsk på videregående, på en måte.

Nora: For oss så var det egentlig motsatt, at jeg gikk ned, fordi at det var strengere iallfall på her da, for jeg hadde sånn i hvert fall femmer på alt jeg skrev husker jeg – det var veldig gøy – og så kom jeg hit og så fikk jeg fire og så ble jeg veldig trist, men det går fint.

Enkelte elever opplever at det er vanskelig å arbeide seg ut av et førsteinntrykk som har satt seg hos læreren på vg1: «Men samtidig så føler jeg at læreren har lagt grunnlaget fra første klasse og tenker at jeg ikke klarer å gjøre en innsats, for eksempel, og at – ja – trynefaktor har litt mer å si, kanskje, noen ganger. At hun tenker at den teksten jeg skrev i første klasse fortsatt teller, liksom.»

4.2.3 Norskfaget – de ytre rammene

Ett av spørsmålene jeg stilte i gruppeintervjuene, var «Hva er det som skiller norskfaget fra andre fag?» Tanken bak var at informantene selv ville ta opp sider ved både ytre rammer og innhold, og forhåpentligvis knytte dette til opplevelsen av faget. Stort sett måtte jeg sette dem på sporet av hva jeg hadde i tankene for å få dem til å snakke om de ytre rammene, men det er flere faktorer de etter hvert knytter til sin opplevelse av norskfaget.

Omfanget av faget blir tatt opp i ulike perspektiver. Elevene nevner både det at de har faget i hele skoleløpet, høyt timetall pr uke, stort pensum og at det er «tre fag i ett». På mitt spørsmål

om det er noe med måten norskfaget er organisert på, som kan bidra til at det oppleves som litt tungt og kjedelig, svarer Jenny (vg2):

Ja, jeg tror det. Det er jo nesten det eneste faget vi har i alle årene vi går på skole. Og det blir VELDIG mye. Det blir en god del, i hvert fall når vi begynner her også, som vi har veldig mye å konsentrere oss om og veldig mye vi må forstå og kunne lære, og så kommer på en måte norsken oppå der igjen, som har vært der hele tiden og skal fortsette videre med, på en måte.

Elevene vurderer omfanget av faget opp mot nytteverdien, og de opplever at andre fag er mer nyttige og viktige enn norsk:

Så jeg skjønner ikke hvorfor vi har tre år med norsk på videregående, i stedet for liksom andre fag som egentlig kan være viktigere, da.

Idunn, vg2

[J]eg føler på en måte ... at jeg føler jeg sløser med tiden ved å sitte i norsktimene noen ganger, fordi jeg får ikke med meg det som blir sagt uansett. Og så vet jeg det ikke er viktig, og så føler jeg jeg har så mye annet jeg veldig gjerne skulle brukt tiden på, ikke sant. Så jeg føler det ... og det også igjen skaper jo på en måte et litt sånn negativt bilde - når jeg sitter med sånne følelser i norsktimen, så har jeg jo ikke lyst til å jobbe med det videre heller. For da ... det blir liksom bare negativt i hele totalbildet, da.

Jenny, vg2

Flere knytter lignende tanker tett til sin egen opplevelse av faget, som noe som utløser frustrasjon eller irritasjon: «(...) jeg føler jeg sløser med tiden ved å sitte i norsktimene noen ganger, fordi jeg får ikke med meg det som blir sagt uansett. Og så vet jeg det ikke er viktig, og så føler jeg jeg har så mye annet jeg veldig gjerne skulle brukt tiden på, ikke sant», sier Jenny. Silje (vg2) sier: «Det handler kanskje litt om at man har lyst til å gjøre andre ting, at man har andre ting man vil prioritere. Og at en føler at tida blir litt frastjålet, da.»

Informantene bekrefter at det er en vanlig strategi å ikke legge så mye arbeid og energi i norskfaget før på vg3: «Ja, jeg velger jo faget litt bort, i hvert fall når det ikke er sånn avgangsfag, da. Da ... jeg prioriterer jo ikke norsk foran avgangsfag, på en måte. Så da er det ikke sånn at jeg går ordentlig inn for å lære det så godt, heller», sier Idunn på vg2. Jørgen på vg3 er enig: «Ja. Jeg prioriterte definitivt bort norsk i både første og andreklasser». Jenny kommenterer den treårige organiseringen slik:

Jenny: Men det og tenker jeg bidrar litt til en slappere holdning i norsk, fordi du på en måte ikke trenger å bry deg før siste året.

Meg: Merker dere det selv, kanskje særlig dere som går på vg2, kjenner dere veldig på det at «nei norsk kan vi prioritere litt bort»?

Jenny: Ja. Jeg har ikke muligheten til å prioritere det høyt – det går ikke. Har ikke tid.

Nora på vg1 er tydelig på at organiseringen får henne til å følge dårligere med i timene:

Meg: Men hva gjør det med motivasjonen i timene, da? For en ting er liksom hvor mye tid du velger å bruke på norsken på fritida og i leksetida di, men gjør det noe med fokuset i timene òg? Når du liksom ... når en har inntatt en sånn holdning, da, om at «okei, norsk kan jeg roe litt ned».

Nora: Det er egentlig det samme [uklart], bare være litt på pc-en, mobilen, det er ikke så viktig ... noen andre forteller meg hva vi skal etterpå.

Meg: Men gjør du mer av det i norsken enn i andre fag?

Nora: Ja. Jeg gjør det.

Hyppigheten av innleveringer og vurderinger i norskfaget, som informantene peker på som noe negativt, har en naturlig sammenheng med at det skal settes to terminkarakterer (muntlig og skriftlig) på vg1 og vg2, og tre termin-/standpunkt-karakterer på vg3 (muntlig, skriftlig hovedmål og skriftlig sidemål). Det at det er tre karakterer per termin på vg3, problematiseres av elevene: «Så hvis du får en dårlig karakter, så settes den tre ganger, liksom», sier Julie på vg3. Flere av informantene nevner også sidemålsundervisning som noe overflødig: «Jeg hater nynorsk så mye, kan vi ikke ha det? Kan vi være så snill å bare ikke ha det? Det er ikke nyttig», utbryter Nora (vg1) når jeg påpeker at det skal settes en egen sidemålskarakter på vg3. Elevene knytter sidemålsundervisning både til opplevd relevans og til antall karakterer: «Da burde man i hvert fall ha valgt mellom nynorsk og bokmål. Hvertfall. Fordi ... eller det kan gå i samme karakter. Det trenger ikke å være to separate på en måte» (Idunn, vg2). Flertallet av elevene på denne skolen har nynorsk som sitt sidemål, og uttalelsene rundt sidemål varierer fra følelsesutbrudd til mer reflekterende utsagn:

Leo: At vi fortsatt har nynorsk, synes jeg er helt ubrukelig. Få bort nynorsken!

Jørgen: Det kommer an på ... eller ... få bort sidemål, er vel heller ... heller den greia. Jeg har ikke noe imot nynorsk sånn generelt. Det er bare at det er på en måte ikke noe vits å lære, føler jeg.

(...)

Leo: Å ha et eget fag til det, syns jeg blir for mye. Når du har i tillegg det muntlige som du også må tenke på.

Avgrensning av omfanget er nok det informantene er mest opptatt av når det gjelder fagets rammer. Flere ønsker seg at norsk kunne vært et programfag (fordypningsfag) på linje med andre programfag, slik at man kan velge det bort hvis man ikke er interessert i faget. Henrik (vg1) ser nytteverdien i deler av faget, men ikke alt: «[D]et er greit de første årene vi har det, sånn rettskrivning er greit å ha, (...) men når vi begynner etter hvert å gå mer på å høre om ulike skriveepoker og sånt, så er jo ikke det noe som alle er like interessert i og burde kunne, for det er jo svært få som kommer til å faktisk jobbe med det og være interessert i det, så burde heller nesten det være noe du kommer med videre i norsken, hvis du vil jobbe videre med norsken, da.»

4.2.4 Norskfagets «indre liv»

Informantene bruker ikke mye tid i intervjuene på å snakke om det vi kan kalle norskfagets egenart, men det de sier om det, berører viktige sider ved det problematiske med norskfaget. Jenny prøver å sette ord på tankene sine: «Jeg tror det er for mye rot. Fordi jeg tror at ... det er en ting du må gjennom, på en måte. Og så ... det er på en måte så mye, men så lite – i det, av tema og fagstoff.» Det er så mye, men samtidig så lite. Når hun skal forklare hvorfor hun ikke er motivert for norsk, sier hun det slik: «Jeg tror det er altfor mye tid, og så for mye, og så er det bare ... nei, jeg vet ikke helt ... en svær klump med norsk, på en måte». Nora (vg1) følger opp det Jenny sier: «Man ser for eksempel i engelsk, da har man fire store kapitler, her har vi jo ... jeg vet ikke om vi har kapitler engang, vi bare går gjennom ting sånn etter hvert timene går.» Det kan virke som at elevene savner en tydeligere struktur innenfor faget.

I intervjuene ba jeg informantene reflektere rundt fagets navn – «Norsk». Jeg hadde en hypotese om at navnet signaliserer noe annet enn det vi faktisk underviser, og at dette kan påvirke elevers forventninger og holdninger til faget. På spørsmål fra meg om det hadde

hjulpet å kalle faget noe annet enn «norsk», svarer Jenny: «Men det kan hende det hadde vært litt lettere, si man hadde hatt litt færre timer i litteraturhistorie, litt færre timer med tekstskr ... jeg vet ikke helt hva vi driver med i norsk, liksom, men delt opp litt sånn, kanskje.» Her sier Jenny både at hun ikke helt vet hva vi driver med i norsk, og at det kanskje hadde vært bedre å dele faget opp i mindre deler. Tyra (vg3) sammenligner det med språkfagene: «Og så hvis vi ser på andre språk vi lærer, da, engelsk og tysk, så er det ikke i nærheten av det ... liksom behovet for å analysere tekster, eller gå inn i ... liksom, å kalle faget norsk er litt rart, egentlig, for vi lærer jo ikke norsk, vi lærer å skrive tekster.» Hun ser altså et misforhold mellom navnet, som signaliserer språkfag, og innholdet, som dreier seg mer om analyser og skriving. Line (vg2) uttrykker noe av det samme: «Jeg føler også at det er bare norsk ved at du bruker språket norsk i det.» Flere av informantene ser tydelig hvordan faget forandrer seg fra barneskolen til videregående, og på spørsmål om det blir kjedelig fordi «de kan norsk», svarer Jørgen (vg3): «Det er jo ikke det norsk er, annet enn på barneskolen. Det er bare barneskolen det handler om å lære språket. Etterpå er det ... ja ... [uklart] vel heller kanskje ikke kalt norsk, jeg ville heller kalt litteratur og et eller annet (...).» Andre igjen gir uttrykk for nettopp den holdningen jeg forventet å finne: «[V]i er jo nordmenn, da, så vi opplever jo norsk nesten hele tida, så mye av dette vi lærer nå kan man nesten ha lært når man har vært yngre også, liksom da, så man føler at dette kan jeg liksom, hvorfor lærer vi dette igjen?» (Leo, vg2).

4.3 Oppsummering av funn

Den kvantitative undersøkelsen viser at en stor andel av elevene knytter begrepet «kjedelig» til norskfaget, men de kan samtidig knytte mer positive karakteristikk til det, eller nyansere for eksempel med at det «noen ganger» er kjedelig. Opplevelsen av norsk som kjedelig og trøttende øker fra vg1 til vg2 og vg3, og på vg3 tar en større andel av elevene stilling til fagets nytteverdi. På vg2 og vg3 er det klart flere som angir faget som «unyttig» enn «nyttig». Elevene verdsetter i stor grad arbeidsmåter som muntlige og kreative oppgaver, mens svarene fordeler seg mer jevnt på positiv og negativ når det kommer til skriving og lesing i forskjellige sjangre. Det er en klar overvekt av negative svar på hvor godt elevene liker språkhistorie, litteraturhistorie, tekstanalyse og sidemålsundervisning.

Gruppeintervjuene bekrefter i stor grad funnene fra spørreundersøkelsen. Informantene opplever faget som lite relevant, repetitivt og krevende. Frekvensen av innleveringsoppgaver og vurderingssituasjoner oppleves som høy, og fagets omfang (i kombinasjon med at de

oppfatter det som lite viktig) fører til at mange føler at de heller ville brukt tida på andre fag. Informantene prioriterer bort norskfaget på vg1 og vg2, og legger ned en større innsats på vg3. De ønsker seg et norskfag med færre karakterer og tydeligere avgrensninger og struktur.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene fra undersøkelsene mine i lys av teorien, og jeg vil forsøke å besvare forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillinga.

5.1 Først av alt – er det så farlig?

Ja, elevene kjeder seg på skolen, og særlig i norsktimene, men er det så farlig, da? Det kan man spørre seg om. Har ikke elever alltid kjedet seg på skolen? Jeg kan selv huske at jeg stirret ut av klasseromsvinduet og dagdrømte på barneskolen, og at jeg var mer opptatt av å skrive lapper med meningsløse meldinger til bestevenninna enn å høre om Ibsen og Bjørnson på videregående. Så antagelig kjedet jeg meg. For moro skyld spurte jeg min 79-årige far om det ikke alltid har vært sånn at man kjeder seg på skolen, og hans svar var at han var opptatt med å *lære* på skolen. Enten satt man og strevde med noe man ikke forsto, eller så arbeidet man med noe man forsto og fikk til. Kanskje har glemselen kastet et slør over både hans og min skolegang, men det er likevel ikke urimelig å tro at kjedsomhet er vår tids epidemi, som Brunstad skriver (2001).

Det er flere ting som taler for at kjedsomhet i norskfaget *ikke* er noe samfunnsproblem. En kan argumentere for at det å oppleve kjedsomhet er sunt – vi kjenner fra diskusjoner om barneoppdragelse argumentet om at kjedsomhet fremmer kreativitet. Men i den formen kjedsomheten opptrer i skolen, er det neppe rom for at det utløser kreativitet. Det utløser i stedet trangten til unnslippelse, slik Pekrun (2010) beskriver, og når klasseromsrammene tillater det, skapes gjerne denne flukten eller unnslippelsen gjennom utenomfaglige aktiviteter på pc eller telefon. Hvis vi ser på karakternivået i den videregående skolen, er det heller ikke så mye som tyder på at norskfaget er mer utsatt enn andre fag. Både på eksamen og standpunkt karakterer (før korona-pandemien) skiller det relativt lite på karakterene mellom norsk og andre fag det er naturlig å sammenligne med (Utdanningsdirektoratet, udat.) Det er altså ikke slik at et kjedelig norskfag fører direkte til dårlige karakterer, men på den andre siden vet vi ikke hvor gode karakterer vi *kunne* hatt hvis elevene var mer engasjerte i faget. Tidligere forskning viser en sammenheng mellom kjedsomhet og skoleslutting (dropout) (Tvedt et al., 2021). Skoleslutting er også en kompleks problematikk, der kjedsomhet bare er en del av bildet.

Likevel er tallenes tale klar: Det *er* en sammenheng mellom skoleslutting og kjedsomhet, og kjedsomhet i skolen går ut over læring og prestasjoner. Hvis norskfaget er, slik elevene i stor grad beskriver det, både kjedelig i timene og et fag med stort press på innleveringer og vurderinger, og i tillegg utgjør en betydelig del av det totale timetallet på skolen, så er det rimelig å anta det det kan utgjøre en viss følelsmessig belastning for elevene. Denne belastningen kan i sin tur bidra til et mer negativt bilde på hele skolehverdagen, og dermed trekke ned elevenes totale motivasjon for skole. I siste Ungdata-undersøkelse oppga 88 % av jentene og 89 % av guttene i videregående skole at de trives på skolen (helt enig + litt enig), mens tallene for «Jeg kjeder meg på skolen» er 69 % for jenter og 67 % for gutter (Bakken, 2021). Dette viser at opplevd kjedsomhet på skolen ikke nødvendigvis medfører opplevd eller rapportert mistrivsel. Det er godt mulig at elevene tenker mest på det sosiale når de blir spurt om trivsel, og ikke det de opplever i undervisningssituasjonen. Likevel må vi ta på alvor om det er ei gruppe elever som opplever og rapporterer mistrivsel, og der kjedsomhet er en viktig del av årsaken. En kombinasjon av kjedsomhet og generell mistrivsel vil gjøre en elev utsatt for å ønske å slutte i skolen. Vi kan også se for oss at kjedsomhet øker totalbelastningen på en elev som i større eller mindre grad sliter med psykiske vansker av andre årsaker. Det vil med andre ord kunne bidra til å motvirke en del andre problemer hvis vi kan redusere opplevelsen av kjedsomhet noe.

Så langt har jeg fokusert på elevenes opplevelse av kjedsomhet og konsekvensene av dette, men hva med læreren? Å være lærer er å være i kontinuerlig utvikling. Ikke bare er det stadig endrede rammebetingelser, men de fleste av oss streber hele tida etter å utvikle oss og bli bedre pedagoger. Det lages hver dag mange kreative undervisningsopplegg i norske skoler, og mange lærere deler raust i kollegier, Facebook-grupper og andre kanaler. Håpet er vel alltid at «verden skal åpne seg for eleven og eleven skal åpne seg for verden», og ofte tenker vi fornøyd at «dette var gøy!» Men så skjer det likevel – at elevene ikke biter på kroken, men blir værende i en passiv tilstand, eller deltar pliktskyldigst uten entusiasme. Og når man ser på svarene i min undersøkelse, kan man få inntrykk av at norskundervisningen utelukkende består av at elevene enten leser eller skriver, eller at læreren har lange forelesninger. Og så analyserer vi dikt, året rundt! Min erfaring tilsier at elevene glemmer fort det som var litt gøy, og så husker de veldig godt det som var kjedelig. For min egen del kan dette skyte frustrasjonsnivået i taket, og på sikt kjenner jeg ofte at min egen motivasjon som lærer synker: Hva er vitsen med å lage spennende undervisningsopplegg hvis elevene uansett synes det er kjedelig, eller hvis de har glemt det i morgen? Hvor mye tid skal jeg da investere i nyskaping,

hvis jeg like gjerne kan bruke en lesetekst og spørsmålene i læreboka? Og hva gjør det med meg som menneske å møte det kroppsspråket som en kjedet elev har? Tomme blikk, sammensunkne kropper, stadige påminnelser om å legge vekk mobilen, legge ned pc-skjermen, liten eller ingen respons på utspill og så videre. I det lange løp gjør dette arbeidshverdagen tyngre også for læreren. Jeg har av og til måttet minne klasser på at de faktisk har makt til å gjøre meg god – jeg blir en kjedelig lærer hvis jeg ikke får respons, og jeg blir en bedre og morsommere lærer hvis elevene spiller på lag. Dette henger sammen med det Paul Otto Brunstad skriver om hvor elevene plasserer ansvaret for kjedsomheten (Brunstad, 2001). Skal læreren bære hele ansvaret, og kanskje uansett tape en kamp mot hjerner som er vant med lynraske stimuli døgnet rundt? Eller skal elevene ta en del av ansvaret og bidra til å spille skolen og læreren bedre?

Så ja, jeg mener det er farlig. Elevers kjedsomhet kan gå ut over deres akademiske prestasjoner, det kan bidra til ønske om å slutte skolen, det kan bidra til mindre trivsel og forverring av mental helse. Og det kan medføre en slitasje på lærere over tid som ingen er tjent med, verken enkeltmennesker eller arbeidsgivere.

5.2 Hvordan oppleves norskfaget for elevene?

Tallenes tale er klar i min kvantitative undersøkelse: Over halvparten av elevene knytter selv ordet «kjedelig» til norskfaget, og når de får det som svaralternativ, velger hele 81 % å inkludere det i sitt svar. Det er nok lett å «hoppe på vogna» når svaret ligger rett foran deg på skjermen, men det at såpass mange på eget initiativ velger å beskrive faget som (helt eller delvis) kjedelig, bekrefter at dette er en vanlig karakteristikk. Så er spørsmålet hva elevene legger i begrepet. Som jeg nevnte i metodekapitlet, er dette kanskje ikke godt nok avklart i min undersøkelse. Ifølge Pekrun et al. (2007; 2010) er ikke kjedsomhet synonymt med mangel på engasjement, men en gnagende følelse som skaper et ønske om å unnsnippe hele situasjonen. Vi kan vel som voksne også kjenne oss igjen i beskrivelsen – hvem har ikke på et tidspunkt vært i et møte, på en forelesning eller lignende, som har fått det til å krible i hender og ben etter lyst til å *gjøre noe*, og der den eneste måten å håndtere det på, er å flykte inn i apati eller tanker om helt andre ting enn det som skjer rett foran oss.

Jeg snakket nylig med en elev som ikke var en av informantene i intervjuene, men som deltok i spørreundersøkelsen. Jeg ba henne beskrive hva som skjer når hun kjeder seg i timene. Hun svarte at hvis hun i utgangspunktet er våken og opplagt, men det læreren snakker om er

uinteressant, oppleves det som at hjernen ikke klarer å ta inn det som blir sagt. Det er en god beskrivelse, og jeg tror mange elever vil skrive under på den. Den berører kanskje også et annet viktig punkt: Kjedsomhet utløses kanskje aller mest når læreren står og snakker. Og selv om de fleste av oss går mer og mer vekk fra «forelesninger», skal det ikke mange minuttene til før dette trigger kjedsomheten hos elevene.

Det ville vært interessant å undersøke nærmere hvordan elevene definerer «kjedelig», og hvilke reaksjoner dette vekker i dem. En av reaksjonene på kjedsomhet Pekrun et al. beskriver (2010), er opplevelsen av at tiden står stille eller går sakte. Åtte informanter skrev «langsomt» eller «lange timer» på det åpne spørsmålet, så dette er en del av bildet. Andre ord som går igjen, er «treigt», «trått», «ork» og «tungt». 66 % har også valgt å krysse av på «trøttende» i de forhåndsdefinerte alternativene. Alt dette tolker jeg som følelsesrespons som kan knyttes til begrepet «kjedelig», mer enn til at det er mye arbeid med faget. I hvor stor grad elevene opplever de symptomene Pekrun et al. peker på (opplevelse av at tiden går langsomt, trang til å flykte fra situasjonen gjennom atferdsmessig eller mental frakopling, og langsom eller monoton tale), vet vi altså ikke ut ifra denne undersøkelsen, men basert på erfaring er dette synlige symptomer hos mange elever.

Jeg tror det er fruktbart å koble den høye graden av opplevd kjedsomhet (eller lignende følelser) til begrepet verdi, slik også Simonsen (2019) gjør. Pekrun et al. (2010) peker på et negativt forhold mellom subjektiv verdi i prestasjonsaktiviteter, og hyppighet og grad av kjedsomhet. Mer spesifikt, sier de, kan man forvente at mangel på indre verdi har større innflytelse på kjedsomhet enn mangel på ytre, instrumentell verdi har. Dette er et tema flere av informantene i gruppeintervjuene er inne på. De knytter ikke verdi direkte til kjedsomhetsopplevelsen, men til motivasjon, og jeg mener disse to begrepene henger tett sammen for elevene. Informanten Jørgen uttrykte i intervjuet at «gøy» og «interessant» er viktigere for motivasjonen enn at undervisningen er nyttig. «Gøy» og «interessant» kan knyttes til indre verdi, mens «nyttig» kan knyttes til ytre verdi. Eleven bekrefter her teorien om at indre verdi er viktigere enn ytre verdi som motgift mot kjedsomhet.

5.3 Elevenes oppfatning av verdi og relevans

Allerede i spørsmålet om elevenes egne beskrivelser i den kvantitative undersøkelsen dukket *nytte* opp som et tema. Tabell 5.1 viser beskrivelser som kan knyttes til nytteverdi. De

negative er markert med gul farge og de positive med grønn farge. Antall oppføringer står i kolonnen til høyre.

Tabell 5.1 - Begrep som gjelder nytteverdi i elevenes beskrivelser

Oppgitt ord/begrep	Antall
Uviktig	2
Unødvendig/unyttig (helt eller delvis)	26
Ubrukelig	3
Meningsløst (helt eller delvis)	2
Irrelevant (helt eller delvis)	6
Viktig	2
Nødvendig	2
Nyttig (helt eller delvis)	6
Lærerikt	8

Det er noen få oppføringer på de fleste begrepene, men kategorien «unødvendig/unyttig» skiller seg ut. Her har informantene formulert seg på ulike måter, for eksempel «føler ikke jeg har noe nytte av det eller får bruk for det i livet», så jeg har definert slike utsagn inn i en samlet kategori. Det at såpass mange nevnte nytteverdi, ledet i sin tur til et spørsmål om nettopp dette i intervjuguiden til gruppeintervjuene. Jeg opplever både i spørreundersøkelsen og i intervjuene at begrepene *nyttig*, *relevant* og *viktig* er relativt synonyme for elevene. Når de snakker om relevans, har jeg inntrykk av at det handler om hva de kan få bruk for i sine dagligliv eller akademiske liv framover, som sitatene fra intervjuet med Tyra, Idunn og Julie i kapittel 4 viser. De har tydelig et framtidsperspektiv, jf. Stuckey et al., slik vi ser hos Tyra når hun sier «(...) kanskje norskfaget heller kunne vært litt mer sånn relevant til framtida vår». Den yrkesmessige dimensjonen er også klart til stede i hvordan informantene bruker begrepet relevans, som når Julie etterlyser opplæring i å skrive CV og jobbsøknad.

En kan se av utsagn i intervjuene at begrepet relevans i stor grad knyttes til instrumentell nytteverdi, eller ytre verdi. Når Laila Aase skriver at formålet med å la elevene skrive resonnerende tekster først og fremst er dannelse, og ikke fordi de vil få bruk til den spesifikke ferdigheten etter endt skolegang, står det i kontrast til elevenes egen tenkning. Flere av mine informanter sier ting som at å kunne å skrive artikler er nyttig hvis de skal bli journalist eller studere videre, men ingen reflekterer over hva denne «øvelsen» utvikler når det gjelder

mentale ferdigheter, evne til å tenke i dialog med en diskurs og så videre. Og det er kanskje ikke så rart hvis ikke vi lærere snakker med dem om det, så behovet for en dialog om de ulike aspektene ved læreplanen er til stede. På direkte spørsmål om hva de opplever som nyttig, svarer informantene ting som grunnleggende skriving og rettskriving, kildekritikk og kritisk tenkning, søknad og CV, muntlig jobbintervju, studieteknikker, formell e-post og å skrive artikler. Å beherske dette er ferdigheter de mener de vil få bruk for i videre studier og arbeidsliv. Samtidig mener de at det er altfor lite av en del av disse temaene i norsktimene på videregående, særlig det som har med jobbsøking å gjøre. Kildekritikk og kritisk tenkning har fått en mer sentral plass i læreplanen med det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*: «Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019), og dette definerer noen av elevene som relevant. Slike kompetanser kan knyttes til både den individuelle og den samfunnsmessige dimensjonen i relevans-modellen (Stuckey et al., 2013). På nåtidsplanet kan slike ferdigheter hjelpe en til å navigere i samfunnet, og på framtidsplan kan det bidra både til en ansvarlig og solidarisk atferd både på individ- og borgernivå.

Det elevene på den andre siden peker ut som irrelevant eller unyttig innhold, er særlig litteraturhistorie, nynorsk/sidemål og skjønnlitterære analyser. Når Julie påpeker at hun neppe vil få bruk for diktanalyse i bacheloroppgava, ser hun etter overføringsverdi for det hun lærer på videregående: Hva kan det brukes til i hennes videre utdanning? Dette viser at nytteverdien står sentralt i elevenes vurdering av innholdet i norskfaget. De reflekterer i liten grad, om i det hele tatt, over at det å jobbe med skjønnlitterære tekster kan åpne nye perspektiver på livet for dem, noe vi kan koble til relevans innenfor samfunnsdimensjonen. Det er i tråd med en kategorial dannelsesstenkning å mene at å arbeide med skjønnlitteratur av god kvalitet kan hjelpe eleven til «Learning how to behave in society» (ytre plan, nåtid), «Finding one's own place in society» (nåtid, indre plan) og «Behaving as a responsible citizen» (framtid, ytre plan) (Stuckey et al., 2013, s. 19). Undersøkelsen min viser at relativt få elever angir personlig interesse for arbeid med skjønnlitteratur, og de knytter heller ikke begrepet relevans til det individuelle nåtidsperspektivet. I den individuelle, framtidige dimensjonen ser vi, igjen ut ifra en dannelsesstenkning, at både «Acting responsibly and solidaric in future» (ytre plan) og «Skills for coping with personal life in future» (indre plan) (Stuckey et al., 2013, s. 19) er relevante kompetanser, og disse kan utvikles gjennom lesing og

arbeid med litteratur. Ut ifra dette kan en altså argumentere for at slikt faglig innhold *er* relevant, men dette er et perspektiv elevene i liten grad inntar.

Når vi ser at informantene i stor grad knytter relevans til framtid, utdanning og yrkeskarriere, berører vi kanskje også et sentralt punkt i problemet: Selv om vi norsklærere i løpet av de siste årene i større og større grad har innført andre og nye måter å jobbe med skjønnlitteratur på i forhold til tidligere, med frie assosiasjoner, penn i hånd, sokratiske sirkler og andre innholdsorienterte lesemåter, vet elevene inderlig godt hvor de skal, nemlig til tentamener og eksamener der de må vise at de behersker fagbegreper og tekststruktur. Og vi lærere vet også godt at de skal dit, så selv om vi kan øve og leke alt vi vil på vegen dit, med danninga av det hele mennesket i bakhodet, må også vi sette karakterer på tekster ut ifra om eleven har fagbegreper og struktur på plass. Det hjelper kanskje ikke så mye, selv på muntligkarakteren, at eleven hadde innmari gode refleksjoner rundt temaet i ei novelle vi leste, hvis ikke det analytiske blikket var med. Dette illustrerer det dilemmaet utøvere av norskundervisning ofte havner i, og den før omtalte diskusjonen om hva norskfaget skal være.

Når elevene orienterer seg etter en instrumentell verdivurdering, er det trolig et resultat av flere faktorer. Elevene som går i videregående nå, har gått hele sitt skoleløp under læreplaner som er utstyrt med kompetansemål, og dette kan ha preget undervisningen, slik Laila Aase antydte ville kunne skje. Hun skrev dette i forkant av innføringen av LK06: «Et fokus på den målbare kunnskapen kan komme til å underslå de dimensjonene ved faget som ikke så lett kan måles, og dette kan bli helt avgjørende for om faget oppfyller sitt formål» (Aase, 2005b, s. 35-36). Dreiningen fra en tydeligere litterær kanon og kunnskapsmål i Reform 94, til kompetansemål og ingen spesifikke krav til litterært innhold i LK06 og LK20 har kanskje gjort det vanskeligere å legitimere det typiske dannelsingsinnholdet. Samtidig er elevene vant med at deres kompetanse måles i langt større grad enn tidligere, gjennom kartleggingsprøver og de nasjonale prøvene, og for noen elever også PISA-testene. På et mer underbevisst plan kan dette også bidra til en orientering mot det målbare, også for elevene. Sist, men ikke minst, bekymrer unge i dag seg for sitt framtidige studie- og yrkesliv. I en undersøkelse utført for Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) i 2022, der 1017 unge i alderen 15-29 år deltok, svarte nesten halvparten av ungdommene i aldersgruppen 15-19 at de er urolige for at de ikke skal greie å prestere godt nok på studier, og for at de ikke skal få den jobben de ønsker seg (NTB-POLARIS, 2022). I mitt virke som lærer opplever jeg ofte at det er vanskelig å rettferdiggjøre å bruke tid på læringsinnhold som ikke framstår som direkte eksamensrelevant. Mange elever er opptatt av å lære seg de strategiene og ferdighetene de bør ha for å kunne

mestre en eksamen, og de spør ofte om det vi holder på med «teller på karakteren», noe som er forståelig ut ifra den framtidsskymringen som kommer fram i NHO sin undersøkelse. For eksempel har vi ved vår skole i løpet av det siste skoleåret hatt tre uker med hvert sitt tverrfaglige tema fra læreplanen, og i min klasse har norskfaget vært involvert i alle tre prosjektene. Disse ukene har gitt oss en definert mulighet til å arbeide på tvers av fag, og vi har gjennomført større prosjekter av ulik art. Elevene har tilsynelatende jobbet godt og ivrig med oppgavene, men i evalueringer etterpå har mange stilt seg kritiske til tidsbruken og ser ikke helt hva de «skal med det». Den type tenkning som elevene viser her, henger klart sammen med hvordan de oppfatter relevans som knyttet til framtidig studie- og yrkesliv.

Et annet interessant trekk ved nyttevurderingene i min undersøkelse er at en større andel av respondentene i spørreundersøkelsen velger å krysse av for enten «nyttig» eller «unyttig» på vg3 enn på vg1 og vg2, som vist i figur 4.4: 77 % av vg3-elevne har valgt å inkludere ett av disse to svaralternativene, men tilsvarende tall for vg2 og vg1 ligger på rundt 50 %. Vg3-elevne tar altså i større grad stilling til denne faktoren. Det snakk om så få svar her at det er i grenseland å snakke om tendenser, men hvis en likevel skal tolke denne økningen i nyttevurdering fra vg2 til vg3, kan en mulig forklaring være at vg3-elevne er mer modne og har begynt å orientere seg mot et videre studieliv, og dermed også oppfatter fagets innhold på en annen måte. Forsøk på forklaring her blir mest spekulasjoner, men det kan tenkes at nytteverdi oppleves som viktigere jo nærmere du står både eksamen og «det virkelige liv». De fleste elevene på vg3 skal enten ut i arbeid, i Forsvaret eller til en studiehverdag ved høyskole eller universitet, og tanken på hva man egentlig kan bruke dette faget til etterpå, er kanskje mer påtrengende. Samtidig som andelen elever som vurderer norsk som unyttig er høyest på vg3, gjelder det samme for «nyttig». Dette kan også forklares med en orientering mot videre studier, men i tillegg kan det hende at innholdet i læreplanen for vg3, som i større grad er nyere litteraturhistorie og språkemner knyttet til det moderne samfunnet enn kompetansemålene på vg2, appellerer mer til ungdom og dermed i større grad oppleves som nyttig kunnskap enn det som er knyttet til eldre tider.

5.4 Et fag som gjentar seg selv

Et annet begrep som dukket opp i elevenes egne beskrivelser av faget, var «repetitivt» eller «repeterende». Nå er det ikke uten videre gitt hva elevene legger i det, men det ble utdypet en del i gruppeintervjuene. For det første kan det nok kobles til en annen beskrivelse med høy

score, nemlig «ensformig». Nærmere 60 % av informantene fra vg3 krysset av på dette. Dette tolker jeg som at elevene opplever at arbeidsmåtene i liten grad varierer, og at dette medfører kjedsomhet. Informantene gir uttrykk for at det blir kjedelig når man gjør mye av det samme. Line, Henrik og Jenny snakker om hvordan timene ligner på hverandre, og at de opplever det som at det stort sett er forelesninger og skriving som skjer i norsktimene. Dette kan forstås som en subjektiv opplevelse av det Pekrun et al. beskriver som «[m]onotonous, repetitive tasks lacking complexity, variety, and cognitive stimulation» (2010, s. 533), som er kjent for å føre til kjedsomhet. Elevenes beskrivelse av manglende variasjon i metoder gjenspeiler ikke nødvendigvis virkeligheten helt. Det er sikkert lett å bli blind for svakheter ved egen undervisning, og *opplevelsen* kan jo være reell nok selv om den objektive virkeligheten ser noe annerledes ut, så man skal ta slike tilbakemeldinger på alvor. Samtidig kjenner jeg verken igjen min egen eller kollegaers undervisning helt i beskrivelsen til informantene. Den store metodefriheten vi har i norsk skole legger til rette for både kompleksitet og variasjon i undervisningen, og i et velfungerende fagmiljø der idé- og metodeutveksling står sentralt, blir det skapt mye spennende læringsaktiviteter. Dermed er det kanskje ikke *metodene* som er det egentlige problemet, men den indre verdien *innholdet* i aktivitetene har for elevene.

En annen, og kanskje mer presis, beskrivelse av begrepet «repetitivt» er noe som gjentas flere ganger, og da ikke nødvendigvis i en monoton strøm, men som noe du har hørt «hundre» ganger før. Henrik på vg1 sammenligner i intervjuet norsk med andre fag, der det hele tiden er nye fagbegreper man må lære seg, mens i norskfaget er det bare fordyping innenfor de samme temaene. Henriks poeng er altså at vi stadig vender tilbake til det samme innholdet og de samme fagbegrepene i norsken, og at mens de stadig nye fagbegrepene i andre fag holder elevene på tå hev, fører det motsatte til en kjedsomhetsfølelse i norskfaget. Hvis vi ser på læreplanen, er dette en forenkling av virkeligheten, men det er tydelig at opplevelsen av repetisjon av «gammelt nytt» er sterk hos elevene. Når Jørgen på vg3 uttrykker at de retoriske appellformene dukker opp hvert år «som om det var et nytt tema», har han et poeng – læreplanen i norsk angir følgende kompetansemål:

10. trinn: Eleven skal kunne gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer.

Vg1: Eleven skal kunne gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosattekster.

Vg2: Eleven skal kunne reflektere over sakprosaetekster og gjøre rede for den retoriske situasjonen de er blitt til i.

Vg3: Eleven skal kunne skrive retoriske analyser og tolkninger av sakprosaetekster.

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Dette er et eksempel på et sett av kompetansemål som bygger på hverandre, i likhet med flere av de andre kompetansemålene. Det fungerer i praksis som et spiralprinsipp, der elevene skal knytte noe ukjent til noe de kjenner fra før. Ser vi tilbake på Utdanningsdirektoratet sin definisjon på dybdelæring, så er også dette en måte å forstå de tilbakevendende temaene på; de gir en mulighet for å «utvikle (...) varig forståelse av begreper» som setter elevene i stand til å bruke forståelsen og kunnskapene «på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utfordringen for lærerne er at noen elever kan og husker stoff de har gjennomgått tidligere, og som så skal bygges videre på, men en stor andel av elevene har også glemt det, og dermed må det repeteres. Det er nettopp dette Jørgen peker på når han sier «som om det var et nytt tema». For de elevene som husker det fra før, vil det oppleves som unødvendig og trøttende repetisjon. Den enkle, men vanskelige løsningen er tilpasset opplæring, med passe høye krav til samtlige elever, som Jenny i intervjuet reflekterte klokt over viktigheten av. «Ellers kommer man seg ikke framover», sier hun, og knytter mestring til motivasjon.

Samtidig er det ikke hele sannheten at manglende utfordringer er årsaken til kjedsomhet, for erfaringsmessig er det også en del av de som *ikke* husker så mye fra forrige gang et tema var oppe, som synes det er kjedelig og repetitivt. En tradisjonell tankegang er ifølge Pekrun et al. at høy grad av kontroll, altså en kombinasjon av enkle oppgaver og gode akademiske evner, fører til kjedsomhet. De fem ulike studiene som ligger til grunn for deres artikkel (2010) viser imidlertid at dette ikke er tilfellet i akademiske sammenhenger, der oppgavene normalt er relativt komplekse: «Rather, students' boredom seems to be characterized by negative, rather than positive, relations with control» (Pekrun et al., 2010, s. 545). Det er altså først og fremst manglende opplevelse av akademisk kontroll, i tillegg til manglende subjektiv verdi i oppgavene, som utløser kjedsomhet.

5.5 Vurdering som demotiverende faktor

Samtidig som informantene oppfatter norsk som et «tregt» og «repetitivt» fag, gir de også uttrykk for at det er krevende. Dette handler for det første om det faktum at det skal settes to karakterer på vg1 og vg2, og tre på vg3, noe som medfører en viss hyppighet i antall innleveringer og vurderinger. Dette vil bli drøftet nærmere under «Ytre rammer». For det andre handler det nok om en viss uklarhet som ligger i fagets natur, og det elevene oppfatter som urimelig høye krav. I samtalen med Julie, Silje og Idunn ga de uttrykk for at det er «nesten umulig» å få karakteren seks i norsk skriftlig. Karakterstatistikken bekrefter delvis det disse jentene hevder. I skriftlig hovedmål var det i 2021 9,5 % som fikk standpunktkarakter 6, mens i fellesfagene religion og etikk, og historie, fikk rundt 25 % en sekser. Tallet for muntlig norsk er mer på linje med de to nevnte fagene, med 23 % (Utdanningsdirektoratet, udat.) Dette er et tema som av og til er oppe blant norsklærere – hvor høye krav skal vi egentlig stille til den øverste karakteren? Hvis det oppleves som «umulig» å nå til topps, kan selv de ivrigste elevene miste motivasjonen for å prøve.

Flere av informantene gir også uttrykk for at de ikke alltid opplever lærernes vurderinger som rettfærdige eller rimelige. Jeg tror de fleste lærere bestreber seg på å gi så rettfærdige og objektive vurderinger som mulig, og de færreste av oss vil vedgå at vi vurderer etter «trynefaktor», som en av informantene sier. Likevel drøfter vi av og til muligheten for at vi blir litt «blinde» i vurderingsarbeid med elever vi har hatt over tid. Det er ikke nødvendigvis spesielt for norskfaget at lærere anklages for «trynefaktor» eller at elever opplever bedre og dårligere relasjoner, men det er kanskje mer sårbart i norskfaget fordi det er større grad av subjektive vurderinger enn i en del andre fag, og fordi det skal settes flere karakterer. Som forskningen til Tvedt et al. (2021) viser, har relasjonen mellom lærer og elev mindre direkte innflytelse på kjedsomhet enn den har på følelsesmessig engasjement. Når Daniel noe famlende sier at det ikke er vurderingen til læreren han har noe å utsette på, men oppførselen, og Julie mener at læreren «tenker at jeg ikke klarer å gjøre en innsats», tolker jeg disse utsagnene som at relasjonen mellom lærer og elev ikke er god. Disse elevene gir ikke uttrykk for at dette bidrar til kjedsomhet, men mer en irritasjon eller frustrasjon. Det er lett å tenke seg at slike følelser kan bidra til et manglende eller negativt følelsesmessig engasjement i faget. Simonsen (2019) fant på sin side at opplevd emosjonell støtte fra lærer medfører en mer positiv verdivurdering av faget, og at verdidimensjonen har en tydeligere sammenheng med kjedsomhet enn kontrolldimensjonen har. Dermed definerer hun emosjonell støtte som den viktigste faktoren for å forebygge kjedsomhet, og når eleven opplever vurderinger som

urettferdige eller feil, kan nok dette oppleves som det motsatte av emosjonell støtte. Uansett om det «bare» er et svakere følelsesmessige engasjement eller kjedsomhet som er konsekvensen av en relasjonsmessig utfordring knyttet til vurdering, så vil det sannsynligvis få konsekvenser for elevens læring.

Dette understreker viktigheten av et godt vurderingsfellesskap i kollegiet, der en hjelper hverandre og samarbeider om konkrete vurderinger. Anonym innlevering er også en mulighet til både å redusere eventuell forutinntatthet hos seg selv, og til å signalisere overfor elevene at man tar dette på alvor. Ulempen er at en i undervegsvurderinger nettopp ønsker å ha et blikk på individet når en gir tilbakemeldinger, for å bidra til utvikling hos eleven. En gyllen middelveg med enkelte anonyme innleveringer innimellom kan redusere følelsen av forskjellsbehandling hos elevene – en følelse som åpenbart har potensial for å skape friksjon og en viss uvilje mot faget generelt.

5.6 Ytre rammer – omfang

Jeg har i kapittel 2 beskrevet hvordan norskfaget har det høyeste samlede timetallet av alle fagene på studieforbereende utdanningsprogram. Dette er et faktum som reflekteres tydelig i svarene fra informantene, både i spørreundersøkelsen og intervjuene. I elevenes egne beskrivelser i spørreundersøkelsen finner vi betegnelser som «langt/langvarig/for mange år», «omfattende», «stort/mange timer», «stort pensum» og «tidkrevende». Dette signaliserer at elevene for det første reflekterer over at faget strekker seg over alle år i grunnskole og videregående skole, og for det andre at de legger merke til at timetallet er høyt. Nå er ikke disse betegnelsene i seg selv ladede, kanskje med unntak av «tidkrevende»; et stort fag trenger ikke nødvendigvis være et kjedelig eller slitsomt fag. I intervjuene kommer det imidlertid fram hvordan informantene knytter dette til noe negativt. Vi så i utsagnene deres at flere av dem føler at de sløser med verdifull tid i norsktimene – tid som heller kunne vært brukt på andre fag – og at dette skaper negative holdninger til norskfaget. Da er vi igjen tilbake til vurderinger av fagets verdi, både ytre og indre. Norskfaget vurderes til å ha lav verdi, sammenlignet med andre fag, og det at det er langvarig og med et høyt timetall, forsterker antagelig denne effekten. Opplevelsen av at faget er unødvendig omfattende, kan også henge sammen med det faktum at norsk er morsmålsfaget og opplevelsen av at man «kan norsk», som flere sier i intervjuene. Når jeg spør elevene om rammene, er det også noen av dem som gir uttrykk for et ønske om at norsk var et valgfritt fordypningsfag, på linje med andre

programfag. De mener at ut over de grunnleggende ferdighetene, er det ikke nødvendig for alle å fordype seg i norsk – da med særlig henblikk på de historiske elementene. Den politiske viljen til at alle elever skal delta i de dannelsesprosesser som norskfaget har ansvar for og mulighet til, er tydelig i alle rammedokumentene som legger premissene for faget. Selv i de tidene da det har vært en mer instrumentell retning på faget, har dannelsesoppdraget vært en fellesnevner for alle elever. Med det økte fokuset på literacy vi har sett de siste årene, er det heller ingenting som tyder på noe særlig politisk vilje til å redusere omfanget på norskfaget.

5.7 Ytre rammer – treårig organisering

Norskfaget i videregående skole er organisert som et treårig løp med eksamen ved slutten på vg3. Undervegs i løpet blir det kun gitt terminkarakterer. På mange måter er dette en gunstig organisering. Vi kan i større grad enn i andre fag tillate oss bruke god tid på å trene opp forskjellige kompetanser, uten en voldsom oppmerksomhet på en standpunkt karakter eller eksamen som nærmer seg raskt. Vi kan tillate oss å jobbe i prosess med tekster, uten å bekymre oss for om karakterene vi setter på sluttproduktet blir «for god». Og vi kan tenke på de tre årene som en helhet, og dermed sette av tid til større prosjekter, uten å være altfor redde for at vi ikke skal rekke gjennom alle kompetansemålene. Organiseringen gir oss på sett og vis god tid, selv om det er mange skrivesjangre som skal øves inn og mye kunnskapsstoff elevene skal få en innføring i. Det kan være bra at elevene ikke stresser seg syke for å få den femmeren på vg1 eller vg2. Det kan gi lavere skuldre hos både elever og lærere.

Ulempen er at skuldrene kan bli litt *vel* lave. Mange norsklærere opplever at elever prioriterer bort arbeid med norskfaget de to første årene på videregående, og kanskje helt til nyttårstider på vg3. Da våkner de til liv og skjønner at det er på tide å ta fram norskboka. Dette var iallfall min erfaringsbaserte antakelse før dette prosjektet, og jeg stilte derfor spørsmål om dette i gruppeintervjuene. Elevene bekreftet i stor grad antakelsen, og Jenny la dette fram som en nødvendighet; hun mente at det rett og slett ikke går opp tidsmessig å jobbe mye med norsken på vg1 og vg2 hvis man skal gjøre det godt i avgangsfag det aktuelle året. Norskfaget står altså i et konkurranseforhold til andre fag, ofte fag med standpunkt vurdering hvert enkelt år, når det gjelder elevenes oppmerksomhet. En vanlig oppfatning blant norsklærere er at elevenes innsats og interesse for faget er på sitt svakeste på vg2. Denne tendensen ser vi i figur 4.3, der beskrivelsene «interessant» og «nyttig» har lavest prosent score på vg2, sammenlignet med vg1 og vg3. Det kan virke som at elevene på vg1 fortsatt har litt

motivasjon og forventninger knyttet til faget. I løpet av vg2 er det imidlertid ikke uvanlig at elever selv uttrykker en motivasjonsdupp.

Tidsklemma som Jenny beskriver, er ikke i og for seg noe hinder for å være aktiv og engasjert i timene, men Nora beskriver hvordan hun tillater seg selv å ikke følge med i norsktimene fordi «det er ikke så viktig». Hun har altså en lav verdivurdering av det som skjer, jf. modellen til Pekrun et al. (2007, figur 2.3). Ifølge modellen påvirkes kontroll- og verdivurderingene til elevene av *achievement goals*, altså elevens målsettinger, og *beliefs*, som vi kan forstå som tankesett eller tankemønstre. «Kuren» for dette, ifølge modellen, er av kognitiv art. Hvis elevene kalkulerer med at det ikke er så viktig hvilke resultater man oppnår på vg1 og vg2, fordi standpunkt og eksamen først kommer på vg3, kan dette gå ut over målsettinger, som igjen påvirker verdivurderingen. På samme måte kan ulike typer tankemønstre påvirke kontrollvurderingen: Eleven kan tenke at faget er lett og man har god kontroll, eller at faget er uinteressant og vanskelig og at man mangler kontroll. Slike tankesett kan være mer eller mindre reelle gjenspeilinger av virkeligheten. Vi har sett at lav grad av opplevd kontroll, i enda større grad enn høy grad av opplevd kontroll, kan medføre opplevelse av kjedsomhet, men begge deler er risikofaktorer. En kognitiv vurdering knyttet til egen mestring av faget, kan altså ha innflytelse på opplevelsen av kjedsomhet. I en ideell verden klarer vi å formidle til elevene at læring er en prosess der det ene bygger på det andre, at alt er like viktig og at alt vi gjør bidrar til sluttkompetansen. Realiteten derimot, både for ungdom og voksne, er jo at vi gjør prioriteringer og ofte legger mest innsats og engasjement i de oppgavene som «brenner» mest.

5.8 Ytre rammer – «tre i ett»

Ved avslutningen av tre års skolegang på studieforbereende utdanningsprogram skal elevene få tre standpunkt karakterer: i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig. Alle elever skal gjennomføre skriftlig hovedmålseksamen, og de kan bli trukket til både skriftlig sidemål og norsk muntlig. Denne omfattende sluttvurderingen er noe mange elever ser på som en belastning, og mange er i tillegg i utgangspunktet kritiske til at de skal behøve å lære seg et sidemål. Som vi så i samtalen med Leo og Jørgen, er det både følelser og mer kognitivt baserte refleksjoner forbundet med sidemål. Noen «hater» det og syns det er «ubrukelig», og dette er noen av de mest spontane følelsesutbruddene i løpet av intervjuene, så det er åpenbart en del følelser knyttet til dette. Samtidig foreslår flere av informantene at det iallfall bare

kunne ha vært én skriftlig karakter, eller at man kun burde ha én (valgfri) målform å forholde seg til.

I melding til Stortinget *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* (Kunnskapsdepartementet, 2021) blir vurderingsordningen i norsk problematisert:

Hvor mange karakterer eleven får på vitnemålet, har liten eller ingen sammenheng med antall opplæringstimer i faget. Enkelte fag er gitt større betydning på vitnemålet enn andre fag, i form av flere karakterer. Her skiller norsk seg ut. Elevene har minst fire norskkarakterer hvis de går på studieforbereende utdanningsprogram. Hvis de blir trukket ut til eksamen, kan de få seks karakterer i faget. Dette vil være heldig for en elev som er sterk i norsk, mens for en elev som er svakere i faget, kan det få uheldige utslag for mulighetene for videre utdanning. (S. 98)

Disse forholdene er ikke i seg selv noe informantene oppgir som en kilde til kjedsomhet i norskfaget, men heller en form for belastning eller frustrasjon som jeg mener kan gå ut over den generelle holdningen til faget, som i sin tur kan gi faget en lav verdi for elevene og dermed indirekte føre til kjedsomhet. Hvis en elev får en jevnt over lav terminvurdering i faget, får det på en måte tredoblet styrke sammenlignet med fag med én karakter, slik Julie beskrev det. Opplever i tillegg eleven en form for tvil om hvorvidt vurderingen er rettferdig, vil det med stor sannsynlighet gå ut over elev-lærer-relasjonen. Tvedt et al. (2021) peker på en svak sammenheng mellom lærerstøtte og kjedsomhet: «Indirect associations [til intensjoner om å slutte] were relatively weak, but findings may indicate that the three aspects of teacher support contribute to preventing considerations about quitting school by reducing students' boredom and increasing emotional engagement» (s. 114). De tre aspektene det refereres til her, er opplevd følelsesmessig støtte, opplevd kvalitet på akademiske tilbakemeldinger og opplevd autonomi. Særlig opplevelsen av følelsesmessig støtte kan lett få seg en knekk hvis elevene ikke får de karakterene de føler at de fortjener. Når det gjelder forholdet mellom relasjonen og opplevd akademisk tilbakemelding er dette litt tovegs: Hvis relasjonen er dårlig i utgangspunktet, kan eleven tolke tilbakemeldingene som dårlige, og hvis eleven opplever tilbakemeldingene som av dårlig kvalitet, kan dette gå ut over elev-lærer-relasjonen. Dette er altså et komplekst samspill, og den «triple» karakteren kan muligens forsterke effekten.

5.9 Fagets indre liv – «en svær klump»

Mange elever opplever norsk som et litt «rotete» fag, og de sliter litt med å definere hva det faktisk er. Både Jenny og Nora satte ord på dette i intervjuet; Nora ga uttrykk for at undervisningen manglet en tydelig struktur, og Jenny sa at «det er så mye, men så lite» og at det er «en svær klump med norsk». Min tolkning av Jennys utsagn er at vi bruker mye tid, vi leser mye, skriver mye og snakker mye, men så sitter kanskje elevene igjen med en følelse av å ikke ha lært så mye *konkret*.

Det er kanskje ikke til å undres over at elevene opplever faget som litt rotete eller uklart når man ser hvordan det beskrives i læreplanens del om «Fagets relevans og sentrale verdier». Det er beskrivelsen av et komplekst fag med mange oppdrag:

Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet (...). Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Uten at det står eksplisitt, mener jeg en del av formuleringene her er klare uttrykk for dannelsesaspektet ved faget, og her berører vi «dragkampen» mellom dannelses- og nytteperspektivet, som jeg har beskrevet tidligere. Ser vi nærmere på formuleringene, er det lite konkret og målbart her. Elevene skal få *opplevelser*, de skal være *kreative* og *skapende*, de skal *reflektere*, og de skal utvikle *respekt*. Dette er eksempler på innhold og mål som ikke så lett lar seg presse inn i et definert kapittel i læreboka eller testes på en prøve. Det skaper også en vekst og utvikling i elevene som ikke nødvendigvis synes eller føles konkret, i motsetning til om man har lært seg å stå på hendene eller å løse kompliserte ligninger. Til gjengjeld snakker vi kanskje om en kategorial dannelse her, jamfør Klafki. I norskfaget møter elevene tekster som være av kategorial art – litteraturen kan *oppleves* slik at den setter spor og danner kategorier og skjemaer for hvordan eleven møter livet senere, eller her og nå. Vi lar elevene møte «alternative motverdener», for å bruke Ziehes ord. Der deres personlige livsverden handler mye om det målbare, som lønn, «likes» og karakterer, gir norskfaget rom for å la

litteratur og kreativt arbeid representere noe annet, noe ikke-målbart, og ofte noe fremmed. Dette er norskfagets dannelsesoppdrag, og det skaper en konflikt hos elever som gjennom samfunnets sosialisering har vent seg til at ting skal kunne måles og telles for å ha en verdi, men vi er nødt til å akseptere at dannelsesoppdraget har en mer «flytende» form enn de mer konkrete, instrumentelle ferdighetene. På den andre siden skal vi ikke undervurdere at en del elever trenger en tydelig struktur for å føle kontroll og mestring. Dette, som det meste annet, er en balansekunst.

5.10 Dannelsesoppdraget i norskfaget

Beskrivelsen av «Fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen for norskfaget åpner med å slå fast at norsk er «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskfaget bærer en stor del av ansvaret for å realisere Opplæringslovens § 1-1, som sier at opplæringa i skolen skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane (...) historisk og kulturell innsikt og forankring» og «bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplanverkets overordnede del, «Prinsipper for læring, utvikling og danning», blir skolens dannelsesoppdrag spesifisert og eksemplifisert:

Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. (...) Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. (...) Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at der ikke alltid finnes enkle fasitsvar.

(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Norskfaget er et fag som er *egnet* til mange av disse oppdragene, gjennom alle de ulike typer tekst vi arbeider med, og fordi det er rom for mange ulike måter å tilnærme seg innholdet på. Men så kan det altså hende at det er nettopp dannelsesoppdraget som spenner bein på oss, fordi mye av selve innholdet som dannelsesoppdraget peker mot, har så lav verdi for elevene at de rett og slett ikke makter å ta det inn. Thomas Ziehe sier at elevene trenger og er mottagelige for en *motverden* til sin egen personlige livsverden (2001), og Klafki sier at innholdet i undervisningen både kan ha klassisk og eksemplarisk verdi, og samtidig være relevant for de unge (1996). Så kan vi som praktikere rive oss i håret hver gang vi mislykkes med nettopp

dette. *Av og til* lykkes vi – vi kommer tilbake fra undervisningen gledesstrålende fordi vi kjenner at vi nådde fram, elevene var *med*, vi fikk det til! Men noen dagligdags hendelse er dette ikke. Vanligvis kan vi rapportere om at de flittigste elevene pliktskyldigst har gjort som de har fått beskjed om, og resten har glippet med tunge øyenlokk gjennom timen. Laila Aase poengterer at det ikke uten videre er selvsagt for elever og foreldre at arbeid med visse teksttyper er viktig, selv om det fra skolens danningsperspektiv er viktig. Derfor er det av kritisk betydning *hvordan* vi presenterer slikt tekstarbeid i skolen:

Og hvis elevene heller ikke erfarer at alle disse tekstformene betyr noe for dem, når de møter dem i skolen, forblir påstanden om sammenhengen mellom tekstkulturen og danningsprosessene et postulat. Det er derfor en hovedoppgave i norskfaget å kunne tilby elevene tenke- og skrivemåter som de ikke videre møter andre steder, på en slik måte at de kan bety noe for dem. (Aase, 2005a, s. 71)

La oss vende litt tilbake til spørreundersøkelsen og spørsmålet om hvor godt elevene liker ulike sider ved faget (figur 4.5). Vi så at to arbeidsmåter scorer høyt – over 80 % av informantene var positive til muntlige oppgaver (eksemplifisert som «ha presentasjoner, fagsamtaler, podcast o.l.») og kreative oppgaver (eksemplifisert som «lage film, plakater, tegneserier o.l.»). Slike arbeidsmåter svarer på Opplæringslovens krav om at elevene skal på «utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» og læreplanverkets påstand om at elevene dannes «gjennom (...) estetisk utfoldelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg er ikke overrasket over det høye antallet som er positive til kreative oppgaver – vi ser jo som regel at det blir et helt annet engasjement når elevene får jobbe mer kreativt med lærestoffet. Det jeg kanskje er mer overrasket over, er at muntlige oppgaver scorer like høyt, særlig med tanke på at «fagsamtaler» er et av eksemplene. Uansett lurer jeg litt på om svaret skjønner virkeligheten litt. Spørsmålet sier nemlig ingenting om hva *innholdet* i slike oppgaver eller arbeidsmåter er, og det tror jeg har en litt større betydning enn hva elevene har reflektert over her. På samme måte har både språkhistorie og litteraturhistorie høy negativ score – ca 64 % liker dårlig å jobbe med disse temaene – og når vi vet at vi ofte kombinerer disse temaene med de arbeidsformene som flertallet av informantene oppgir at de liker, så ser vi at svarene viser en forenklet versjon av virkeligheten. Hvis vi ser på en annen, mer spesifikk arbeidsmåte, nemlig å analysere tekster, så er det en tredjedel av informantene som er positive til dette, og snau to tredjedeler er negative, og særlig skjønnlitterære analyser blir ofte nevnt i intervjuene som eksempler på kjedelige, irrelevante og unyttige oppgaver. I disse tallene ligger det et dilemma: Elevene skal beherske tekstanalyse på skriftlig eksamen, men det

kjeder dem å lære det, og vi har sett at det som kjeder elevene kan føre ulike negative konsekvenser med seg. Samtidig oppgir de at de liker å jobbe på andre måter, men da ser vi av og til at læringsutbyttet er av en helt annen art; da er vi kanskje mer over på dybdelæring og danninga av det hele mennesket, men elevene tar ikke nødvendigvis med seg ferdigheter eller kunnskaper som kan omsettes til praktisk nytte på en eksamen. Her gjelder det å finne en balansegang, og kanskje «lure» elevene litt av og til. I fjor bestemte vi vg2-lærere oss for å *ikke* bruke det vi kalte «a-ordet» (analyse) overfor elevene i det hele tatt, selv når det var nettopp analyse vi jobbet med, for å se om det ville vekke mindre motstand. Vi konkluderte aldri med om det hadde noen effekt, og før eller senere klarte vi sikkert ikke å unngå «a-ordet» lenger, men poenget er at jeg tror det har en betydning hvordan vi snakker om det vi driver med. Kanskje en del av oss også burde snakke mer med elevene om dannelses og hvorfor vi holder på med så mye annet enn CV, jobbsøknad og rettskriving i norskfaget. En god begrunnelse kan ofte ha stor innvirkning på et menneskes holdning til noe, og norskfaget er neppe noe unntak.

5.11 Tematiske innganger – én av mange muligheter

I teorikapitlet beskrev jeg det Sæther & Melvold (2020) kaller tematiske innganger til norskfaget, en metode eller tenkemåte for arbeid med litteratur. Vi så i min kvantitative undersøkelse at fagområdet «lese skjønnlitteratur» utløste en stor andel «midt på treet»-svar (49 % har enten svart «helt greit» eller «ikke noe særlig») og siden dette er noe vi bruker forholdsvis mye tid på i faget, kan det gjøre mye med totalopplevelse av faget hvis vi klarer å øke engasjementet og de positive opplevelsene rundt lesinga. Ifølge Sæther & Melvold handler dette om å skape relevans, og med henvisning til Guthrie oppgir de fire faktorer som styrker elevens opplevelse av relevans: en viss frihet i valg av tekster, mulighet til samarbeid, at teksten kan knyttes til eget liv, og utgangspunkt i et samlende tema. Et praktisk eksempel på en tematisk tilnærming som legger til rette for større opplevelse av relevans, kan være når vi skal lese en roman: Læreren velger ut noen få romaner som elevene kan velge mellom. Her kan man skape bredde i utvalget med tanke på lengde, vanskelighetsgrad, tematikk, målform og så videre, slik at også dette underbygger valgfriheten. Videre organiserer man lesegrupper, slik at elevene må samarbeide i sin lesning. I gruppene kan man legge til rette for en tematisk inngang i samtalene, der elevene kan bidra med sine egne forkunnskaper og erfaringer, og så kan man etter hvert dreie over mot arbeid med teksten *i seg selv*. Dermed får elevene større

eierskap til romanen de leser, enn hvis læreren velger, kanskje leser høyt, og styrer en plenumssamtale der noen få elever får definere «sannheten» om teksten.

Sæther & Melvold understreker at denne metoden ikke er tematisk i den forstand at den skal lukke eller låse en tekst til ett bestemt tema: «Det allmenngyldige temaet fungerer som en *inngang* til å arbeide med tekstenes egenverdi og kompleksitet, og starter med gjenkjennelse, men det må utvikle seg til å bli utforskning av noe som er nytt og annerledes" (2020, s. 29). Et annet viktig poeng er at vi ikke skal bli «curlinglærere», som de kaller det: «Samtidig innebærer ikke kravet om relevans nødvendigvis at elevene alltid skal se en direkte sammenheng mellom tekstene og sitt eget liv» (s. 29). Her går det en linje tilbake til Ziehes *motverden* og Klafkis påstand om at det er mulig og viktig å gjøre det «fremmede» relevant. Jobber man tematisk med for eksempel *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge*, vil elevene kunne skrelle vekk det fremmede og vanskelige, og i stedet få øye på trekantdramaet, generasjonskonfliktene og identitetsutforskinga, som de kanskje kjenner igjen fra egne liv. Gjennom å åpne opp for teksten «indre liv» kan elevene også i større grad bli mottagelige for det form- og kontekstmessige. Tematiske innganger er bare ett eksempel på at det å søke etter nye måter å jobbe med faget på, kan være fruktbart.

5.12 Hvem har ansvaret?

«Det å fastholde kjedsomheten i et forsøk på å få andre til å forandre den ytre verden for seg, kan fungere for en stund, men vil etter hvert vende seg innover med oppløsende kraft», siterte jeg Paul Otto Brunstad (2001) tidligere i oppgava, og jeg vender tilbake til det samme sitatet. Det ligger et viktig poeng i dette sitatet. Det er ikke alltid omgivelsene kan eller vil forandre seg etter våre behov eller ønsker, og hvis vi da blir stående fast i en posisjon der vi er mest opptatt av å klandre andre, kan det til syvende og sist ødelegge mest for oss selv. Dette gjelder også skoleelever, ikke minst i videregående skole. Som lærer møter man alle slags elever til samtaler. Noen er opptatt av å klage på alt som er feil ved skolen, enten det er lærerne, timeplanen, læreplanen, vurderingene eller undervisningen. Andre har en mer pragmatisk tilnærming: «Det er som det er. Jeg bare gjør det beste ut av det.» Spørsmålet er om elevene har et ansvar for å håndtere det eller justere sine egne følelser når skolen oppleves som kjedelig. Pekrun et al. (2007) viser hvordan det er en kognitiv inngang til verdi- og kontrollvurderinger, og en kan tenke seg at det er mulig for elever, i samarbeid med foreldre og lærere, å reflektere annerledes over både slike vurderinger, og andre sider ved skole og

undervisning. Dialog kan være en nøkkel til justerte holdninger, som igjen kan øke engasjement og redusere kjedsomhet.

Men Brunstad peker i flere retninger når han fordeler ansvar for kjedsomheten i norsk skole. Foreldrene er «medskyldige» gjennom å utøve barneoppdragelse som i stor grad handler om å forhindre at barna kjeder seg, og dermed venner barna seg til kontinuerlig underholdning, hevder han. I tillegg påpeker han at skolen har overtatt mye av oppdragerfunksjonen som tidligere lå til hjem og kirke. Dette kan vi se i sammenheng med de omtalte medieoppslagene om dårlig folkeskikk og stygg språkbruk både i skolen og på andre offentlige arenaer. Kanskje den såkalte curling- og helikopteroppdragelsens bakside kommer til syne i skolen nå. Det er rimelig å anta at barn som er vant til å få sine behov tilfredsstilt på løpende bånd, og hvor foreldrene feier unna alle hindringer, utvikler mindre utholdenhet i møte med langvarige og krevende oppgaver, og kanskje møter skolen med en ny type kravstorhet.

Sist, men ikke minst, peker Brunstad på skolen selv. Han hevder at skolen nedvurderer elevenes egne erfaringer, interesser og verdier og at elevers passivitet er en form for motmakt i møte med et system som ikke tar dem på alvor (Brunstad, 2001, s. 122). Det er lov å håpe at virkeligheten ikke er så ille som han beskriver den her, eller at tingenes tilstand har bedret seg i skolen siden han skrev denne artikkelen, men han har uansett et viktig poeng. Skal vi lykkes med å engasjere elevene, må vi finne noen punkter der elevenes egne erfaringer møter eller sammenfaller med det stoffet vi presenterer for dem, for eksempel slik vi har sett at de tematiske inngangene til skjønnlitteraturen kan gjøre. Brunstad er sannsynligvis farget av datidas læreplaner når han skriver at «utdannelse og undervisning i stigende grad er blitt forstått innenfor rent instrumentelle rammer» (2001, s. 14) og at instrumentaliseringen svekker elevenes motivasjon fordi undervisningen da ikke berører elevenes følelsesliv. Med dagens læreplaner har dannelsesperspektivet fått et sterkere fotfeste igjen, men paradokset er at det først og fremst er det innholdet som er knyttet til «klassisk dannelses», elevene opplever som kjedelig og unødvendig. Jeg vil hevde at *Gunnlaug Ormstunge*, uansett hvor utilgjengelig den kan framstå ved første møte, har større potensial for å berøre en ungdom følelsesmessig enn det å skrive jobbsøknad. Virkeligheten er altså ikke så svart-hvit som Brunstad fremstiller den her; de unge kan kjedes av patosfylt skjønnlitteratur og glede seg over å lære tekniske, instrumentelle ferdigheter. Men igjen handler det nok i stor grad om å «trykke på de rette knappene» når engasjementet skal vekkes.

Brunstad problematiserer også at alle skal gjennom en relativt teoritung videregående skole i dag. Han kritiserer et system der alle, uansett forutsetninger og interesser, «blir (...) tvunget inn på den samme smale veien inn til voksenlivet» (2001, s. 124). Norskundervisningen på de yrkesfaglige studieretningene har fått en mer yrkesrettet tilnærming gjennom de siste læreplanendringene, men elevene skal fortsatt *dannes*. Det overordnede dannelsesperspektivet forsvinner ikke selv om eleven velger en yrkesfaglig linje – dette er et skolepolitisk valg som henger sammen med hva «vi» i Norge anser som viktige verdier. Dette gjelder naturligvis også de studieforberedende utdanningsprogrammene. Utfordringen for oss lærere blir da å arbeide med det innholdet som elevene opplever som lite relevant, men som vi anser som viktig for dannelsen, på en slik måte at det likevel kan komme til syne en form for relevans i det, selv om det kanskje er en annen type relevans enn elevene i utgangspunktet ser etter.

6 Konklusjon

I denne studien har jeg forsøkt å få svar på hvorfor så mange elever på studieforberedende utdanningsprogram synes norsk er et kjedelig fag. Jeg måtte først bekrefte den nokså forutinntatte problemstillinga, og spørreundersøkelsen jeg innledet prosjektet med, ga et tydelig svar: Et klart flertall av elevene knytter ordet «kjedelig» til norskfaget. Imidlertid er mange av svarene sammensatte, så én og samme elev kan oppleve faget både som interessant og kjedelig. Opplevelsen er med andre ord kontekstavhengig. Så er spørsmålet om det spiller noen rolle. Har man ikke bare godt av å kjede seg? Teorien til Pekrun et al. (2007; 2010) om kjedsomhet i akademiske settinger, og studiene til Tvedt et al. (2021) og Simonsen (2019), viser tydelig at kjedsomhet i skolen kan ha klare negative konsekvenser. Det går blant annet ut over læring, og det kan i ytterste konsekvens føre til at elever avbryter skolegangen. Jeg mener også at hverdagstrivselen til elevene er et viktig argument for å motarbeide kjedsomheten – ikke fordi elevene aldri skal møte motstand, eller at de skal forvente at alt skal være gøy, men fordi tida vi lever i kanskje er krevende nok ellers, og at skolen kan være en positiv motvekt mot psykisk uhelse i stedet for å legge stein til byrden. Sist, men ikke minst, er jeg opptatt av lærerens situasjon oppi det hele. Det er tungt å være en representant for noe som vekker stor motvilje hos elevene, og å oppleve gang på gang at helhjertede forsøk på å engasjere faller på steingrunn. Da kan man fort ende opp med en følelse som nærmer seg utbrenthet, eller at det faglige engasjementet blekner, og da er vi egentlig inne i en nedadgående spiral. Elever og lærer har kraften til å gjensidig trekke hverandre ned, hvis man først havner i en slik spiral. Jeg mener derfor det er viktig å bekrefte *at* kjedsomhet er utbredt knyttet til norskfaget, og å grave litt i *hvorfor*. Så kan selvfølgelig ikke denne studien gi noe annet enn en flik av sannheten, og den er ikke representativ for alle skoler i hele landet, men jeg tror en del lærere rundt omkring kan kjenne seg igjen i bildet jeg tegner her.

For å få svar på den overordnede problemstillingen har jeg undersøkt hva slags følelser og holdninger elevene har til norskfaget, hvilket innhold som utløser de mest negative følelsene, og om de opplever at det er noe mer rammene rundt faget og fagets særpreg som bidrar til en negativ opplevelse. I tillegg undersøkte jeg en hypotese om at samfunnsdiskursen påvirker elevenes holdninger, men denne valgte jeg å ikke arbeide videre med, da informantene hadde få refleksjoner å bidra med rundt dette.

Norskfaget fortoner seg som ensformig og repetitivt for mange av mine informanter. De gir uttrykk for at det er mye av det samme som skjer i hver norsktid, og at det er lite nytt, bare

«fordyping i det samme», i motsetning til fag der det hele tiden introduseres nye fagbegreper og emner. Dette handler dels om at det samme innholdet kommer tilbake flere ganger i læreplanen. Tanken er selvfølgelig at en slik spirallæring skal gi mulighet for dybdelæring, men mange opplever det som kjedelig fordi de føler at de kan det fra før. Dette kan henge sammen med at noen elever har behov for mer repetisjon enn andre. En løsning kan være større grad av tilpasset opplæring. For å forebygge opplevelsen av ensformighet kan lærerne være bevisste på metodevariasjon, men samtidig er ikke alltid dette tilstrekkelig fordi det egentlig er selve innholdet som er «problemet».

I intervjuene gir informantene uttrykk for at det er svært mye skriving i norskfaget, og at vi driver mye med skjønnlitterære analyser. Det ligger et paradoks i at informantene på den ene siden sier at det er unødvendig mye repetisjon og at de «kan jo norsk», og på den andre siden at det er et fag som krever mye innsats for å gjøre det bra. Elevene opplever det som vanskeligere å gjøre det bra i norsk skriftlig enn i andre fag, og kravene oppleves som uklare. Noen opplever også vurderinger som urettferdige.

En god del av informantene i spørreundersøkelsen oppgir at norsk er unødvendig eller unyttig, og i intervjuene bruker informantene også begrepet relevans når de snakker om fagets nytteverdi. Jeg oppfatter nyttig, relevant og viktig som relativt synonyme her. I intervjuene er relevans i stor grad knyttet til framtida og ytre verdi, særlig en akademisk og yrkesmessig dimensjon. Litteraturhistorie, skjønnlitterære analyser og sidemål oppgis som unyttig og irrelevant, mens arbeidslivsrelaterte sjangre, rettskriving og til en viss grad kildekritikk anses som nyttig og relevant. At elevenes verdivurdering i stor grad er instrumentell, kan ha sammenheng med deres erfaringer fra tidligere skolegang, med stort fokus på kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Samtidig bekymrer mange unge seg for om de skal klare å skaffe seg den utdannelsen og det yrket de ønsker seg i framtida, og en slik bekymring vil stimulere et målfokus framfor et dannelsesfokus. Elevene på vg3 er de som i størst grad foretar en slik nyttevurdering av norskfaget, noe som kan henge sammen med at de står på terskelen til studie- og arbeidsliv.

Når det gjelder de ytre rammene, er både omfang, organisering og vurderingsordningen temaer informantene er opptatt av. Både i spørreundersøkelsen og i intervjuene er det en del utsagn som handler om omfang: Faget er stort, langt, det er mange timer og stort pensum. Flere av elevene i intervjuene snakker også om at de opplever det som at norskfaget stjeler tid fra andre og viktigere fag, og at dette skaper en negativ holdning til norskfaget. Den treårige organiseringen medfører at elever i stor grad prioriterer bort arbeid med norsk på vg1 og vg2,

og denne nedprioriteringen farger også holdningene de tar med seg inn i timene. De kognitive vurderingene elevene gjør rundt faget, vil «smitte over» på følelsene, og kan blant annet forsterke kjedsomhetsfølelsen. Vurderingsordningen med et tredelt fag i norsk berører ikke kjedsomhetstematikken så mye, men den vekker andre negative følelser og holdninger. Vi har sett at en del av elevene mener det er vanskelig å få gode karakterer i norsk, og det medfører derfor en del ekstra stress at faget kan utløse inntil seks karakterer på vitnemålet. Noen oppgir også at lærere kan vurdere urettferdig eller stivne i en oppfatning av elevens kompetanse, og at de «straffes tredobbelt» hvis de ikke lykkes i faget. Jeg mener at vurdering kan være en kilde til konflikt mellom lærer og elev, og at norskfaget kanskje er ekstra utsatt fordi det er snakk om mer subjektive vurderinger enn i en del andre fag, og fordi det får så store konsekvenser for elevene hvilke karakterer de ender opp med. Konflikter rundt vurdering kan svekke relasjonen lærer – elev og medføre en opplevelse av manglende emosjonell støtte. Slike konflikter kan også slå tilbake i form av negative holdninger til faget, som igjen kommer til uttrykk i motstand, passivitet eller kjedsomhet, og i siste instans går dette ut over læring. Et godt vurderingsfelleskap og anonyme vurderinger kan bidra til å dempe konflikter rundt vurdering.

I formuleringen «fagets indre liv», eller «faget særpreg», legger jeg det som skiller norskfaget fra andre fag, og som går mer på innhold enn på rammer og strukturer. Det er ikke noe vanntett skott mellom ytre rammer og indre liv – for eksempel har fagets navn vært et tema jeg har diskutert med informantene, og det ligger i en gråsoner mellom rammer og særpreg. Jeg hadde som en arbeidshypotese at fagets navn skaper en forventning om at dette er et rent språkfag, og at det derfor blir en disharmoni mellom forventninger og faktisk innhold. Informantene bekrefter til dels en slik tankegang, men de er ikke så veldig opptatt av å snakke om det i intervjuene, så det spiller neppe noen stor rolle for elevenes opplevelse.

Læreplanverket og Opplæringsloven definerer i stor grad hvordan fagets «indre liv» arter seg, men samtidig er norskfaget i stor grad – kanskje størst av alle fag – preget av vår kulturhistorie. Norsklærere er også preget av den tradisjonen vi både har vokst opp i og blitt introdusert for i våre egne utdannelser, og ulike skoler har ulike fagtradisjoner. Noe av fagets særpreg er altså «nasjonalt», mens andre trekk er «lokale». Det elevene peker på når de skal beskrive faget, er at det er rotete og har en utydelig struktur. Det er stort, men lite konkret. Dette mener jeg henger sammen med fagets komplekse oppdrag, og det er nok langt på vei ved de mer dannelsesorienterte sidene ved faget som elevene sikter til når de beskriver det som «mye, men lite». Som jeg har vært inne på allerede, er dagens ungdom preget av tida vi lever

i, med fokus på det målbare, og bekymringer for framtida. Da er det vanskelig å hvile i det som ikke skal måles og testes, og som tilsynelatende ikke kan brukes til noe.

I læreplanen for norskfaget ser vi formuleringer som peker mot at norsk er et viktig fag for skolens danningsoppdrag. Mange av kompetansemålene i norsk kan forstås som klassiske dannelsesmål. Som Laila Aase sier, er det lett å argumentere for opplæring i instrumentelle ferdigheter, men ikke alltid like lett å få aksept for at alle bør ha noen kunnskaper om vår kultur-, litteratur- og språkhistorie. Dannelsesbegrepet er lite konkret og litt vanskelig å få et presist grep på, og det er enda vanskeligere å formidle til ungdommer hvorfor dannelse er viktig. Allikevel bør vi kanskje snakke mer om nettopp dette med elevene. Hva vil det si å være et helt menneske? Hva vil det si å ha «både røtter og vinger»? Hvorfor skal vi tillate oss å bruke tid på noe som ikke «kan brukes til noe»? Og hva er egentlig relevant – er det kun det du får bruk for i din framtidige studie- eller jobbhverdag, eller er det også noe som er viktig for hvordan du blir som menneske i samfunnet, eller i deg selv?

I det siste delkapitlet i diskusjonen spør jeg om hvem som har ansvaret når elever kjeder seg så mye i skolen at det går ut over læring, prestasjoner og trivsel. Svaret er sammensatt. Elevene har et ansvar gjennom å motarbeide kjedsomheten med kognitive strategier. Det er også et poeng at eleven har makt til å «spille læreren god», for å bruke en fotballmetafor – dette er en mekanisme elevene gjerne kan ta inn over seg. Foreldrene har et ansvar gjennom å oppdra barn som tåler å kjede seg og møte motgang. Skolen har et ansvar gjennom å jobbe for å skape en relevant undervisning der det klassiske og dannende kan møte elevens livsverden. Hvis disse tre kreftene drar i ulike retninger, vil sannsynligvis situasjonen forbli noenlunde som den er, men hvis vi klarer å trekke i samme retning, kan vi kanskje skape en skolehverdag som oppleves mindre langsom, kjedelig og trøttende for elevene.

Gjennom denne studien har jeg vist, i den grad resultatet er representativt, at elever på studieforbereende utdanningsprogram mener at norsk er et av de minst likte fagene, og at «kjedelig» er en beskrivelse mange knytter til faget. Jeg har også fått noen svar på *hvorfor* de opplever norsk som kjedelig. I stor grad bekrefter funnene antagelser jeg og mine norsklærerkolleger hadde fra før. Så er spørsmålet hva vi kan bruke denne informasjonen til. Jeg har pekt på noen grep man kan ta i skolen og hva som kan tematiseres i en dialog med elever og foreldre, men hadde jeg sittet med et svar på hvordan jeg som lærer kan gjøre undervisningen mindre kjedelig for elevene, hadde jeg antakelig gjort det for lengst. Jeg tenker også at noen ganger skal det få lov å være litt kjedelig. Som Kolbein Falkeid skrev:

Hvem sa at livet vårt
skulle være lett å bygge ferdig?
At mursteinene var firkantede ballonger
som føk på plass av seg selv?
Hvem sa det?
Hvor hadde vi dét fra?

Jeg håper likevel at denne studien kan bidra til at flere blir med i letingen etter gode løsninger til beste for både elever og lærere, og at vi lærere i framtida kan lykkes bedre og bedre med å bidra til at «en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske» og «dette mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet», for å si det med Klafki (1996). Mitt håp er at flere elever skal kjenne på iallfall en liten gnist i møte med alt det fantastiske, rare og spennende som vår språk- og litteraturskatt har å by på.

Litteratur

- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. (NOVA rapport nr. 8/21).
<https://hdl.handle.net/11250/2767874>
- Berge, K. L. (2017, 20. september). Vi må styrke skriveopplæringen i skolen. *Forskning.no*.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-kronikk-skole-og-utdanning/kronikk-vi-ma-styrke-skriveopplaeringen-i-skolen/1162311>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research. A practical guide for beginners*. Sage Publications Ltd.
- Brunstad, P.O. (2001). Læreren under kjedsomhetens tyranni. I Bergem, T. (Red.) *Slipp elevene løs. Artikler med søkelys på lærerrollen* (s. 118-203). Gyldendal.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Pearson Education Limited.
- Dachsmann, E. C., Goetz, T. & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored? *Teaching and Teacher Education*, 39, 22-30. doi: 10.1016/j.tate.2013.11.009
- Eyde, B. og Skovholt, K. (2017). Debatten om norskfaget – En oppsummering. I *Norsklæreren* 1/17, s.10-14.
- Falkeid, K. (1981). *Robinson*. Cappelen.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Fagbokforlaget.
- Gjøs, A. & Skattebu, I. (2023, 30. mars). Tar tak i grisete språkbruk: – Det er alvorlig når førsteklasinger vil leke «Ex on the Beach». *Oppland Arbeiderblad*.
<https://www.oa.no/tar-tak-i-grisete-sprakbruk-det-er-alvorlig-nar-forsteklassinger-vil-leke-ex-on-the-beach/s/5-35-1726090?key=2023-04-28T10:43:45.000Z/retriever/e87394e55bbf072345d17dfb7550798f9b44c2e1>
- Grønmo, S. (2023, 15. april). *Utvalg*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/utvalg>
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 13-43). Samlaget.

- Hoem, K. (2016, 28. november). Norskpensum på villspor. *NRK*.
<https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. 15(9) s. 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Klafki W. (1996). Kategorial danning. I: Dale EL, Dale EL, (Red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* (s. 167–203). Ad notam Gyldendal.
- Klevjer, C. A. & Arnesen, Z. K. (2023, 30. mars). Blits, støy og prat – norske kinoer innfører tiltak mot bråk. *NRK*. https://www.nrk.no/kultur/blits_-stoy-og-prat-_____kinoer-innforer-tiltak-mot-brak-1.16344872
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. (Meld. St. 21 (2020-2021)).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Larson, R. W. & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99(4), 418-443.
- NTB-POLARIS. (2022, 28. desember). Ny NHO-undersøkelse: Unge mest bekymret over jobbmuligheter og høye priser. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/pQdKoR/ny-nho-undersokelse-unge-mest-bekymret-over-jobbmuligheter-og-hoeye-priser>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. I Schutz, P.A. & Pekrun, R. (Red.) *Emotion in Education* (s. 13-36). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-372545-5.X5000-X>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. & Perry, R. P. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance

- Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of educational psychology*, 102(3), s. 531-549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Si, D, Aftenposten. (2017, 11. september). Slik som det er nå, er norskfaget unødvendig. (Debattinnlegg skrevet av «Emilie»).
- <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/yPnxK/slik-som-det-er-naa-er-norskfaget-unoedvendig>
- Simonsen, N. (2019). *Kjedsomhet – forekomst og sammenhenger i den videregående skole*. Universitetet i Stavanger.
- Svartdal, F. (2020, 3. november). Holdning. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/holdning>
- Syversen, T. G. (2018) Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Norsklæreren*, 2018(1), s. 48-57.
- Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget – ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tvedt, M. S., Bru, E. & Idsø, T. (2021). Perceived Teacher Support and Intentions to Quit Upper Secondary School: Direct, and Indirect Associations via Emotional Engagement and Boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), s. 101-122.
- <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdeløring*. Utdanningsdirektoratet.
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (Udat.) *Karakterstatistikk for videregående skole*.
- <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>

- Ziehe, T. (2001). De personlige livsverdeners dominans: Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser. *Uddannelse* 34(10).
- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste danningsfag? I Børhaug, K., Fenner, A. og Aase, L. (Red.), *Fagenes begrunnelser* (s. 69-83). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I Aasen, A. J. & Nome, S. (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I Børhaug, K., Fenner, A. og Aase, L. (Red.), *Fagenes begrunnelser* (s. 15-28). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse om norskfaget

- Samtykke *

Jeg har mottatt og forstått informasjon om spørreundersøkelsen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet.

- Hvilket trinn går du på? *

Vg1 Vg2 Vg3

- Hvilket kjønn identifiserer du deg som?

Kvinne Mann Annet

- Når du tenker på norskfaget på videregående, hvilke ord vil du selv bruke for å beskrive hvordan du opplever faget? Bruk gjerne adjektiver.
- Kryss av for de ordene du synes passer best til norskfaget. Du kan sette ingen, ett eller flere kryss.

Interessant Lærerikt Krevende Kjedelig Morsomt Vanskelig Lett Ensformig Trøttende Gøy
Spennende Nyttig Meningsløst Unyttig Kjekt Greit Engasjerende OK Irriterende Slitsomt
Annet (skriv i boksen)

- Når du tenker på ulike sider av norskfaget, hvor godt liker du å arbeide med:

Svært godt Godt Helt greit Ikke noe særlig Dårlig Svært dårlig Vet ikke /
ikke aktuelt

- muntlige fagoppgaver (ha presentasjoner, fagsamtaler, podcast o.l.)
 - kreative oppgaver (lage film, plakater, tegneserier o.l.)
 - å skrive kreative tekster (noveller, dikt, kåseri o.l.)
 - å skrive saktekster (artikler, analyser o.l.)
 - å lese skjønnlitteratur (romaner, noveller, dikt, fortellinger o.l.)
 - å lese sakprosa (artikler, debattinnlegg o.l.)
 - litteraturhistorie
 - språkhistorie
 - å analysere tekster (reklameanalyse, retorisk analyse, novelleanalyse o.l.)
 - å lære sidemål
- Ranger fagene du har på skolen etter hvor godt du liker fagene. Faget du liker best skal stå som nummer 1, faget du liker dårligst skal stå nederst på lista.
 - Denne spørreundersøkelsen skal følges opp med gruppeintervjuer av noen elever. Er det greit at jeg kontakter deg via din lærer om noen uker og spør om du vil delta i et gruppeintervju? Du vil fortsatt kunne takke nei når du får spørsmålet, selv om du sier "ja" nå.

Vedlegg 2:

Vil du delta i forskningsprosjektet «Elevers syn på norskfaget i videregående skole»?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mitt navn er Siri Viflat, og jeg er ansvarlig for prosjektet. Jeg er lærer her på skolen, og samtidig studerer jeg ved Universitetet i Bergen, hvor jeg er i gang med en master i undervisning med fordypning i norsk. Jeg kan kontaktes på sirvif@innlandetfylke.no eller tlf. 91324035. Min veileder ved UiB heter Pernille Reitan Jensen og kan kontaktes på mail: Pernille.Jensen@uib.no

Formål for prosjektet

I forbindelse med masterstudiet mitt skal jeg gjennomføre en undersøkelse i videregående skole. Målet med undersøkelsen er å finne ut hvilke holdninger og følelser elever har rundt norskfaget, og hva som gjør at disse følelsene og holdningene oppstår.

Prosjektet har to deler: Først skal jeg gjennomføre en digital spørreundersøkelse. Når svarene fra den undersøkelsen er analysert, vil jeg invitere noen av elevene som har svart, til å delta på et gruppeintervju om det samme temaet. Svarene som kommer inn i den digitale undersøkelsen har derfor to funksjoner: For det første blir de brukt i forskningsprosjektet, og for det andre hjelper de meg å finne informanter som er aktuelle for dybdeintervju.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I den digitale spørreundersøkelsen ønsker jeg å få inn svar fra flest mulig elever på studiespesialiserende studieretning/idrett på denne skolen. Jeg har derfor sendt ut invitasjon til alle elever på vg1, vg2 og vg3 studie og idrett, unntatt påbygg og den klassen jeg selv underviser i.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, skal du fylle ut et digitalt spørreskjema. Det tar ca. 10 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan du vil beskrive norskfaget og hvor godt du liker ulike deler av faget. Du blir også bedt om å rangere ulike fag etter hvor godt du liker dem. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Helt til slutt i spørreundersøkelsen vil du bli spurt om det er greit for deg å bli kontaktet med tanke på gruppeintervju senere.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder ved Universitetet i Bergen (se over) som har tilgang til dataene.

Du vil få utdelt en kode som bare din lærer kan koble til ditt navn. Hvis jeg senere ønsker å kontakte deg for å spørre om du vil delta i gruppeintervju, vil læreren din spørre på vegne av meg. Jeg vil dermed ikke kunne koble dine svar til din identitet, og din lærer vil ikke få tilgang til svarene dine. Alt datamateriale lagres på låst pc.

Dataene behandles i appen Skjemaker, som driftes av Universitetet i Bergen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og/eller slettes når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er juni 2023.

Hvordan samtykker du til å delta?

Du samtykker ved å krysse av for samtykke i spørreskjemaet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

Med vennlig hilsen

Siri Viflat

Vedlegg 3: Intervjuguide «Negativ»-gruppe

Hva er det første dere tenker på når jeg sier «norsk»?

Er alt dere driver med i norsken like kjedelig?

- Hva er morsomst?

Har det noe å si om dere opplever det dere driver med som nyttig eller ikke?

- Hva er nyttig?

Hva er det som skiller norskfaget fra andre fag?

- Måten det er organisert på?

- 12 år?

- Ikke eksamen før vg3?

- To/tre karakterer innenfor samme fag?

- Andre sider ved organiseringa?

Flere sier at «vi kan jo norsk» - er dere enige i dette?

- Har navnet på faget noe å si for hva dere forventer eller hvordan dere opplever det?

Når dere snakker om norskfaget med venner, hva snakker dere om da? Hva med hjemme – snakker dere om faget med foreldre eller søsken?

- Tror dere at andres holdninger til norskfaget kan være med på å forme hva dere føler for det?

- Hvem påvirker oss?

- Hvilke holdninger kommer til uttrykk?

- Har diskusjoner i media noe å si?

Vedlegg 4: Intervjuguide «Positiv»-gruppe

Dere har alle svart at dere er ganske positive til norskfaget. Hva er det som er kjekt med norsk?

Har det noe å si om dere opplever det dere driver med som nyttig eller ikke?

- Hva er nyttig?
- Kan ting være nyttig på ulike måter?

Er det noe ved organiseringa av faget som er utfordrende?

- 12 år?
- Ikke eksamen før vg3?
- To/tre karakterer innenfor samme fag?
- Andre sider ved organiseringa?

Flere sier at «vi kan jo norsk» - er dere enige i dette?

- Har navnet på faget noe å si for hva dere forventer eller hvordan dere opplever det?

Det at dere har en positiv holdning til faget, henger det sammen med påvirkning fra andre?

- Venner/familie/media

Tenker dere selv at dere har et grunnleggende positivt syn på skole generelt?

Vedlegg 5:

Samtykkeerklæring for intervju i forbindelse med masterprosjekt «Elevs syn på norskfaget i videregående skole»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mitt navn er Siri Viflat, og jeg er ansvarlig for prosjektet. Jeg er lærer her på skolen, og samtidig studerer jeg ved Universitetet i Bergen, hvor jeg er i gang med en master i undervisning med fordypning i norsk. Jeg kan kontaktes på sirvif@innlandetfylke.no eller tlf. 91324035. Min veileder ved UiB heter Pernille Reitan Jensen og kan kontaktes på mail: Pernille.Jensen@uib.no

Formål for prosjektet

I forbindelse med masterstudiet mitt skal jeg gjennomføre en undersøkelse i videregående skole. Målet med undersøkelsen er å finne ut hvilke holdninger og følelser elever har rundt norskfaget, og hva som gjør at disse følelsene og holdningene oppstår.

Invitasjon til å delta i gruppeintervju

Du inviteres nå til å delta i prosjektets andre del: dybdeintervju i fokusgruppe. Du har allerede svart på en spørreundersøkelse, og jeg vil følge opp denne med å intervju noen elever om de samme temaene som spørreundersøkelsen tok opp. Det blir grupper på 4 elever fra studiespesialisering og idrett, og jeg vil stille noen spørsmål som dere kan drøfte i gruppa. Et intervju i fokusgruppe har mer preg av at dere snakker sammen om et tema, enn av typisk spørsmål - svar. Intervjuet tar inntil 1 time, og vi avtaler et tidspunkt som passer for alle på gruppa.

Personvern og etikk

Jeg vil ta lydopptak av det som blir sagt i intervjuet. Dette blir slettet så fort jeg har transkribert (skrevet ned intervjuet som tekst). Du blir videre anonymisert i prosjektet, f.eks. «elev vg1» eller med fiktive navn. Du må likevel være klar over at læreren som formidler kontakten mellom oss, har en viss oversikt over hvem som deltar i prosjektet. Det vil også være mulig i den endelige masteroppgava å identifisere hvilken skole jeg har gjort undersøkelsen ved.

Tema for intervjuet er i utgangspunktet ikke av særlig sensitiv art, men det er viktig at alle som deltar forholder seg til at det som blir sagt under intervjuet, ikke skal deles med andre. Hvis alle respekterer en gjensidig taushetsplikt, er det lettere å snakke åpent i gruppa. Jeg vil heller ikke dele med din lærer hva du har sagt i intervjuet.

Frivillig deltakelse og rettigheter

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

Kontakt

Hvis du fortsatt er positiv til å delta på et gruppeintervju, signerer du dette brevet og gir det til norsklæreren din. Jeg vil da ta kontakt med deg på Teams for å avtale tidspunkt.

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet.

Sted og dato

Signatur