

”Det kommer til å bli veldig vanskelig og utfordrende”

- eksamensrelaterte opplevelser blant elever med minoritetsbakgrunn på videregående skole

Masteroppgave i psykologi

Trondheim, 29. april 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologi

Psykologisk institutt

### Forord

Alt kommer til slutt ved en veis ende. Denne masteroppgaven representerer et langvarig arbeid og en læringsprosess. Det har til tider vært krevende, preget av frustrasjoner, omstruktureringer og ”killing my darlings”. Jeg har utfordret meg selv, men også lært utrolig mye. Jeg har kunnet arbeidet innenfor et interessefelt og en tematikk jeg syns er spennende, nyttig og viktig.

Jeg vil takke de rundt meg, familie og venner, for hjelp, støtte og oppmuntring. Spesielt min mor fortjener en helt egen takk. Ikke minst vil jeg takke informantene mine som stilte opp og delte sine tanker og erfaringer med meg. Jeg vil takke den videregående skolen hvor jeg samlet inn data, som var svært behjelpelig. Til slutt vil jeg takke min dyktige veileder, Berit Overå Johannesen, for uvurderlig og god hjelp.

Karoline D. B. Schjerverud

Trondheim, 29. april 2016

### Abstract

The drop out rates from Norwegian upper secondary schools have been and continue to be a crucial topic in Norwegian society. In these statistics students with minority backgrounds constitute an overrepresented group. This thesis highlights the examination situation as a suitable arena to investigate these students' school related experiences and how they cope with being a minority student in a Norwegian upper secondary school. Eight students with different minority backgrounds were interviewed primarily about the examination situation using a semi-structured interview. Discursive psychology with positioning theory was used as a methodological approach. The interviews revealed that the informants structure their exam experiences in a narrative manner and that a set of these narratives function as interpretive repertoires framing single events. Especially events related to the exam situation and their future plans. In addition to this the informants express not being able to fully comprehend their second language, Norwegian. Their challenges seem to go unnoticed and they are evaluated on the same grounds as ethnic Norwegian students. I discuss how this and their stories can be related to locus of control, academic goal orientation (learning vs performance), worry (cognitive and emotional) and self-efficacy. I also underline the importance of qualitative research in this field.

*Keywords:* Discursive Psychology, minority background, exam

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Abstract .....	3
<b>Innledning</b> .....	7
Det moderne samfunn – innvandring og globalisering .....	7
Bakgrunn og hensikt .....	8
Avgrensninger og problemstilling .....	10
Begrepsavklaringer .....	10
<b>Litteraturgjennomgang</b> .....	10
Den videregående skolen og eksamenssituasjonen .....	10
Ungdomstiden .....	11
Minoritets eleven .....	12
Behov for kvalitative studier og bidrag .....	14
Psykologiske begreper .....	15
Kontrollplassering .....	16
Målorientering .....	17
Bekymring .....	18
Mestringstro .....	18
<b>Teori og metode</b> .....	19
Metodisk innretning .....	19
Diskursiv psykologi som metodisk innretning .....	20
Sosialkonstruksjonisme .....	20
Diskursiv psykologi – en tilnærming .....	20
Fortolkende repertoar .....	21
Funksjon, variasjon og konstruksjon .....	21
Posisjoneringsteori .....	22
Praktiske og etiske aspekter ved studien.....	23
Utvalg og rekruttering .....	23
Personvern .....	24
Etiske refleksjoner .....	24
Det kvalitative forskningsintervju .....	24
Transkripsjon .....	26
Koding og analyse .....	27

Lesing .....	27
Koding .....	27
Forskerens posisjon .....	28
Validitet .....	29
<b>Resultater og diskusjon .....</b>	<b>30</b>
Narrative strukturer .....	30
Eksamensnarrativet .....	30
Fremtidsnarrativet .....	31
Læringskontekst .....	31
Presentasjon av informanter .....	32
Mikkel .....	32
Lotte .....	33
Kornelija .....	35
Rebeka .....	36
Yannick .....	37
Senad .....	38
Hamide .....	39
Tanyeli .....	40
Temaer .....	41
Tanker rundt det norske og det norske skolesystemet .....	41
Posisjon utenifra .....	42
Tanker rundt det norske .....	43
Implisitt kritikk av det norske skolesystemet .....	44
”Flink” .....	45
Språkkunnskaper .....	47
Overgangsfase .....	52
Stress .....	54
Negativt stress .....	54
Strategier for eksamen .....	56
Opplevelse av eksamen .....	58
Læringskontekst .....	60
Hjemmet .....	60
Forhold knyttet til undervisningen .....	65
Forhold knyttet til klassemiljø .....	66

Psykologiske begreper .....	68
Kontrollplassering .....	68
Målorientering .....	69
Bekymring .....	71
Mestringstro .....	72
Oppsummerende diskusjon .....	73
Minoritetslev i den norske skolen .....	74
Strategier .....	76
Om eksamensformer og eksamen som evalueringsform .....	77
Verdien av kvalitativ forskning .....	79
Psykologiske begreper .....	79
Metodiske betraktninger .....	80
Tilpasning av metode og forskerens rolle .....	80
Intervjus som datainnsamlingsmetode .....	80
Nye muligheter .....	81
Eksamensordningen .....	82
Referanseliste .....	83
Appendiks .....	89

”Det kommer til å bli veldig vanskelig og utfordrende” - eksamensrelaterte opplevelser blant elever med minoritetsbakgrunn på videregående skole

Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) publisert i 2015 viser at 29% av elevene som påbegynte videregående opplæring mellom 2009 og 2014 ikke fullførte. 16% av disse avsluttet opplæringen før de var ferdig med den. Hos de resterende 13% av elevene som ikke fullførte skyldtes dette at deres utdanningsløp ikke resulterte i yrkes- eller studiekompetanse (grunnet stryk i fag), ikke fullførte hele skoleløpet eller fremdeles var i videregående opplæring (SSB, 2015). Denne statistikken representerer utfordringer både på samfunns- og individnivå. Utfordringene på samfunnsnivå reflekteres blant annet i et nasjonalt mål om å øke andelen som fullfører og består videregående utdanning innen fem år (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det eksisterer et behov for borgere som innehar ulike type kompetanser for at Norge skal kunne være konkurransedyktig i en stadig mer globalisert, kommersialisert og internasjonalsert verden (Smith, 1993). Samtidig som frafallsstatistikken innebærer en utfordring for samfunnet vil det for de som omfattes av statistikken bety utfordringer på individnivå. Det rapporteres om lavere inntekter blant unge som ikke har fullført videregående opplæring (Opheim, 2009). De vil stå ”[...] i fare for å falle utenfor eller havne i marginale posisjoner i arbeidslivet” (Opheim, 2009, s. 325). Uten videregående opplæring vil man således komme i svakere posisjoner i arbeidslivet med lavere inntekt, samtidig som man er mer utsatt for arbeidsledighet (Opheim, 2009). Det er derimot ikke bare økonomiske konsekvenser en ung person uten yrkes- eller studiekompetanse står ovenfor. Ved en større risiko for å bli arbeidsledig vil man møte på risikofaktorer assosiert med dette. Elever med minoritetsbakgrunn utgjør en overrepresentert gruppe i statistikken for frafall fra videregående opplæring (Aarset, Lidén, & Seland, 2008; Bøhn, 2008; Lødding, 2009). De står da spesielt i fare for å utgjøre en økonomisk undergruppe preget av blant annet trygdeavhengighet, som igjen kan lede til andre sosiale problemer (Aarset, Lidén, & Seland, 2008).

**Det moderne samfunn – innvandring og globalisering.** Globalisering og transnasjonal migrasjon, og at vi adopterer skikker og normer fra andre kulturer vi eksponeres for gjennom det økende kulturmangfoldet i Norge, bidrar til at dagens samfunn endrer seg på mange måter. I Norge ser vi en økning av elever med minoritetsbakgrunn i skolen (NOU, 2003; Amundsen, & Garmannslund, 2015). Denne elevgruppen er overrepresentert i frafallsstatistikken fra videregående opplæring (Lødding, 2009). Dermed er det vesentlig å undersøke hva som kan bidra til å snu tendensen. Samtidig står det i en rapport om grunnskoleopplæring at: ”Opplæringen får [...] en bredere målsetting enn å gi elever og

lærlinger fagkunnskaper og ferdigheter. Den skal videre bidra til at barn og unge får et godt grunnlag for å mestre eget liv og realisere ønsker og fremtidsdrømmer – både som yrkesaktiv, så vel som sosialt individ” (NOU, 2003, s. 11). Det heter videre at et mål er å ”[...] bidra til en enda bedre grunnopplæring som er tilgjengelig for alle – uavhengig av alder, funksjonsnivå, etnisk og sosial bakgrunn [...]” (NOU, 2003, s. 11). Disse to utdragene er hentet fra en rapport bestilt av Regjeringen for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen og gjenspeiler betydningen av paragrafer som står oppført i Opplæringsloven. Skolen skal ta hensyn til alle uavhengig av bakgrunn, samtidig som man ønsker at skolen ikke kun skal utstyre individet med faglige ferdigheter og kunnskaper. Elever skal også bli utstyrt slik at de kan realisere egne ønsker og drømmer. Graden av suksess relatert til hvorvidt elever uavhengig av blant annet etnisitet får en god/bedre grunnopplæring og utstyres med ferdigheter utover det faglige bør evalueres tatt i betraktning at nettopp disse elevene er de som oftest dropper ut av videregående opplæring.

Samtidig må videregående elever gjennom en rekke avsluttende eksamener for å fullføre opplæringen. En eksamen foregår på en dag hvor eleven møter opp og får utlevert oppgaver som skal besvares i løpet av en bestemt tidsramme, vanligvis fem timer. Besvarelsen evalueres med en tallkarakter på en skala fra 1 til 6, hvor 1 tilsvarer stryk og 6 er beste mulige karakter. Karakteren blir stående som en egen karakter på vitnemålet, og dersom man skulle stryke på en eksamen vil man ikke kunne motta vitnemål og fullføre opplæringen. Dette er også en årsak til at kritikk mot eksamen som evalueringsform til stadighet har vært fremme i nyhetsbildet. For eksempel har Elevorganisasjonen kritisert ordningen med bakgrunn i at det ikke i tilstrekkelig grad kan måle en elevs kompetanse (Knezevic, 2016). Eksamenssituasjonen kan betegnes som ekstrem situasjonen i den norske videregående skolen i det at den tilskrives en stor betydning for eleven. Derfor kan det være en egnet innfallsvinkel for å studere hvordan elever mestrer påkjenningene ved den videregående skolen i dag, særlig når det gjelder en gruppe så utsatt for frafall som minoritets elever.

### **Bakgrunn og hensikt**

Min interesse for eksamenssituasjonen og hvordan den kan kaste lys over situasjonen til unge med innvandrerbakgrunn i det norske skolesystemet har bakgrunn i at jeg har erfaring som eksamensvakt i videregående skole. I eksamenslokalene har jeg observert at kandidater ser ut til å ha ulike strategier for hvordan de håndterer situasjonen. Noen viser tydelige tegn på stress, mens andre er rolige og skriver tilsynelatende uten stopp. Særlig har elever av utenlandsk opprinnelse til tider vært en kandidatgruppe som har krevd ekstra hjelp og oppmerksomhet fra oss eksamensvakter for å forstå oppgavene og rammene for situasjonen.



Disse opplevelsene har bidratt til at jeg ville utforske hvordan eksamenssituasjonen kan belyse elever med minoritetsbakgrunn sin mestring av den norske skolen. Som et første steg i å forfølge denne interessen utførte jeg våren 2015 en kvantitativ forstudie for å undersøke hvilke faktorer som kan bidra til å forklare hvordan elever takler eksamenssituasjonen. I denne forstudien argumenterte jeg for at evalueringssituasjonen kan sees på som et uttrykk for standardisering og sterk kontroll som utøves i den norske skolen i dag. Dette kommer som følge av noen tendenser i dagens samfunn: Globalisering, industrialisering, kommersialisering og internasjonalsisering. Det legges press på elevene ved å tilføre pensum, læringsmål og bedømmelse av kompetanse gjennom en tallkarakter. Derfor mente jeg at eksamenssituasjonen kunne tjene som det fremste eksempelet på det presset elever i den norske videregående skolen i dag opplever og at situasjonen kan inneha et forklaringspotensial hva gjelder frafallsratene fra videregående opplæring. Jeg har belyst eksamenssituasjonen spesifikt da jeg mener den kan være en egnet innfallsvinkel til å studere skolekontekst og frafall.

Den kvantitative forstudien ble gjennomført gjennom administrering av spørreskjemaer med eksamensopplevelser som tema. Deltakere var elever ved to videregående skoler i Norge, fra VG1, VG2 og VG3<sup>1</sup> og fra både yrkes- og studieforberedende linjer. Spørreskjemaet bestod av 65 ledd med lukkede spørsmål besvart ved å angi enighet på en Likert-skala fra 1 (svært enig) til 5 (svært uenig). Spørsmålene var tenkt å måle bestemte teoretiske konsepter, i tillegg til demografiske spørsmål og andre spørsmål som kunne tenkes å være interessante. Ut fra relevant litteratur knyttet til testsituasjoner trakk jeg frem konseptene (kognitiv og emosjonell) bekymring, (intern og ekstern) kontrollplassering, og målorientering (prestasjons- og læringsrettet). Forstudien ga nyttige indikatorer på hvordan de nevnte konseptene kan måles, og hvordan de relateres til hverandre og er bidragsytende for hvordan elever i norsk videregående skole takler eksamenssituasjonen. Jeg vil presentere mine funn fra denne undersøkelsen i litteraturgjennomgangen hvor disse begrepene beskrives (se s. 15-19).

Denne masteroppgaven skal bygge videre på funn fra den kvantitative forstudien, samtidig som tematikken tas et skritt videre gjennom fokus på elever med minoritetsbakgrunn. Litteratursøk ga få resultater på studier som undersøker eksamenssituasjonen, bortsett fra noen som inntar et klinisk fokus med angst i sentrum. Det

---

<sup>1</sup> Trinn på videregående skoler i Norge heter VG1, VG2 og VG3, hvor VG1 vil si første året på videregående, og så videre.

ser ut som det finnes lite dybdekunnskap rundt hvordan elever med minoritetsbakgrunn opplever skolen og eksamenssituasjonen. Denne avhandlingen kan dermed tilby ny innsikt som kan bidra med å forklare frafallsstatistikken fra videregående opplæring og hvorfor én bestemt elevgruppe er overrepresentert i den.

### **Avgrensninger og problemstilling**

Frafall fra videregående opplæring i Norge har vært og forblir en aktuell problematikk i samfunnet. Frafallsstatistikken er stadig høyere enn ønsket, særlig blant elever med minoritetsbakgrunn. Det har negative følger både på samfunns- og individnivå og av økonomisk og sosial karakter. Eksamenssituasjonen kan tjene som det fremste eksempelet for det presset som pålegges videregående elever i dag, som følge av standardisering, internasjonalisering og sterk kontroll over hva som læres. Eksamener er evalueringssituasjoner som kan ha stor betydning for hver enkelt elev. De vurderes med en enkelt tallkarakter som blir stående alene på elevens vitnemål og kan med det åpne eller stenge for videre studie- og jobbmuligheter. Ut fra dette vil jeg argumentere med at eksamenssituasjonen kan bære med seg forklaringspotensial hva gjelder frafallsstatistikken jeg referer til. En kvalitativ studie kan tilby dybdekunnskap hvor eleven selv kan si hva han eller hun føler, tenker og mener. Denne studien ønsker å belyse hvordan eksamenssituasjonen og eksamensrelaterte kontekster hjemme og på skolen oppleves av elever med minoritetsbakgrunn.

### **Begrepsavklaringer**

Med ”elever med minoritetsbakgrunn” menes det, i denne oppgaven, elever som selv kommer fra et annet land enn Norge og/eller har én eller begge foreldre med et ikke-norsk opphav. Begrepet ’elever med minoritetsbakgrunn’ har blitt valgt blant annet på bakgrunn av Aarset, Lidén og Selandts rapport fra 2008 hvor de kritiserer begrepet ’innvandrere’ til å ansees som en evig kategori. Samtidig har man tradisjonelt sett forbundet innvandrere med personer med ikke-vestlige bakgrunner. Å referere til en minoritetsbakgrunn ansees således som mer dekkende.

### **Litteraturgjennomgang**

I denne seksjonen vil jeg utdype forhold knyttet til eksamenssituasjonen, videregående opplæring, ungdomstiden og det å ha en minoritetsbakgrunn. Samtidig vil jeg belyse et behov for kvalitative studier.

### **Den videregående skolen og eksamenssituasjonen**

Etter grunnskolen kan en elev søke seg til videregående opplæring. Da oppgir eleven ”[...] tre utdanningsprogrammer i prioritert rekkefølge, og er garantert å komme inn på et av

disse tre” (Markussen, 2010, s. 126). Opplæringen ved videregående deles inn i yrkes- og studieforberedende løp. Førstnevnte består av to år med skole og deretter to år som lærling. Sistnevnte består av en treårig skolegang som resulterer i studiekompetanse (Markussen, 2010). I tillegg til at faglærere setter standpunkt karakterer i fag gjennomføres sluttvurderinger i noen fag på videregående nivå gjennom eksamen. En elevs prestasjon på en eksamen gir grunnlag for én karakter i det gjeldende faget og blir stående på vitnemålet til eleven. Eksamen kan derfor potensielt ha stor innvirkning på elevens videre muligheter. En elev som har oppnådd studiekompetanse kan søke seg til høyere utdanning hvor karakterer ofte er avgjørende for hvilke studier han eller hun kommer inn på. For en elev som har oppnådd yrkeskompetanse (det vil si fullført et yrkesforberedende løp) vil potensielle arbeidsgivere se på vitnemålet for å avgjøre hvorvidt han eller hun tilbys en lærlingplass.

Eksamen som sluttvurdering er en tradisjonell evalueringsform som er svært kostnadseffektiv. Den tillater en evaluering av mange elevers kompetanse over kort tid. Samtidig som det tenkes at evalueringsformen sikrer en objektiv vurdering ved å evaluere kandidater anonymt da eksterne sensorer retter eksamensbesvarelser uten å kjenne til kandidatens identitet<sup>2</sup>. Å benytte karakterer for å gjenspeile akademisk prestasjon er omtrent en universell praksis, men man kan i følge Sadler stille spørsmål ved karakterers integritet (2009). Dette omhandler karakterers *indre* verdi, det vil si hvorvidt karakterer representerer det de er tiltenkt å representere (Sadler, 2009). Idealet er en høy grad av indre verdi ettersom elever fortjener å (i) få sitt arbeid vurdert kun ut fra dets kvalitet, (ii) vite grunnlaget for evalueringene, (iii) at karakterer skal ha en sammenlignbar verdi på tvers av fag og (iv) være bredt sammenlignbare på tvers av institusjoner og opprettholde sin verdi over tid (Sadler, 2009). Derfor er det viktig at eksamenssituasjonen gir like premisser for elevene og er tilrettelagt på en måte hvor elever i størst mulig grad kan få demonstrere sin kompetanse.

### **Ungdomstiden**

Ungdomstiden kan betegnes som en sårbar tid på bakgrunn av at det er en periode bestående av flere endringer, både fysiologiske og psykologiske. Store kroppslige endringer forekommer og valg knyttet til fremtiden må tas. Samtidig omtales ofte en identitetskrise, først presentert av Erikson i 1968 og videreutviklet av Marcia (Kroger, Martiniussen, & Marcia, 2010). Ungdomstiden omtales som preget av usikkerhet knyttet til den fremtidige rollen som voksen og en søken etter en ny følelse av sammenheng og kontinuitet (Erikson,

---

<sup>2</sup> Denne ordningen gjelder skriftlige eksamensformer. Ved praktiske eksamener vil derimot sensor møte på kandidaten.

1968; Kroger, Martiniussen, & Marcia, 2010). Når det gjelder dagens generasjon ungdommer betegner Hegna, Ødegård og Strandbu (2013) de som svært seriøse, pliktoppfyllende og lovlydige sammenlignet med tidligere generasjoner. Med dette følger også bekymringer. Hegna, Ødegård og Strandbu (2013) omtaler et utdanningspress som finnes i samfunnet. Det kan sees i sammenheng med denne oppgavens innledning hvor det globaliserte, internasjonale kunnskapssamfunnet man ser i Norge understrekes. ”Endringene i ungdomskulturen er omfattende. Man bør blant annet spørre seg om det ensrettede trykket på utdanning og fremtidsdisiplinering er så sterkt at det skaper økt psykisk stress – og dessuten bidrar til en bratt motbakke for de som får problemer med å mestre utdanningssamfunnet ” (Hegna, Ødegård, & Strandbu, 2013, s. 377). Artikkelforfatterne har videre belyst hvordan ungdommen i dag skal være godt trent, ha god helse, utseende og gjøre det bra på flere fronter. I lys av dette er begrepet som i blant benyttes for å betegne denne generasjonen, generasjon prestasjon, forståelig (se for eksempel Ottesen, 2015).

### **Minoritetsleven**

Diskursiv psykologi vektlegger kontekstens betydning. Når det gjelder elever med minoritetsbakgrunn vil foreldrenes kulturbakgrunn utgjøre en viktig del av deres kontekst. Dette er elever med en annen landstilhørighet og en kulturbakgrunn som kan skille seg i større eller mindre grad fra den norske. Kao (1999) belyser blant annet hvordan innvandrerbarn må navigere seg gjennom ”mainstream”-kulturen i landet de befinner seg i og deres foreldres kultur. Hun har utført forskning blant ungdommer med innvandrerbakgrunn i USA og har funnet at de tenderer til å føle en mindre grad av kontroll over sine liv enn majoritetsbefolkningen. Hun har også trukket frem hvordan innvandrerbarn er utsatt for lavere mestringsstro. Dette er uheldig ettersom mestringsstro er assosiert med både større ambisjoner og prestasjoner (Kao, 1999). Derimot skal det understrekes at forskning fra USA ikke alltid lar seg overføre til det norske samfunnet på grunn av store ulikheter mellom landene. For eksempel fins det større forskjeller mellom sosiale klasser i USA i forhold til Norge. Samtidig fokuserer Kao på ungdommer med en bakgrunn mer ulik hovedkulturen enn hva denne studien gjør. Flere av mine informanter hadde vestlige bakgrunner som ikke i like stor grad skiller seg fra ”mainstream”-kulturen. Likevel er Kaos funn relevante. De sier noe om de psykososiale utfordringene forbundet med å ha en minoritetsbakgrunn og Kao trekker frem viktige mekanismer og deres betydninger. Blant annet mestringsstro, som utgjør en del av denne oppgavens fokusområde.

Aarset, Lidén og Seland poengterer i en rapport fra 2008 om ungdom med innvandrerbakgrunn at skolen har en oppgave som identitetsskaper, samt at skolen kanskje

ikke i tilstrekkelig grad anerkjenner at elevers erfaringer fra hjem og fritid påvirker læringsprosesser i skolen. Lidén (2001) har påpekt hvordan skolen har som mål å være en enhetsskole som skaper fellesskap på tvers av grupper og tilhørighet, og skal skape like forutsetninger for fremtidige muligheter. Samtidig skal skolen skal formidle kunnskap og kultur innen et flerkulturelt Norge og skal ha en aktiv rolle i å skape nasjonal identitet (Lidén, 2001). Altså legges det vekt på likestilling av elever, som blant annet skal resultere i å skape like muligheter for elever. Samtidig har skolen en rolle i nasjonal identitetskaping. Dette er særlig relevant når man omtaler minoritets eleven. Slik Torgersen (2005) trekker frem tegnes det et grovt skille mellom individualistiske land i vesten og kollektivistiske kulturer i ikke-vestlige land. Lødding (2008) har funnet at å være etterkommere av foreldre med en ikke-vestlig bakgrunn reduserer sannsynligheten for å fullføre et studieforberedende løp ved videregående skole. Aarset, Lidén og Seland (2008) har utført fokusgruppeintervjuer med minoritets elever med hovedsakelig ikke-vestlig bakgrunner ved videregående skoler i Oslo. Et av temaene de tok for seg var skolen, og de fant at ungdommene stort sett trivdes på skolen. Derimot kan livet på skolen og livet i hjemmet oppleves som to ulike sfærer. Aarset, Lidén og Seland har snakket med sine informanter om å gå til rådgiver ved skolen, som ofte er aktuelt ved videregående skole med tanke på linjevalg ved videregående, fremtidige studier og arbeidsmuligheter (2008). De trekker frem hvordan flere har "[...] opplevd at lærere/rådgivere ved skolen ikke deler deres selvforståelse og vurderinger av egne evner og kapasitet" (Aarset, Lidén, & Seland, 2008, s. 16). Ellers nevner forskerne at de fleste av informantene så for seg å ta høyere utdanning etter fullført videregående opplæring, noe foreldrene støttet.

Lie er en av flere fagpersoner som ønsker å skape et fokus på de minoritetspråklige elevene i Norge. Hun trekker frem hvordan "[...] manglende andrespråksferdigheter kan være en klar årsak til skolevansker [...]" (Lie, 2010, s. 115). Det vil si at mestringsproblemer kan skyldes svake språkkunnskaper som fører til at eleven ikke klarer å forstå og løse oppgaver i skolen. Samtidig trekker Lie frem hvordan disse elevene kompenserer for manglende språkkunnskaper med gode muntlige ferdigheter (2010). Lie (2010) betegner denne gruppen som elever med språkvansker som skyldes svake språklige forutsetninger i norsk. Dette er språklige utfordringer av sekundær karakter, men som likevel kan føre til alvorlige lærevansker. Lødding (2008) trekker frem hvordan elever med ikke-vestlig bakgrunn ofte opplever vansker med teoretisk arbeid i skolen grunnet problemer med å forstå ord og uttrykk. På ungdomsskolenivå har man funnet at elever som snakker et annet språk i hjemmet har lavere tro på egen mestring sammenlignet med majoritets elever (Amundsen, &

Garmannslund, 2015). Elever med minoritetsbakgrunn kan også i mindre grad få skolefaglig hjelp i hjemmet, da foreldre ikke behersker norsk godt nok (Lie, 2010). Ut fra dette ser det ut til at språk er en essensiell problematikk hos elever med minoritetsbakgrunn.

Når det gjelder testtaking har Sattler (2001) presentert argumentasjon for hvorfor lingvistisk og kulturelt mangfoldige elever kan anses som ”handikappede”. Sattler (2001) trekker frem ulemper som omhandler tekstpraksis og lesing i tillegg til avvik i motivasjon. Samt hvordan disse elevene kan svikte i å ”[...] anvende ferdigheter for testtaking, velge riktige problemløsningsstrategier og balansere hurtighet og innsats” (Sattler, 2001, s. 662, min oversettelse). Selv om Sattler presenterer problematikk knyttet til barn, ikke tenåringer som er relevant i denne avhandlingen, presenterer han viktige poeng. Blant annet om hvordan elever med lingvistisk og kulturelt mangfold kan være mer villig til å godta lave nivåer av akademisk oppnåelse. Med dette kommenterer Sattler en potensiell ringvirkning ved det å ha en minoritetsbakgrunn. Det fremkommer i hans tekst hvordan disse elevene er dårligere stilt enn andre elever i skolesystemet, noe som kan være synlig i testsituasjoner. Man kan dermed trekke frem et potensielt misforhold mellom elevens kompetanse og prestasjoner, oppsummert i ord som underyting eller underfungering. Sattler (2001) har trukket frem potensielle ulemper i motivasjon hos elevgruppen. Dette poengterer også Lie (2010) ved å si at språkproblemer som fremmer lærevansker kan komme til uttrykk gjennom ”[...] motivasjonsproblemer, passivitet og underyting” (s. 116). Lie understreker i tråd med dette hvordan manglende språkkunnskaper kan resultere i ”[...] en passiv holdning til læring siden de ikke klarer å aktivisere relevante kognitive strategier” (2010, s. 115). En slik passivitet kan henge sammen med manglende motivasjon. Å innta en passiv holdning fremfor å anvende kognitive strategier kan siden omforme seg til større frustrasjoner og problemer, for eksempel lav selvfølelse. Det er en forutsetning at elever i den norske videregående skolen mestrer norsk for å kunne beherske og forstå undervisningen. Dette medfører at elever med minoritetsbakgrunn møter en dobbelutfordring i skolen sammenlignet med majoritetselevne (Bakken, 2003). Det kan for eksempel gjenspeiles i testangst hos elever med kulturelt og lingvistisk mangfold (Sattler, 2001).

### **Behov for kvalitative studier og bidrag**

I det norske skolesystemet ser det ut til å eksistere det en vekting av kvantitative undersøkelser, eksempelvis PISA og kvantitative elevundersøkelser. Samtidig resulterte litteratursøk med søkeord som inkluderer testsituasjoner, minoritetslev, videregående skole og andre ord relatert til denne oppgavens tematikk i få kvalitative studier. Derimot foreligger det mye statistikk og kvantitative undersøkelser knyttet til frafall fra videregående opplæring,

minoritets elever og testsituasjoner. Slike undersøkelser tilbyr verdifull informasjon, men kan representere en begrensning ved at elever gis liten mulighet til å fortelle om egne opplevelser og sine refleksjoner. Johansson og Olofsson (2011) kan imidlertid gjenspeile en utvikling mot kvalitative data om forhold som berører skolen og det å være ung med minoritetsbakgrunn. Selv om deres studie ble utført i Sverige er dette et land relativt likt Norge. Studiens funn kan dermed være interessante også i en norsk kontekst og kan bidra til å kaste lys over viktige opplevelser og forståelser hos minoritets elever. Johansson og Olofsson tok i sin studie fra 2011 for seg hvordan ungdommer med minoritetsbakgrunn konstruerer livsplaner og hvordan disse planene har sammenheng med etnisitet, identitet og nabolag. De intervjuet 10 deltakere og fokuserte på deres erfaringer knyttet til ulike faktorer (som skolehverdagen, venner og akademiske prestasjoner). En av informantene uttaler seg blant annet om en drøm om å bli farmasøyt. Dette ble diskutert med lærere og rådgivere da hun skulle velge og søke linjer ville ved en svensk videregående skole. Informanten (kalt Helen) ble derimot rådet til å moderere sine planer. Hun fikk beskjed om at opplæring for å bli farmasøyt kunne være for komplisert for henne ettersom hennes førstespråk ikke var svensk. Derfor modifiserte Helen planene sine i stor grad og vektla deretter utvikling av språklige ferdigheter. Dette trekker forskerne frem som et vendepunkt i hennes liv, med en negativ innvirkning på selvtilliten. ”Paradoksalt bidrar representanter fra det svenske samfunnet i å presse Helen mot en mer tradisjonell kvinnelig posisjon fremfor å oppmuntre til høye karriereforventninger og individuell utvikling” (Johansson, & Olofsson, 2011, s. 192, min oversettelse). Johansson og Olofsson har identifisert forskjeller i selvtillit hos sine informanter og hvor sikre de var på sin fremtid, noe de diskuterer at kan avgjøres av antall år tilbragt i Sverige, språkferdigheter og grad av tilpasning til sitt nye land (2011). Dette er interessant da blant annet Lødding i 2003 (som sitert av Aarset, Lidén og Seland, 2008) fant at antall år i norsk grunnskole ikke så ut til å forklare hvorvidt videregående opplæring ble fullført. Altså er dette et problemområde hvor det fremdeles eksisterer et behov for innsikt. Samtidig kan Johansson og Olofssons studie være med på å demonstrere betydningen av kvalitative funn. Dybdeinformasjon som Helens ”vendepunkt” kan være noe som potensielt ikke fanges opp av kvantitative studier.

### **Psykologiske begreper**

Som nevnt baserer denne oppgaven seg på en kvantitativ forstudie om eksamenssituasjonen hvor tre teoretiske begreper ble vektlagt og forsøkt målt. Begrepene er kontrollplassering, målorientering og bekymring. Jeg vil også i denne oppgaven undersøke hvordan de viser seg hos informantene. Fokuset er nå rettet mot det å ha en minoritetsbakgrunn, samtidig som dataen som er generert er av kvalitativ karakter og ikke

kvantitativ. Denne delen av litteraturgjennomgangen vil gi en kort introduksjon av disse begrepene. I tillegg har jeg valgt å trekke frem ytterligere et begrep, nemlig mestringstro. Mestringstro, også kjent som self-efficacy, er et begrep med stor aksept innen forskningsområdet skole og evalueringssituasjoner (for eksempel Amundsen, & Garmannslund, 2015).

**Kontrollplassering.** Kontrollplassering (lokus av kontroll) blir blant annet av Kao (1999) ansett som en indikator for velvære. Samtidig er det anerkjent som viktig i forbindelse med læring; en ikke-akademisk faktor som kan virke inn på akademiske prestasjoner (Majzub, Bataineh, Ishak, & Rahman, 2009). Kontrollplassering omhandler et individs generaliserte forventninger knyttet til kontroll over fremtidige hendelser (Majzub, Bataineh, Ishak, & Rahman, 2009). Det skilles mellom intern og ekstern kontrollplassering. Førstnevnte vil si en tro på at hvordan det går i livet avhenger av egne handlinger og valg, mens sistnevnte omhandler en tro på at utfall avhenger av tilfeldigheter, skjebne eller andre personer med myndighet (Majzub, Bataineh, Ishak, & Rahman, 2009). I en eksamenssammenheng vil kontrollplassering for eksempel komme til uttrykk gjennom hvorvidt en elev tror han eller hun selv er ansvarlig for utfall av en eksamen eller om vurderingen er tilfeldig eller avhengig av sensor alene, for eksempel. På denne måten kan kontrollplassering også påvirke motivasjon. Om en elev viser høy grad av intern kontrollplassering vil han eller hun ha en tro på at desto mer innsats han eller hun legger i eksamensforberedelser desto bedre vil det gå under eksamen. Slik kan intern kontrollplassering predikere innsats (Majzub, Bataineh, Ishak, & Rahman, 2009). Om elever derimot viser en ekstern kontrollplassering vil suksess eller fiasko tilskrives faktorer som er tilfeldige (Majzub, Bataineh, Ishak, & Rahman, 2009), som å ha en dårlig dag eller en urettferdig sensor ved lav karaktervurdering. Således kan det tenkes at motivasjonen før en eksamen svekkes om en elev tror at han eller hun uansett ikke har en stor påvirkningskraft over utfallet av eksamen. Samtidig trekker Majzub, Bataineh, Ishak og Rahman (2009) frem at elever med ekstern kontrollplassering generelt ikke ser ut til å lære av tidligere erfaringer. Moore (2006) har vist til flere studier hvor opplevd lav kontroll over eksterne faktorer også relateres til høyere nivåer av angst. Majzub, Bataineh, Ishak og Rahman har i sin artikkel fra 2009 presentert funn som viser at intern kontrollplassering har signifikante positive korrelasjoner med høyere akademiske prestasjoner sammenlignet med ekstern kontrollplassering. Jeg fant i min kvantitative forstudie en moderat korrelasjon mellom ekstern kontrollplassering og bekymring (både kognitiv og emosjonell) og usikkerhet knyttet til hva som forventes i en eksamensbesvarelse. Dette tolket jeg som en mulighet for at en



ekstern kontrollplassering kan bidra til bekymringer hvor kandidater benytter energi på irrelevante stimuli som kan fordre stressreaksjoner som i verste fall medfører underprestering. Disse effektene gjør det viktig å ta hensyn til kontrollplassering i skolen.

**Målorientering.** Målorientering omhandler motivasjon. Det tegnes et skille mellom to former: Prestasjons- og læringsrettet målorientering (Covington, 2000). En prestasjonsrettet tilnærming til motivasjon vil si at en elev er motivert for å prestere, mens læringsorientering vil si at en elev ønsker å "[...] øke egen kompetanse, forståelse og verdsetter det som blir lært" (Covington, 2000, s. 174, min oversettelse). For eksempel kan en prestasjonsorientering illustreres ved at en elev er opptatt av å fremstå smart og ikke å miste ansikt i en skoletime. Ved læringsorientering vil eleven derimot være motivert for å lære. Det kan trekkes paralleller fra disse motivasjonsorienteringene og teorien om implisitte tilnærminger til intelligens. Prestasjonsrettet målorientering kan relateres til et syn på intelligens som fiksert, hvor man anser intelligens som et fast trekk (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). Motivasjon for å gjøre en innsats kan dermed være fraværende ettersom man ikke kan påvirke noe statisk. Læringsmotivasjon kan relateres til en inkrementell tilnærming til intelligens, hvor intelligens ansees som et dynamisk trekk (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). Dersom en elev anser intelligens som noe foranderlig kan dette tenkes å fremme en læringsrettet målorientering hvor innsats på skolen vil gagne seg i form av læringsgevinster. Da kan man for eksempel bli bedre i matematikk, enn å slå seg til ro med tilskrivelse av et statisk trekk hvor man er svak i matematikk. I følge Covington (2000) kan læring som akademisk mål innebære en grundig prosessering av informasjon som kan lede til bedre skoleprestasjoner. Prestasjon som akademisk mål kan derimot innebære overfladisk behandling av informasjon som igjen kan medføre fravær av engasjement knyttet til akademiske prestasjoner (Covington, 2000).

Overført til en eksamenssituasjon kan en læringsrettet målorientering tenkes å predikere større innsats for eksempel knyttet til eksamensforberedelser. Et fast syn på intelligens og prestasjon som motiv vil kunne tilsi at en elev i skolehverdagen skygger unna utfordrende oppgaver og velger oppgaver som vedkommende er trygg på å mestre. Dette sikrer prestasjon og man mister ikke ansikt. Samtidig gir det ikke rom for læring og utvikling og vil således kunne gi uheldige virkninger i skolen. Jeg fant i min kvantitative forstudie tegn på at læringsrettet- og prestasjonsrettet målorientering ikke nødvendigvis er motsetninger av hverandre slik det kan være intuitivt å tenke, men at respondenter viste ulike grader av begge målorienteringer. Jeg konkluderte uansett med at det er ønskelig å fremme en inkrementell intelligensstilnærming og læringsrettet motivasjon, noe som vil gagne seg under

eksamenssituasjoner og generelt i en skolehverdag. Samtidig fant jeg en positiv korrelasjon mellom læringsorientering og motivasjon mot fremtidige eksamener, intern kontrollplassering og lav grad av bekymring. Altså har læringsrettet målorientering ønskelig assosiasjoner, som kan tilsi en god mestring av eksamenssituasjonen.

**Bekymring.** ”Økt kognitiv og emosjonell årvåkenhet er grunnleggende reaksjoner i testsituasjoner” (Moore, 2006, s. 23, min oversettelse). Det er anerkjent at en viss grad av stress er positivt da det virker skjerpene, noe som er gunstig i en situasjon som avleggelse av eksamen. Ved et punkt kan det derimot grense over til negativt stress, som kan føre til underprestering ved et fokus på stressorer fremfor oppgaven man står ovenfor (Manger, & Wormnes, 2015). ”Fokus på de negative konsekvensene blokkerer de naturlige hukommelsesprosessene. Angsten for å presetere dårlig tar hele oppmerksomheten” (Manger, & Wormnes, 2015, s. 214). Det medfører at ”[...] hver enkelt oppgave får mindre energi og oppmerksomhetsstyrke. Funksjoner og tanker som forløser og hindrer ferdighetene, får oppmerksomhet samtidig” (Wormnes, Hauge, Dundas, & Wormnes, 2006, s. 575). Altså kan en elev som opplever negativt stress i en eksamenssituasjon bli oppmerksom på faktorer urelatert til oppgaven han eller hun har fremfor seg. Dette vil kunne stjele energi og ressurser som igjen kan lede til underprestering. Når disse reaksjonene kan karakteriseres som voldsomme har de ofte blitt omtalt som testangst, som Liebert og Morris (1967) var tidlig ute med å beskrive. De fremstiller bekymring som bestående av to komponenter: Kognitiv og emosjonell bekymring. Førstnevnte omhandler hvordan bekymring manifesterer seg kognitivt og sistnevnte omhandler autonome reaksjoner som tenderer i å oppstå under stress i evalueringssituasjoner (Liebert, & Morris, 1967). Kognitiv bekymring i forbindelse med testangst kommer til uttrykk som tanker om konsekvensene av å feile, ens egen kompetanse sammenlignet med andre og bekymringer knyttet til egen prestasjon (Liebert, & Morris, 1967). Slike bekymringer kan i følge Manger og Wormnes (2015) få et for stort fokus. Liebert og Morris’ studie fra 1967 fant videre en negativ korrelasjon mellom kognitive bekymringer og en forventning om mestring. I min kvantitative forstudie fant jeg at både kognitiv og emosjonell bekymring korrelerte (moderat) med en ekstern kontrollplassering, hvor man kan tenkes å ha lite tiltro til at egen innsats kan avgjøre utfall. Samt en korrelasjon med usikkerhet knyttet til hva som forventes i en eksamensbesvarelse. Liebert og Morris (1976) omtaler og bekymring i forbindelse med ”mangel på selvtilit” som bringer meg videre til et siste begrep, mestringstro.

**Mestringstro.** Bandura er kjent for å ha introdusert begrepet ’self-efficacy’, referert til i denne teksten som mestringstro. Mestringstro påvirker hvorvidt mennesker tenker

pessimistisk eller optimistisk. På denne måten kan mestringstro virke henholdsvis selvhindrende eller selvfremmende, på ulike områder i forskjellige arenaer (Bandura, 2001). Mennesker er agenter som hele tiden vurderer egen fungering (Bandura, 2001). Vi vil evaluere egen kompetanse og forsøke å predikere utfall. Bandura (2001) trekker frem hvordan mestringstro derfor kan virke inn på motivasjon. I tråd med dette kan mestringstro tenkes å kunne virke inn på hvor mye innsats en elev legger for eksempel i forberedelser til eksamen, da høyere mestringstro tilsier høyere motivasjon og dermed innsats. Mestringstro påvirker hvilke utfordringer man anser seg som kapable til å møte, innsats, hvor lenge innsatsen vedvarer tross hindringer og hvorvidt hindringer kan oppleves som motiverende eller demoraliserende (Bandura, 2001). ”Elever med høy mestringsforventning hevdes å arbeide hardere enn andre, og i tillegg utholde mer for å nå sine mål” (Amundsen, & Garmannslund, 2015, s. 11). En elev med svak tro på egen kompetanse i ett fag vil således tenkes å legge liten innsats i arbeidet med faget, da han eller hun ikke har tro på at det vil lønne seg. Det er ingen poeng i å legge ned arbeid i noe man ikke vil få til. Som Bandura (2001) påpeker vil mennesker ha få incentiver for å handle i møte med hindringer man anser som uoverkommelige. På denne måten vil mestringstro fremme motivasjon, og kan promotere engasjement i læringsaktiviteter (Hernandez, 1999). Ut fra dette kan det utledes en tanke om at lav mestringstro kan medføre høyere grad av bekymring i forbindelse med eksamenssituasjoner. Dette ettersom en svak tro på egen innsats vil kunne medføre en bekymring for å feile. Amundsen og Garmannslund (2015) har rapportert om at majoritets elever ved ungdomsskolen har større tro på egen mestring enn minoritets elever, som gjør begrepet aktuelt å undersøke i henhold til denne oppgavens problemstilling.

### **Teori og metode**

#### **Metodisk innretning**

I denne oppgaven har jeg anvendt kvalitativ metode for å kunne formulere kontekstualisert kunnskap, som det er et tydelig behov for når det gjelder oppgavens tematikk. Jeg valgte diskursiv psykologi som metodisk innretning. En sentral begrunnelse for å velge en diskursiv tilnærming er at det generelt er en passende metode for å undersøke tekstmateriale. Gjennom diskursanalyse kan intervjuer i en samfunnsmessig kontekst gis en grundig undersøkelse hvor man ser etter meningsskapende prosesser. Utgangspunktet er en forståelse av verden som sosialt konstruert. Innenfor den diskursive tradisjonen finner man ofte posisjoneringsteori anvendt. Posisjoneringsteori gir en begrunnelse for hvordan man kan analysere frem sosiale posisjoner, undersøke alternative posisjoner og effekten av disse.

**Diskursiv psykologi som metode.** Diskursiv analyse, også kjent som studiet av språkbruk, har blitt en del av et nytt forskningsparadigme innenfor psykologien (Harré & van Langenhove, 1999). Med diskursiv *psykologi* menes anvendelse av idéer fra diskursiv analyse i psykologiske problemstillinger (Potter, 2003). Når diskursiv psykologi anvendes som teoretisk standpunkt og metodisk innretning er man interessert i hvordan aktører benytter språket i en kontekst – en diskurs – for å oppnå noe. Man undersøker hvordan mennesker benytter språket for å fremvise, konstruere og forstå tematikker (Potter, 2012). Språket blir oppfattet som essensielt da det er det primære medium for menneskelig handling (Potter, 2012). Måten vi som mennesker uttrykker oss på reflekterer våre synspunkt, vår tenkning, våre holdninger og verdier. Således kan studier av språkbruk gi mye informasjon både om en person og om samfunnet personen er en del av. Språkbruk undersøkes i tekster, intervjuer og sosiale praksiser, hvor man fokuserer på hvordan mentale fenomener konstrueres gjennom språket og sosiale praksiser da språk og handling er gjensidig avhengig (Potter, & Edwards, 2003). Konteksten er essensiell, ettersom måten vi handler på er kontekstavhengig.

**Sosialkonstruksjonisme.** Diskursiv metode springer ut fra en sosialkonstruktivistisk epistemologi, hvor språket anses som en måte å konstruere virkeligheten på fremfor å reflektere den. Med dette inntar diskursiv psykolog et relativistisk ståsted. Antagelsen er at det ikke finnes noen objektiv og meningsnøytral virkelighet, men kultur og samfunn vektlegges innen individuelle forståelsesrammer. Dette kan illustreres ved å si at våre persepsjoner ”[...] av virkeligheten sees gjennom en linse som blir fokusert av samfunnets normer og verdier” (McGarth, & Johnson, 2003, s. 34, min oversettelse). Mennesker er fortolkende vesen, og den måten vi fortolker og begrepsfester verden på er utslagsgivende for hvordan vi agerer. Diskurs anses altså som kollektivt konstruert og våre versjoner av verden skapes og opprettholdes gjennom språket. Språket gis mye makt når det gjelder vår forståelsesverden og utgjør dermed en essensiell enhet for analysering innen psykologien og andre felt. Således vil diskursiv psykologi, som Potter (2012) nevner, tilby en ny måte innen psykologi å tenke på fenomener på. Man ønsker å bevege seg *bak* det som sies, i betydningen å undersøke hva som menes med et bestemt begrep; se på de meningsskapende prosessene som ligger bak bruken av det. Sosialkonstruksjonisme er ikke bare en epistemologi som ligger til grunn for diskursiv psykologi, men også et grunnprinsipp som deles av alle de ulike variantene som eksisterer av diskursiv metode i ulike felt (for eksempel sosiologi og antropologi).

**Diskursiv psykologi – en tilnærming.** Potter vektlegger at diskursiv psykologi bør ansees som en tilnærming heller enn en metode (2012), da det finnes ulike måter å

gjennomføre diskursanalyse på. Potter og Wetherell ansees ofte som å ha introduserte diskursiv psykologi med sin tekst fra 1987 hvor de identifiserer tre grunnleggende prinsipper for diskursiv psykologi, som er rådende på tvers av ulike varianter av tilnærmingen. De trekker frem hvordan (i) analysetilnærmingen rettes mot tale og tekst som sosiale praksiser, hvor både form og innhold er essensielt. Videre er (ii) handling, konstruksjon og variabilitet viktige stikkord. Dette omhandler som tidligere nevnt hvordan språket aktivt benyttes for å konstruere virkeligheter. Hvordan mennesker handler gjennom sin tale. Dette gir også utslag i enorm variasjon. Til slutt trekker Potter og Wetherell frem (iii) retorikken i taler/tekster. Man ser på hva slags strategier som benyttes i språket for å oppnå et bestemt mål. Som det er kjent innenfor kvalitativ metode inneholder ulike metodiske innretninger ingen fasit for hvordan forskeren skal gå frem, men kun rådende prinsipper og brede fellestrekk. Dette ser vi også ved at Potter velger å betrakte diskursiv psykologi som en *tilnærming* heller enn en metode. Denne friheten benytter jeg meg av. Jeg vil anvende begreper og ser etter konstrukter jeg mener er viktig for min studies problemstilling, og vil derfor kort greie ut om disse.

**Fortolkende repertoarer.** Med fortolkende repertoar menes brede systemer individer agerer innenfor (Potter & Wetherell, 1987). Det kan sees på som meningssystemer som muliggjør noen handlinger og begrenser andre. Å kartlegge slike meningssystemer hos denne studiens informanter kan tenkes å tydeliggjøre rammer med potensiell forklaringsverdi når det gjelder den enkeltes opplevelser knyttet til skolehverdagen og eksamen. Ulike fortolkende repertoarer tilbyr bestemte ressurser som benyttes til å konstruere en forståelse av seg selv og verden, mer spesifikt en samling av begreper, kategorier og idiomer (Potter, 2012). Dette vil si at mening alltid vil være *situert*, altså forankret i en kontekst. Derfor er det viktig å gjøre denne konteksten eksplisitt ved anvendelse av diskursiv psykologi som metodisk innretning.

**Funksjon, variasjon og konstruksjon.** Som nevnt innledningsvis er det å se etter retorisk organisering et fellestrekk ved alle varianter av diskursiv psykologi (Potter & Wetherell, 1987) ettersom språket benyttes for å oppnå noe. Det er ikke alltid språkets funksjon er like eksplisitt eller synlig (Potter & Wetherell, 2001). Dette betyr at en analyse av *funksjon* i stor grad er avhengig av å undersøke kontekst, som igjen poengterer hvordan språkbruk er situert. Samtidig vil språkbruken *varierte* "[...] etter dens funksjon. Det vil si, den vil variere etter talens/tekstens hensikt" (Potter & Wetherell, 2001, s. 1999, min oversettelse). Variasjon stammer samtidig av hvordan språket aktivt benyttes for å *konstruere* spesifikke versjoner av verden (Potter & Wetherell, 2001). Ved å benytte disse begrepene vil man gjennom en diskurspsykologisk analyse av eksempelvis et tekstutdrag kunne avdekke

språkstrategiene valgt av taleren(e). Det er blant annet på denne måten at diskursiv psykologi kan tenkes ikke bare å reflektere kognitive prosesser, men å konstruere de.

**Posisjoneringsteori.** En annen kvalitativ analysemetode som stammer fra et sosialkonstruktivistisk ståsted og ofte benyttes i sammenheng med diskursiv psykologi er posisjoneringsteori. En 'posisjon' er en "[...] kompleks samling av personlige attributter, strukturert på ulike måter, avhengig av mulighetene til interpersonlige, intergruppe- og selv intrapersonlig handling gjennom tilskrivninger av slike rettigheter, plikter og obligasjoner til et individ som opptas av klysteret" (Harré, & van Langenhove, 1999, s. 1, min oversettelse). Det kan være nyttig å se posisjoner i lys av roller, et kjent begrep innenfor sosialpsykologien, hvor posisjoner tillater en større grad av frihet, dynamikk og forhandling. Posisjoner er relasjonelle, slik at hvis noen eksempelvis posisjoneres som maktesløs må noen andre posisjoneres som personer med makt (Harré, & van Langenhove, 1999). Posisjoner oppstår gjennom forhandlinger og fra diskurs (Lerman, 2001). Dette kan illustreres ved at vi kan velge å presentere flere utgaver av oss selv. Eksempelvis kan en elev med minoritetsbakgrunn presentere seg selv som en elev, som en minoritetsperson og som en ungdom. Hvilke identiteter man presenterer (hvordan man posisjoneres) bestemmes av konteksten, altså diskursive praksiser. Samtidig er det ikke kun den enkelte som selv posisjoneres, men hans eller hennes posisjon kan i stor grad bli påvirket av en annen person. Som nevnt er posisjoner et relasjonelt begrep som oppstår gjennom forhandlinger. Egenskaper ved den sosiale situasjonen skaper betingelser for posisjonering, noe som samtidig kan illustrere hvordan posisjoneringsteori vokser ut av et sosialkonstruktivistisk ståsted.

"En subjektposisjon inkorporerer både et konseptuelt repertoar og ståsted for personer innen en struktur av rettigheter for de som benytter repertoaret. Når man har inntatt en bestemt posisjon som ens egen vil en person se verden fra denne posisjonen og i lys av de spesifikke bildene, metaforene, narrative og konseptene som gjøres relevant innen den bestemte diskursive praksisen de posisjoneres innen. Dette inkluderer minst ett påfølgende valg da det er mange og motstridende diskursive praksiser som enhver person kan ta del i" (Davies, & Harré, 1990, s. 46, min oversettelse).

Harré og van Langenhove (1999) trekker frem tre grunnleggende elementer illustrert i en triade som utgjør en samtales gang, nemlig posisjoner, narrativ og språkhandlinger. Som nevnt kan vi innta, eller tildeles, ulike posisjoner som er tilgjengelig ut fra diskurs. Den samme personen kan benytte enhver av "[...] sine repertoar av personas i en samling av atferd

vist i en passende sosial kontekst” (Harré, & van Langenhove, 1999, s. 7, min oversettelse). Med ’personas’ mener Harré og van Langenhove (1999) de ulike selvne vi kan velge å presentere i ulike sosiale praksiser og interaksjoner. Grovt inndelt har vi en personlig identitet, som vi opplever gjennom en kontinuitet i tid og rom, og vi har en sosial identitet. Selv om vi presenterer oss selv på ulike måter, og til tider kan innta motstridende posisjoner, opplever vi et sammenhengende, koherent bilde av oss selv gjennom vår personlige identitet. En taler vil i en samtale typisk innta eller adoptere en posisjon. Posisjoner kan siden endres i det samtalen utspiller seg. Identiteten man viser er alltid i relasjon til andre og til konteksten.

### **Praktiske og etiske aspekter ved studien**

**Utvalg og rekruttering.** Informanter ble rekruttert fra én videregående skole på Østlandet, etter godkjennelse fra skolens eksamensansvarlig. Bekvemmelighetsutvalg lå til grunn for valg av skole. Jeg rekrutterte deltakere til studien i mai og juni 2015, samtidig med at eksamen ved den norske videregående skolen ble gjennomført. Elever med minoritetsbakgrunn ved den utvalgte skolen fikk muntlig forespørsel fra en lærer om å delta i studien. Intervjutidspunkt ble også avtalt gjennom læreren. Dette sikret anonymiteten til informantene, da for eksempel direkte kontakt mellom meg og informanter over internett kunne skapt elektroniske spor samtidig som jeg unnlot å legge direkte press på informanter. Informantene ble så hentet ut i skoletimer og intervjuet på skolen. Både ved forespørsel om deltakelse, i forkant av og under intervjuet ble frivillig deltakelse understreket. Alle informantene samtykket muntlig og skriftlig til deltakelse i studien.

Utvalget bestod til sammen av åtte informanter, tre gutter og fem jenter. De befant seg i slutten av tenårene eller starten av tyveårene. Jeg stilte ingen krav til linje eller årstrinn på videregående. Dermed var det elever ved VG1, VG2 og VG3 og både elever ved studiespesialiserende og yrkesforberedende løp blant informantene. Hvor mange eksamener de hadde avholdt varierte. En informant hadde kun avlagt én praktisk eksamen på videregående nivå, mens andre hadde vært gjennom opp til fem eksamener. Informantene som ble rekruttert var elever med minoritetsbakgrunn ved den aktuelle skolen. Jeg valgte videre å definere minoritetsbakgrunn bredt (se avsnitt om begrepsavklaring, s. 9) da skolen jeg rekrutterte fra hadde en relativt liten andel elever med minoritetsbakgrunn. Dette tjente et praktisk formål ettersom det sikret at jeg fikk tilstrekkelig med informanter. Samtidig åpnet det for et bredere perspektiv på hvordan eksamenssituasjonen oppleves for elever med bakgrunner fra Norden, Øst- og Vest-Europa, Afrika og arabiske land. Jeg har inntrykk av at elever som har innvandret fra nærliggende land glemmes i dagligtalen om minoritetselever. Samtidig kan det kan virke som flere studier som omhandler minoritetselever har fokusert på

elever med en ikke-vestlig bakgrunn, selv om en minoritetsbakgrunn kan innebefatte også vestlige etnisiteter.

**Personvern.** Studien ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), også kjent som Personvernombudet (se appendiks A). NSD sine retningslinjer for sikring av konfidensialitet ble fulgt, med tanke på rekruttering av informanter (som nevnt ovenfor) og innsamling, arkivering og presentasjon av datamateriale. Informantene fikk før intervjuene utdelt et skjema (se appendiks B) med skriftlig informasjon om studien, som de signerte hvis de sa seg villig til å delta. De ble også opplyst om at intervjuet ble tatt opp på lydbånd, at de kunne trekke seg hvis de ønsket, at det var frivillig å stille til intervju og de ble forsikret om konfidensialitet i takt med etiske retningslinjer.

**Etisk refleksjon.** Guillemin og Gillam skiller mellom prosedyre-etikk og etikk i praksis (2004). Godkjenning fra NSD og bruk av deres retningslinjer prosedyre-etikk, mens etikk i praksis omhandler (ofte) uforutsette etiske dilemmaer som oppstår i løpet av et forskningsprosjekt og som en forsker må håndtere i det de oppstår. Jeg vil i dette avsnittet nevne ett etisk spørsmål som dukket opp underveis i studien, knyttet til datainnsamling. De fleste informantene i min studie befant seg i en aldersgruppe som er veldig aktive på sosiale medier. Under rekrutteringen av deltakere ble potensielle informanter gitt et skriv ”Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt” (se appendiks B) hvor mitt navn stod oppført. Med utgangspunkt i dette skrevet fant en av informantene informasjon om meg på Facebook og kontaktet meg der for å avtale tidspunkt og sted for intervju. Som nevnt hadde jeg planlagt at rekruttering og avtale om tidspunkt skulle gjøres muntlig gjennom en annen person, en lærer, for å unngå blant annet elektroniske spor. At en potensiell informant skulle kontakte meg over internett var en uforutsett hendelse, som jeg måtte ta stilling til. Jeg betraktet ikke tematikken intervjuet skulle ta for seg som spesielt sensitivt og at det var informanten selv som til tross for annen beskjed gikk frem på denne måten. På bakgrunn av dette valgte jeg å svare henne kort på beskjeden og beholde henne som informant i studien. Ellers har jeg fulgt NSDs retningslinjer for personvern, som nevnt. Konfidensialitet har som i all annen psykologisk forskning vært viktig. Ønsket har vært at ingen av informantene skulle kunne gjenkjennes i presentasjonen av denne studien. Dette har jeg etterstrebet ved å bruke fiktive navn, ved ikke å oppgi hvilke skole informantene er rekrutterte fra, og ved å fjerne eller omskrive indirekte personidentifiserende opplysninger.

### **Det kvalitative forskningsintervju**

En klassisk måte å samle inn data innen kvalitativ forskning er det kvalitative forskningsintervju. Sammenlignet med andre kvalitative metoder har intervju den praktiske



fordelen at det er en effektiv metode med tanke på tid og ressurser (Silverman, 2006). Det tillater en forsker å møte deltakere som får mulighet til å uttrykke seg verbalt. Metodens største verdi kan vi i følge Silverman (2006) finne i det faktum at den tillater intervjueren/forskeren å utforske erfaringene til ulike grupper av mennesker som ellers kan ha falt i bakgrunnen. Dette anser jeg som en viktig fordel i min studie. Det ser ut til at elever med minoritetsbakgrunn i den norske videregående skolen har hatt en svak stemme og deres egne perspektiver er lite synlig innen forskningen som foreligger på området. Intervjumetoden tillater meg å gå i dybden på ulike aspekter som dukker opp under en samtale og som kanskje ikke ville blitt avdekket ved anvendelse av andre metoder. Samtidig er intervjuet fleksibelt ettersom det tillater en rask oppfølging av tematikk. Intervju som metode er som så mye annet en overordnet kategori, og det kan utføres på flere ulike måter. I denne oppgaven ble en-til-en-intervjuer utført. Ved en-til-en-intervjuer vil hver informant få mulighet til å utdype egne tanker, følelser og opplevelser. Ved å intervjuer en av informantene om gangen ønsket jeg å senke terskelen for informantene til å uttrykke sine synspunkt. Samtidig vektlegges det at enhver elevs forståelse og menighetsdannelse skal komme til uttrykk.

Intervjuene var semi-strukturerte. Det innebærer at intervjueren følger et sett med forhåndsbestemte spørsmål som er veiledende, ikke dikterende (Smith, & Osborn, 2016). Valget av semi-struktur ble tatt på bakgrunn av at det gir rom for at intervjuobjekter i stor grad kan snakke fritt om tematikker samtidig som det styres av intervjueren. Det åpnes opp for å kunne følge opp eventuelle temaer som fremkommer underveis og som man naturligvis ikke kan vite på forhånd. Det tillater meg å samle informasjon om relevante temaer uten å bevege meg for langt fra problemstillingen, samtidig som jeg har en mulighet for å bygge videre på interessante tematikker. Intervjuguiden (se appendiks C) ble benyttet som et utgangspunkt og opprettholder en viss struktur. Jeg har i min jobb som eksamensvakt gjort meg flere observasjoner som har utgjort bakgrunnen for valg av spørsmål inkludert i intervjuguiden, i tillegg til resultater fra min kvantitative forstudie.

Informantene fikk i forkant av intervjuene beskjed om at de ville ta ca. 45 minutter. Tidsrammene til intervjuet befant seg i praksis derimot mellom 20–60 minutter og ble i hovedsak avgjort av informantene og hvor mye de ønsket å si. Jeg fikk tilgang til å benytte meg av grupperom på informantenes skole, hvor intervjuene ble utført. Dette gjør blant annet at informantene befinner seg på et kjent sted som vil føles trygt for de, samtidig som rommene er lett tilgjengelige. Det var tenkt å senke terskelen for deltakelse. Intervjuene innledet jeg med å informere om intervjuets hensikt. Deretter fulgte jeg i stor grad intervjuguiden som starter med demografiske og generelle spørsmål. Tanken med dette er

gradvis å tilnærme seg temaet. Disse spørsmålene bestod av kjønn, årstrinn på videregående skole samt hvilken linje informantene var elev ved. Siden fulgte intervjuets hoveddel med mer åpne spørsmål. De omhandler forberedelser frem mot eksamen, tilbakeblikk på tidligere eksamener og fremtidsutsikter. Avslutningsvis ønsket jeg å oppsummere informasjonen som fremkom i intervjuet for å forsikre meg om at jeg hadde forstått informantene riktig. Jeg ønsket også at informantene ville benytte anledningen til å si noe de eventuelt følte var usagt. Jeg fulgte intervjuguiden i den grad at jeg stilte alle spørsmålene som inngår i den. Samtidig stilte jeg oppfølgende spørsmål som ikke stod oppført, men der jeg tok tak i noe informantene sa.

I løpet av intervjuene og i etterkant noterte jeg observasjoner. Her forsøkte jeg å være deskriptiv og fange opp mine førsteinntrykk og iakttagelser. Hensikten med dette var å dokumentere en rikere kontekst enn selve samtalene som ble tatt opp på bånd. Dette er også verdifull informasjon som jeg ikke ønsket at skulle gå tapt. I ettertid gjør disse observasjonene det enklere for meg å visualisere intervjuene og sette meg inn i inntrykkene jeg hadde under intervjuene. Under intervjuene forsøkte jeg å relatere meg til informantene ved å dele informasjon om meg selv og erfaringer jeg selv har hatt. Jeg ønsket med dette å formidle at det finnes ulike erfaringer og ingen riktige eller gale erfaringer og opplevelser. Samtidig bidrar dette til å opprettholde en form for gjensidighet i intervjuene. Det kan spesielt være viktig i en-til-en-intervjuer.

**Transkripsjon.** Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. Hensikten med dette var å sikre at jeg fikk med mest mulig informasjon. Samtidig betyr dette at materialet må transkriberes. Transkribering er en anledning for forskeren til å bli godt kjent med sitt datamateriale og derfor anså jeg det som svært fordelaktig å transkribere intervjudataen selv. Som verktøy ble en transkripsjonspedal benyttet for effektivisering av prosessen. Den tillater stopping og å spoling frem og tilbake i opptakene mens man omgjør muntlig materiale til skriftlig. Jeg utviklet et eget kodesystem for transkribering underveis (se appendiks D), som tillot meg å velge selv hva slags informasjon jeg mente kunne være nyttig til videre analyser. Pauser i setninger/ytringer vurderte jeg for eksempel som nyttig informasjon. Ikke-lingvistiske aspekter som dette er en del av måten noe sies på og kan påvirke betydningen av det som sies (Willig, 2016). Slike pauser var gjentakende i alle intervjuene, og noen informanter hadde eksempelvis lengre pauser enn andre. Transkripsjonen resulterte totalt i 142 sider. Når jeg videre i avhandlingen presenterer utdrag fra det transkriberte materialet har jeg valgt å fjerne små responser fra meg som intervjuer for å få frem helheten i det informantene sier. Med små responser mener jeg responser jeg anser som å ha ingen eller liten

betydning for det som blir sagt. For eksempel uttrykk som ”mhm” eller ”ja” gjentas flere ganger i materialet, hvor funksjonen har vært å bekrefte ovenfor taleren at jeg er oppmerksom og lytter. Jeg vil markere slike fjernede responser med tegnsettingen: (...).

### **Koding og analyse**

**Lesing.** Etter transkribering fulgte lesing av materialet som neste steg. Jeg har forsøkt å lese materialet og samtidig bevisstgjøre meg mine egne forforståelser. Dette er viktig da det blant annet gjør at jeg kan oppleve den transkriberte teksten som en leser og dermed tekstens diskursive effekter. Slik Willig (2016) påpeker tillater dette forskeren å bli bevisst på hva teksten *gjør*, mens analysens hensikt er å identifisere *hvordan* dette skjer. Samtidig har jeg i løpet av den kontinuerlige prosessen med å lese materialet også lyttet til materialet. Å ha muligheten til fremdeles å lytte til intervjuene gjorde at jeg kunne gå gjennom de selv om jeg ikke satt fremfor datamaskinen og leste. Samtidig har jeg opplevd som svært fordelaktig da jeg visualiserer intervjuet på en annen måte. Variasjon i arbeidsmetode, om det er så enkelt som å lytte fremfor hele tiden å lese, er viktig for å kunne se ting på nye måter, erfarte jeg.

**Koding.** Ved koding velges materialet som blir gjenstand for analyse da relevante segmenter av tekst trekkes frem (Willig, 2016). Koding skal gjøres med tanke på problemstillingen og interaksjonen (materialet) undersøkes i et diskursivt perspektiv. I min koding har jeg sett etter (i) beskrivelse av tematikk i form av funksjon, variasjon og konstruksjon, (ii) fortolkende repertoarer og (iii) posisjonering. Gjennom å se etter mønstre i dataene og hele tiden å sammenligne intervjuene har jeg sett etter likheter og ulikheter, og forsøkt å ta tak i dette. Begynnelsen av kodingen har vært mer inkluderende, men har blitt mer ekskluderende etter hvert som jeg har blitt bedre kjent med materialet. Dette har resultert i en mindre datakorpus og er i tråd med Potters (2012) omtale av koding. Spesielt har min datakorpus blitt mindre i takt med en bedre forståelse og kjennskap til en kvalitativ arbeidsmåte og diskursiv psykologi som analysetilnærming.

Underveis i kodingen har jeg notert ned det jeg har funnet interessant og markert seksjoner av data for senere bruk. Jeg benyttet meg av en programvare for dataassistert kvalitativ analyse kjent som NVivo. Hensikten med dette var å gjøre analyseprosessen enklere å utføre ettersom NVivo tilbyr ett sted (ett dokument) for lagring og behandling av data. Samtidig tillater det at man enkelt kan skaffe seg oversikt over datamateriale (se appendiks D). NVivo forenkler dataen ved å gjøre det lett å kode tekstsegmenter for så å filtrere ut det uvesentlige. At jeg kunne samle dataen min på samme sted og skaffe meg god oversikt var store grunner til at jeg valgte å benytte meg av NVivo som verktøy for koding og analysering. Noen av kodeordene jeg har generert har vært: Språk, bekymring og fremtidsutsikter. For

eksempel har jeg kodet setninger eller lengre utdrag som direkte har omhandlet språk i koden språk. Utdrag som gjenspeiler bekymringer og stressreaksjoner har jeg kodet under bekymring. Videre har jeg kodet på flere nivåer. Fremtidsutsikter har jeg for eksempel ansett som en overordnet kategori. Underkategorier av denne koden har vært studievalg og arbeidsmuligheter.

### **Forskerens posisjon**

Generelt i kvalitativ forskning er det viktig at forskeren selv er klar over sin posisjon. Kvalitative tilnæringer til forskning har blant annet oppstått som en motreaksjon på den dominerende positivistiske tilnærmingen til psykologi hvor forskere behandles som apolitiske og uten bias. Derimot kan det hevdes at forskning aldri vil være totalt verdifritt eller objektivt (for eksempel Ahren, 1999), selv om dette ofte tilstrebes. I kvalitativ forskning aksepteres forskere som subjektive. Innflytelse som stammer fra teoretiske og politiske preferanser og den bredere konteksten forskningen skjer innenfor betraktes som reell. Kvalitativ forskning anerkjenner forskeren som subjektiv og søker heller å bevisstgjøre seg hans eller hennes posisjon. En måte å sikre validitet på innenfor kvalitativ psykologisk forskning er nettopp gjennom denne bevisstgjørelsen, hvor man trekker frem forskerens egne forutsetninger som kan virke inn på ulike slutninger og tolkninger. Da får leseren selv mulighet til å vurdere hvorvidt han eller hun er enig eller ikke, og kan se analyser i sammenheng med utgangspunktet til forskeren. Samtidig tilstreber ikke kvalitativ forskning empirisk generalisering på samme måte som kvantitativ forskning.

Under arbeidet med denne avhandlingen har jeg blitt oppmerksom på hvordan jeg selv kan være med på å aktualisere forventninger som ligger i samfunnet, en diskurs jeg er en del av. Jeg utgjør en del av interaksjonen og påvirker hvilke svar jeg får og beretninger som blir fortalt. I min forstudie (Schjerverud, 2015) inntok jeg videre en kvantitativ tilnærming og fokuserte på ulike psykologiske begreper som ofte problematiseres innenfor den kognitive grenen av psykologi. Jeg har dermed med meg en tankegang fra tidligere som er sterkt preget av kognitiv og kvantitativ psykologi som jeg har forsøkt å legge fra meg. Dette har jeg bestrebet gjennom å notere ned førsteinntrykk både etter intervjuer og gjennomlesing, for deretter å identifisere hva i mine tanker som kan skyldes mine ”briller”. Jeg har samtidig ønsket at det kan bidra til at jeg kan se på materialet med et blankt ark, i den grad det lar seg gjøre. Bakgrunnen jeg har med meg som forsker som kan i større eller mindre grad farge observasjoner og slutninger jeg har trekker. Derfor har jeg begitt meg inn i analyseringen av datamaterialet med en selvkritisk innstilling, og har forsøkt å få frem hvorfor jeg mener ulike

utdrag eller tematikker er essensielle og hvordan jeg gjør meg opp tolkninger underveis i oppgaven.

### **Validitet**

At forskeren skal bevisstgjøre seg sine forforståelser og gjøre de eksplisitt bidrar til å sikre validitet i kvalitativ forskning. Dette omhandler refleksivitet, det vil si måtene det er sannsynlig at forskeren kan ha påvirket studien på (Yardley, 2016). Jeg har etterstrebet refleksivitet gjennom å synliggjøre hvordan min rolle kan ha virket inn på datamateriale og analyser. Det kan videre være vanskelig å avgjøre hvorvidt en kvalitativ studie er valid da lesere som vurderer dette alle opererer med egne perspektiver og virkeligheter, derimot foreligger det noen felles kriterier (Yardley, 2016). Jeg har forsøkt å etterstrebe validitet ved å begrunne mine tolkninger og inntrykk, og gjennom å vise til sitater fra intervjuene. Det fins ingen fasit for analysene, men min tankegang kan representere en alternativ tolkning.

Mine opplevelser som eksamensvakt har vært en viktig kontekst da jeg foretok intervjuene som bidra til økt økologisk validitet. Dette kan også utførelsen av intervjuene i skolens lokaler kan ha bidratt til. Å intervju informantene på skolen om forhold som omhandler skolen, i et miljø hvor de innehar en rolle som elev, kan ha gjort at deres tanker, følelser og refleksjoner knyttet til eksamensrelaterte opplevelser var lettere tilgjengelig. Dette kan simulere konteksten jeg spør informantene om i intervjuene. På denne måten kan studien demonstrere sensitivitet til kontekst, vektlagt blant annet av Yardley (2016) som et viktig kriterie for sikring av validitet i kvalitative studier. Dette innebærer også å være sensitiv ovenfor informanters perspektiver og sosiokulturelle kontekst (Yardley, 2016). Det har jeg forsøkt gjennom å synliggjøre hver informants unike kontekst. Samtidig har et semi-strukturert intervju hindret eksempelvis sterke føringer for hva intervjuobjektene vil si eller snakke om.

Samtidig som generalisering ikke er et mål slik som det er i kvantitativ forskning håper jeg at innsiktene denne avhandlingen tilbyr kan "[...] potensielt ha teoretisk relevans til noenlunde ulike kontekster" (Yardley, 2016, s. 265, min oversettelse). Det vil fremkomme at jeg ser likhetstrekk mellom denne oppgavens funn og tidligere funn, noe jeg tolker som et ytterligere tegn på validitet (for eksempel med Bakken, 2003; Lie, 2010; Amundsen, & Garmannslund, 2015). Studien omtaler dermed tematikker som er reelle, for denne studiens informanter, men kanskje også flere personer i lignende situasjoner. Likhetstrekk med tidligere forskning kan tilsa at en grad av generalisering er mulig, at studien tilbyr verdifull innsikt i reelle tematikker for minoritetselever i den norske videregående skolen i dag. At intervjuguiden til eksempel var basert på en kvantitativ forstudie vil samtidig tenkes å øke

validiteten. Spørsmålene som har blitt stilt har vært grundig bearbeidet og kartlagt blant videregående elever, ikke tilfeldig valgt. Samtidig har problemstillingen en klar praktisk relevans, noe jeg forsøker å belyse avslutningsvis i oppgaven. Det kan bidra ytterligere til å sikre validitet, i følge Yardley (2016).

### **Resultater og diskusjon**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere analysearbeidet. Innledningsvis vil jeg belyse fortolkende repertoarer som har kommet til uttrykk i form av narrative strukturer og presentere hver informant for seg. Deretter vil jeg belyse tematikk som har vært gjennomgående i materialet med fokus på diskursive effekter (variasjon, konstruksjon og funksjon) og posisjonering. Samt trekke frem hvordan de psykologiske begrepene jeg har referert til kommer til uttrykk hos informantene. Avslutningsvis følger en diskusjon på et overordnet nivå.

#### **Narrative strukturer**

En tydelig retorisk konstruksjon som viser seg i måten informantene snakker på er narrativer. Jeg har undersøkt de retoriske organiseringene i måten informantene snakker på og identifisert narrative strukturer som er innvevd i hverandre. Narrativene fungerer som ulike fortolkende repertoarer som bidrar til meningsinnholdet i det informantene sier. Måten informantene snakker på er også et uttrykk for hvordan de posisjonerer seg selv innenfor disse repertoarene. Derfor vil jeg innledningsvis presentere de identifiserte narrativene som et bakteppe før presentasjonen av hver informant og teamer som har vært gjennomgående i materialet.

**Eksamensnarrativet.** Når intervjuobjektene har snakket om sine erfaringer knyttet til eksamen skjer det i form av et narrativ. Det jeg har kalt et eksamensnarrativ inkluderer tanker, følelser og forberedelser før, under og etter eksamen. Således følger det en klar narrativ struktur. Det gis uttrykk for at eksamen er noe elevene *må* gjennom, hvor de er underlagt et reglement og med liten egen påvirkningskraft. Narrativet kjennetegnes av begreper som ”stress” og ”nervøs”, hvor en sammenheng mellom kontrollplassering og bekymring kan fremkomme. Begrepene informantene benytter er videre med på å forme deres opplevelse av eksamenssituasjonen og støtter oppunder en tanke om at det er en spesiell situasjon. Begrepene de trekker veksler på belyser et fortolkende repertoar som kan representere deres (og muligens klassens/medelevers) dagligtale om eksamensopplevelser. Samtidig ser rutiner og teknikker i forbindelse med eksamen ut til å variere blant informantene. Jeg merker meg en tendens i hvordan informantene snakker om eksamen på. Flere refererer til et narrativ hvor ”det går bra til slutt”. Jeg tolker det som en strategi for håndtering av evalueringssituasjonen,

men også for stadiet i livet informantene befinner seg i (se neste avsnitt om fremtidsnarrativet). Fortellinger hvor det går bra til slutt benyttes av flere av informantene og ser ut til å eksistere i to varianter: Enten går det bra til slutt, eller det går skikkelig dårlig. Samtidig virker det som informantene med landbakgrunner mer nærliggende Norge benytter en annen versjon, eller strategi, hvor man alltid klarer seg - det fins nye muligheter uansett. Hvilke strategier informantene anvender er med på å skape rammer for hvordan de opplever hendelser i skolehverdagen og hvordan de tolker egne følelser. Således kan dette fremstilles som en dimensjon som overlapper med andre fortolkningsrammer.

**Fremtidsnarrativet.** Eriksons (1968) og Marcias (Kroger, Martiniussen, & Marcia, 2010) skildringer om ungdomstiden viser seg som aktuelle i det jeg vil betegne som et fremtidsnarrativ. Informantene befinner seg i en overgangsfase hvor de går fra å være barn til å bli voksne. Det er tydelig at de begynner å anse seg selv som voksne i det de forteller om sine tanker for hva de skal gjøre etter fullført videregående opplæring, videre studier, jobb og/eller ”friår”. Sistnevnte ser ut til å være et vidt benyttet begrep blant informantene. Å ta et friår vil si å arbeide og/eller reise ett år før man starter å studere, slik jeg forstår det. Det fremstilles som et legitimt valg på lik linje som å studere eller starte rett i jobb (som lærling). Jeg tolker begrepet som å være uttrykk for et fortolkningsrepertoar rådende innen informantenes generasjon og styrende for hva de anser som mulige fremtidige valg. Et fremtidsnarrativ er nært knyttet opp mot beretninger om eksamen da ungdommene er seg bevisst at det de presterer på eksamen kan ha konsekvenser for hvordan det går senere i livet. Eksamen ansees derfor som en mulighet eller en risiko. Flere snakker også om hvordan det det går bra til slutt eller går skikkelig dårlig. Fremtidsnarrativene reflekteres også i at noen i liten grad snakker om sine foreldre og dermed gir inntrykk av å stå mer på egne ben, hvert fall knyttet til skolerelaterte forhold.

**Læringskontekst.** Når informantene omtaler forhold som omhandler læringskontekst trekker de veksler på bestemte begreper og snakker på en bestemt måte. På denne måten kan læringskontekst fremstilles som en fortolkningsramme som viser seg både i og på tvers av fremtids- og eksamensnarrativer. Læringskonteksten til informantene ser ut til å variere etter (i) foreldres kulturbakgrunn. Grad av familieinvolvering når det gjelder eksamen og fremtidsplaner er ulik blant informantene. Noen trekker frem at de er ”overlatt til seg selv” eller må ”klare seg selv” på skolen da foreldrene er svake i norsk. Samtidig er informantene elever innen spesifikke fagfelt hvor det ikke er gitt at foreldrene innehar relevant kompetanse. Andre beskriver større grad av familieinvolvering og støtte i hjemmet i form av faglig hjelp eller knyttet til et fremtidsnarrativ. Læringskonteksten varierer også etter (ii) forhold ved

skolen. Det virker som det eksisterer to varianter av klassemiljø, et konkurranse- og et samarbeidsmiljø. I noen klasser hjelper elevene hverandre i relasjon til både eksamens- og fremtidsnarrativer, mens konkurranse preger andre. (iii) Ungdoms-/vennekulturen kan også bidra i å forme læringskonteksten til informantene. Det finnes et ungdomsspråk og narrativer om hva det vil si å være vellykket i skolen som informantene ser ut til å beherske godt. Det kan illustreres gjennom omtalelse av ”friår” som er med på å forme hvilke muligheter informantene ser for seg innen fremtidsnarrativer. Bruk av ord som ”liksom” ser ut til å være karakteristisk for ungdomskulturen og det å være ”flink”. Om man ikke er flink nok gir ungdommene uttrykk til å måtte han en forklaring for dette, som kan belyse hvordan ungdommene aktualiserer en rammebetingelse i samfunnet (se for eksempel Hegna, Ødegård, & Strandbu, 2013). Samtidig posisjonerer informantene seg som elever og ungdommer på måter som kan belyse deres posisjon i skolen i forhold til autoritetspersoner. Alle de nevnte forholdene er med på å skape en overordnet læringskontekst som former hvordan ungdommene reflekterer og tolker sine individuelle opplevelser. For eksempel ser hjemmemiljø ut til å påvirke hvordan klasse-/skolemiljø oppleves. Læringskonteksten tilgjengelig for enhver informant ser ut til å være viktig med tanke på målorientering. Til eksempel kan et konkurransemiljø bygge oppunder et prestasjonsfokus, mens læring kan veie tyngst i et samarbeidsklima hvor man kan gjøre hverandre gode og kunnskap kan erverves i fellesskap.

### **Presentasjon av informanter**

Jeg har valgt å presentere informantene etter hvilken geografisk region familien har bakgrunn fra for lettere å kunne trekke frem likheter og eventuelle ulikheter mellom de på bakgrunn av dette. Jeg innleder med informanter med bakgrunn fra land som ligger nærmest Norge geografisk og kulturelt, og presenterer deretter informanter med mer fjerntliggende bakgrunner.

**Mikkel.** Mikkel er født i Norden utenfor Norge. Han har gått på barneskolen i hjemlandet og siden gått på norsk ungdoms- og videregående skole. Han forstår norsk like godt som sitt morsmål, men det å snakke kan være litt problematisk. Han må stoppe opp og tenke over hva han skal si, det må formuleres på forhånd og fremstår ikke som en automatisk prosess for Mikkel. Jeg danner meg et inntrykk av Mikkel som en meget høflig gutt. Han sitter rett i ryggen og svarer informativt med et smil om munnen. Ved intervjuditidspunktet går han sitt andre år på en yrkes- og studieforberedende linje. I undervisningstimene er han en elev som ikke er redd for å si hva han mener og snakker mye, kanskje litt for mye i følge han selv. Han har kun avlagt én eksamen til nå, som var praktisk. Denne erfaringen betegner han



som positiv for det ikke følte ut som en eksamen og han fikk en bedre enn han har fått ved skriftlige prøver i faget. Han mener han har stiller sterkere faglig sett og er mindre stresset i praktiske evalueringssituasjoner. Samtidig gruer han seg mer før skriftlige prøver. Uavhengig av evalueringsform forventer han det verste i testsituasjoner, selv om det som regel har gått bra tidligere. En forventning om det verste kan være et uttrykk for et fortolkningsrepertoar som elevene har skapt i fellesskap. Eksamensnarrativet han fremstiller kjennetegnes videre av begreper som ”stress”, som er felles med de andre informantene. Selv om eksamen kan være stress ser det ut som Mikkel anser ordningen som rettferdig og har en tro på at karakterer gjenspeiler faktisk kompetanse. Han referer til gode karakterer i det han omtaler seg selv som en elev som står på og han klarer ofte å forutsi hvilke karakterer han kommer til å få. Dette kan støtte oppunder en intern kontrollplassering og bidra til et syn på at eksamen og karaktervurderinger innehar en høy indre verdi. Selv om Mikkel går en spesialisert linje foreldrene ikke innehar kompetanse i får hjelper de han en del. Blant annet stiller de han spørsmål relatert til fagstoff - ”quizzer” han, som Mikkel sier. Som regel må han derimot klare seg selv. Mikkel tegner et bilde av sin klasse eksisterer som at det eksisterer en generell velvillighet for å hjelpe hverandre. Han snakker om at de deler egne svar på oppgaver via et forum for klassen på internett. Når Mikkel forteller om sin fremtid skiller han seg fra de andre informantene i det at han postulerer tre klare alternativer til hva han skal gjøre i termer av utdanning og arbeid. Han trekker frem hvorvidt han er ”skolelei” eller ikke som avgjørende for hans valg. Begrepet ”skolelei” demonstrer at Mikkel presenterer et fremtidsnarrativ på en måte som kan betraktes som et fortolkningsrepertoar skapt i en ungdomskultur. En av hans alternativer er å ta et friår etter videregående opplæring. Det kan være et uttrykk for at det foreligger en konstruksjon om friår som en legitim og reell mulighet etter videregående opplæring i ungdomskulturen han inngår i. Mikkel skal uansett fullføre den videregående opplæringen, sier han. Med dette hentyder han til at han ikke er ukjent med at elever faller fra opplæringen. Faren til Mikkel har konkrete synspunkter i forbindelse med fremtidsplanene hans og moren ser ut til å støtte oppunder hva enn Mikkel velger. Han har fremdeles litt tid på seg til å velge, og tenker at det er lurt å gå til rådgiver i forbindelse med fremtidsvalg.

**Lotte.** Lotte er fra Vest-Europa og går sitt tredje og siste år på allmenn videregående skole. Under intervjuet er hun ivrig, snakker mye og fremstår som bestemt i sin talemåte. Hun legger ikke skjul på at hun vil gå tilbake til undervisningstimen. Likevel tar hun fort kontroll over intervjusituasjonen. Før jeg rekker å stille henne noen spørsmål avbryter hun meg. Hun sier at å komme til Norge har bydd på utfordringer ettersom hun ikke kunne norsk i det hele tatt før hun kom hit. Samtidig forventes det i norsk skole at man skal holdet et høyt

nivå i engelsk. Lotte strøk derfor i engelskfaget da hun startet på videregående skole ettersom hun ikke hadde ”basisen” på plass, som hun sier. Hun fikk lite utbytte av hennes to første år med engelskundervisning ettersom hun verken forstod norsk eller engelsk godt. Selv sier hun at hun gikk ”glipp av” to år med engelsk. Dette er en sterk påstand som tilsier at hun har fått lite oppfølging og ingen utbytte av engelskundervisning over en lang tidsperiode. Nå føler hun seg litt tregere enn de andre elevene og blir språkforvirret til tider. Ellers nevner Lotte ingen andre store utfordringer i sitt møte med den norske skolen, men hun har merket seg noen kulturforskjeller fra sitt hjemland og Norge. Hun trekker frem uttrykkene for høflighet og det at nordmenn kun spiser godteri på lørdager som noe hun ikke er vant til. Utenom dette virker det ikke som Lotte har tenkt over forskjellene mellom hjemlandet og Norge fra før. Hun bruker lengre tid enn ellers i intervjuet på å svare meg på dette spørsmålet. At hun later til ikke å være oppmerksom på forskjeller fra sitt hjemland og Norge kan tolkes som et uttrykk for at hun har tatt innover seg en norsk væremåte og derfor ikke har konkrete opplevde kulturforskjeller lett tilgjengelig. Som elev er hun oppmerksom og følger med i timene, i følge henne selv. Hun har avlagt fire-fem eksamener ved videregående skole. Generelt husker hun eksamenssituasjonene som negative grunnet det hun omtaler som et press, et begrep som kjennetegner et felles eksamensnarrativ blant informantene. Til nå har Lotte opplevd at karakterene hun får ved skriftlige eksamener gjerne er lavere enn standpunktarakteren. Hun bruker lite tid på forberedelser hvis hun har eksamen i fag hun liker, særlig gjeldet dette kreative fag. Da føler hun seg kompetent nok ettersom hun har fulgt med i skoletimene. På denne måten ser interesse ut til å fremme en læringsrettet målorientering. Ellers kan hun også presentere en indikator på prestasjonsorientering da hun ivrig på å bestå sine avsluttende eksamener. Da kan hun begynne å studere og ikke vente et helt år på å måtte ta eksamen(er) på nytt. Slik fremkommer det at Lotte ser en sammenheng mellom eksamen og hennes fremtid. Hun har søkt skole til høsten og danner et fremtidsnarrativ når hun snakker som omhandler noe konkret og nært i tid, utdanning. Samtidig snakker hun om vage planer fjernt i tid, som å kanskje skulle bli mamma en gang. Studievalgene er hennes egne og står i motsetning til den type utdanning som foreldrene har foreslått for henne. Selv om Lotte har noen planer sier hun at ikke er nødvendig å legge en klar plan for livet. Det forandrer seg hele tiden og man må ta det som det kommer. Med dette uttrykker hun en forestilling om at livet går bra uansett. Når hun snakker om språklige utfordringer og lave karakterer støtter hun også en slik tankegang ved å si at hun som regel klarer seg fint, men det kan virke som hun med dette snakker om overlevelse. Å få gode nok karakterer til at hun ikke stryker.

**Kornelija.** I mine notater etter intervjuet med Kornelija har jeg skrevet ned et inntrykk av henne som høflig, men at hun snakker kortfattet uten mye tilleggsinformasjon. Det fremkommer dermed tidlig i intervjuet at hun ikke uttrykker eller arbeider mer enn hun må, som er i tråd med en oppfatning av henne som uten store motivasjon og ambisjoner. Hun definerer seg selv som jente og refererer stadig til ”hjemlandet”. Etter gjennomlesning av intervjuet kan det virke som hun posisjonerer seg som elev i forhold til meg, hvor jeg får en funksjon som en slags lærer. Samtidig tolket jeg intervjusituasjonen som litt ubehagelig eller ukjent for henne på bakgrunn av blant annet kortfattede svar og en gjennomgående tendens til å le svakt, som kan være et tegn på ubehag. Hun forteller om strengere rammer på skolen i sitt øst-europeiske hjemland i forhold til Norge. Noen vaner har hun tatt med seg fra hjemlandet i sin norske skolehverdag, som kun å ha med vann og eventuelt bær på eksamen. I ”hjemlandet” var det ikke lov å ha med medbrakt mat og drikke da det kan forstyrre de rundt. Eksamen i Norge omtaler hun også som lettere da hjelpemidler er tillatt, hun får besvare eksamen på en PC og kan høre på musikk. Å høre på musikk under eksamen gjør hun vanligvis ettersom det hjelper henne i å stenge alt annet ute, som små lyder som hun oppfatter som irriterende. Bortsett fra at hun er opptatt av å unngå forstyrrende lyder tar hun eksamen med stor ro, sier hun. Hun anser det som en helt vanlig dag, og tenker mest på at hun vil bli ferdig så hun kan dra hjem. På denne måten blir hennes narrativ om eksamen særegent. Med å gi uttrykk for ikke å stresse frem mot eksamen presenterer hun en ny dimensjon. En dimensjon hvor ”det går som det går uansett”. Slikt sett kan det virke som hun har skapt et nytt alternativ til et narrativ hvor alt ordner seg til slutt. Alternativet hun presenterer kan samtidig tyde på en ekstern kontrollplassering ved at hun selv posisjoneres som uten innflytelse på hvordan ”det går”. Hun snakker generelt avflatet og omtaler seg selv som en flink elev, selv om hun ikke alltid ”gidder” å lese en bok om dette kreves i undervisningstimene. Hun fremstår som pliktoppfyllende blant annet i måten hun besvarer alle mine spørsmål på under intervjuet. I tråd med dette kan hennes bruk av ’flink’ kan være relatert til oppførsel heller enn fag. Norsk opplever hun som utfordrende. Under intervjuet merker jeg meg en svak aksent og korte, enkle svar som kan støtte oppunder dette. Det er lettere å forstå og uttrykke seg muntlig enn skriftlig, sier hun. Derfor tar det veldig lang tid for henne å forstå det hun leser. Ellers foretrekker Kornelija å få fagstoff forklart av sine medelever dersom det er noe hun ikke har forstått. Elever forklarer ting annerledes enn læreren, kanskje litt enklere, mener hun. Ettersom hun går sitt siste år på videregående skole har hun søkt studier til høsten ved ulike høgskoler og ved studier som har mer fokus på tall enn på språk. Hun gir gjennom hele intervjuet uttrykk for vansker med språket som kan

gjenspeiles i hennes fremtidsnarrativ. Med dette mener jeg at hun har søkt studier som i størst grad operer med tall. Vennene hennes mener det passer bra for henne fordi hun liker matematikk, noe hun selv sier hun er glad i. Hun har ikke tenkt så mye på fremtiden, men vil studere slik at hun kan få en bra jobb og tjene mye penger. Med dette gir hun uttrykk for en prestasjon (bra jobb og lønn) som motiv. Målet fremstår som å være sikret økonomisk. Hun bor med sin mor som bifaller hennes planer. Med et avflatet toneleie sier Kornelija at moren er ”kjempe glad” for dette.

**Rebeka.** Rebeka er fra Øst-Europa og har bodd i Norge i seks år. Hun er i begynnelsen av tyveårene og går sitt siste og tredje år på en yrkes- og studieforberedende linje. Hun har litt problemer med norsk, særlig skriftlig, og gir uttrykk for at dette har vært medvirkende til at hun har brukt lengre enn normalt tid på å fullføre videregående opplæring. Noen ganger må hun lese over en tekst flere ganger for å forstå hva hun leser. Å skrive er utfordrende og hun trekker frem et lite ordforråd som en del av årsaken til dette. Hun bærer også preg av en øst-europeisk aksent når hun snakker og jeg merker meg for eksempel en tendens til å bruke subjekt i bestemt form uten å bøye det. Hun gir videre uttrykk for at den norske skolen er mer modernisert i forhold til skolen i sitt hjemland. Bortsett fra dette trekker hun ikke frem noen store forskjeller mellom landene/skolene. Hvis hun er interessert i et tema rekker hun opp hånda mye, i det siste har dette vært fag som religion og historie samtidig som hun sier at hun er god i matematikk. På matematikkeksamen gikk det imidlertid ikke så bra fordi den ga uklare instruksjoner om hva oppgaven gikk ut på. Bortsett fra en slik ekstern betingelse mener hun det er elevene som selv bestemmer hvorvidt det engasjerer seg på skolen eller ikke. Som elev beskriver hun seg selv som flink når hun vil. Dette kan tyde på en intern kontrollplassering hvor elever selv bestemmer over sitt engasjement og hun selv kan velge å være flink. Hennes eksamensopplevelser preges derimot ikke av en følelse av kontroll, men av å være stressende. Hun er usikker på om hun vil beherske eksamensoppgavene så godt som hun vet hun kan få til. Med dette kan det virke som Rebeka er usikker på hvorvidt eksamensprestasjoner vil reflektere hennes faktiske kompetanse, altså at karakteren vil ha en høy indre verdi slik Sadler (2009) er opptatt av. Dette er noe hun er bekymret over, da hun er opptatt av at kandidatene har begrenset tid under eksamen og hun må rekke å gjøre sitt beste. Når det kommer til norskeksamen virker imidlertid engasjementet hennes nesten fraværende. Hun tenker der og da at det får gå som det går, mens hun i ettertid er redd for hvilken karakter hun vil evalueres med. Hun synes norskeksamen hun nylig avla var vanskelig, spesielt ettersom den gikk ut på å tolke vedlegg skrevet på gammelnorsk. Hun håper hun skal få tallkarakteren 3 samtidig som hun lurer på hva det skal til for å bestå, som

kan reflektere en opplevd manglende kontroll. Ellers er Rebeka glad i å være kreativ noe som legger grunnlaget for hennes studievalg. Muligens blir det studier ved en privatskole. Mor spiller en rolle i utformingen av Rebekas fremtidsnarrativ. Hun er støttende til hennes valg, men mener det er bortkastet å studere ved en privatskole. Ellers ønsker hun mest av alt at datteren skal bli fort ferdig med utdanningen. Med dette kan det virke som mor styrker prestasjon som motiv: Å få en jobb og tjene penger.

**Yannick.** Yannick kommer fra Afrika og har bodd i et fransktalende europeisk land i en periode før han kom til Norge og begynte på ungdomsskolen. I mine notater etter intervjuet med han har jeg skrevet at han fremstod som svært høflig og jeg fikk inntrykk av at han svarte oppriktig og var interessert i spørsmålene jeg stilte han. Samtidig svarte han generelt kort og hans svar innebar lengre pauser sammenlignet med de andre informantene. Disse pausene ga meg et inntrykk av at han trengte tid til å tenke før han snakket, noe som kan skyldes svake norsksferdigheter. Ved intervjuetidspunktet var han avgangselev ved skolen han gikk på. Han forteller om skolene både i hjemlandet og i det europeiske landet som preget av strengere rammer og mer avansert fagstoff sammenlignet med den norske skolen. Han trekker frem motivasjon som noe han har lært der han kommer fra. Som en del av de strenge rammene risikerte han å bli holdt tilbake et skoletrinn ved svake karakterer. Derfor kommer aldri tanken om å gi opp. Å komme til Norge var bra fordi han kunne fagstoffet fra tidligere. Derimot trekker han frem norsk- og engelskfagene som utfordrende da både norsk og engelsk har vært nytt for han. Han har prioritert å lære seg norsk som har ført til en nedprioritering av engelskfaget, som han blant annet har strøket i tidligere. Han bruker lang tid på å lese, fordi flere ord kan være vanskelig, men han synes det er lett å forstå når han for eksempel snakker med venner. Ellers beskriver Yannick Norge som mer oppdatert enn det han har vært vant med tidligere med tanke på digitale hjelpemidler. Det har vært en overgang å gå fra papirformat til digitale leveringer på eksamen. Dette har i tillegg til språket vært vanskelig for han, men han har tro på at han ”klarar seg til slutt”. Han gir videre uttrykk for at den norske skolen har lave forventninger (se s. 44). Ut fra dette kan det utledes en tanke om at Yannicks referanse til at ting ordner seg til slutt kan omhandle en form for overlevelse i skolesystemet. Han omtaler flere ting som ”bra”, men det kan tenkes at meningsinnholdet heller er ”greit nok” om man ser det i sammenheng med narrativet hvor han klarer seg til slutt. Dermed kan ”bra” muligens reflektere hvordan han anser svake prestasjoner blir tilstrekkelig ettersom hans vanskelige forutsetninger (språklige barrierer). Til tross for utfordringer har han stadig avansert i nivå i skolen, noe som ikke er en selvfølge i hans hjemland og i det europeiske landet han har bodd i. Når det hjemmemiljøet bor Yannick med mor, men hun jobber mye og

er svak i norsk og derfor lite hjelpelig når det kommer til skolearbeid. Ved spørsmål om han får hjelp fra venner svarer han med at han liker å løse ting selv, da det er dette han lærer av og som tyder på en læringsrettet målorientering. Videre er fremtidsnarrativet tydelig hos Yannick. Han har søkt og kommet inn på flere skoler, men er usikker på hvorvidt han skal starte på en av de eller jobbe ett år for å tjene penger. Senere ser han for seg å studere i et fransktalende land, muligens juss, selv om mor ønsker at han skal bli lege. Mot slutten av intervjuet spurte Yannick meg om hva jeg studerte og om studenttilværelsen i Trondheim. Det er tydelig at han således tenker fremover, også på hva han skal gjøre etter ett år med folkehøgskole eller jobb og ikke er låst til noen bestemt fremtid. Han plasserer kontroll over videre muligheter hos seg selv. Han tar initiativ, og kan på bakgrunn av dette sies å demonstrere en intern kontrollplassering, hvert fall i eget fremtidsnarrativ.

**Senad.** Senad går sitt andre og siste år på en yrkesfaglig linje. Han er selv født og oppvokst i Norge, mens foreldrene har arabisk-lignende bakgrunn. Tidvis benytter de norsk i hjemmet. Senad er klar over at det i foreldrenes hjemland eksisterer et større press knyttet til barns akademiske prestasjoner enn i Norge. Eksempelvis nevner han at man blir sett ned på hvis man får dårlige karakterer. Han setter dette opp som en kontrast til norske hjem, hvor han opplever at det ikke stilles noen forventninger. Barna skal få leve livet slik de vil, men det forventes at de skal fullføre skolegangen. Ellers betegner Senad seg selv som en grei elev. Han har et godt karaktersnitt og god orden og oppførsel, samtidig som han spør mye i timene. Norsk kunnskapene hans er også gode, men det hender han sier noen ord og uttrykk feil. Da blir han rettet av sine medelever, noe han synes er fint da det fører til at han lærer mer som kan belyse en tendens til læringsrettet målorientering. Det hender han og hans medelever hjelper hverandre en del, blant annet gjennom ulike kommunikasjonsmedier, men han får ikke den samme hjelpen til skolearbeid i hjemmet. Han har måttet klare seg selv siden åttende klasse og har fulgt med i timene og pugget. Eksamen fremstår som et vendepunkt for han og han går fra å snakke generelt og utenfra til å bli personlig og engasjert i intervjuet når eksamen blir tema. Eksamensnarrativet Senad presenterer betegnes av ord som stress og han beskriver kroppslige stressreaksjoner som hjertebank og svette. Stressopplevelsen ser ut til å ha forbindelse med at han trekker en direkte linje mellom eksamen og videre muligheter (fremtidsnarrativet). Eksamen er en hendelse som er avgjørende i livet hans, ettersom livet hans er avhengig av å gjøre det godt på skolen. I en fortelling om en avlagt eksamen ble kandidatene ”kastet” til et annet rom, en ordbruk som er med på å bygge oppunder hendelsen som brutal og negativ. Likevel avslutter han sitt narrativ med å si at eksamen er en god mulighet til å demonstrere kunnskaper, som kan illustrere en forståelse for ordningens

hensikt. Ellers er narrativet hvor ting går bra til slutt svært synlig hos Senad. Han trekker også frem alternativet hvor det kan gå skikkelig dårlig, og skisserer således to (enten-eller-)muligheter i sitt fremtidsnarrativ. Han er mest opptatt av å bestå eksamen ettersom det viser fremtidig arbeidsgiver at du har lært og kan oppfylle avtaler, som kan illustrere hans forståelse av versjonen hvor det går bra til slutt. Tanken om at han skal stryke i noen fag stresser han mye, for det vil representere versjonen hvor det går skikkelig dårlig. Stryker han på en eller flere fag vil han miste lærlingplassen han er tilbudt til høsten. Det står om fremtiden hans og han har ingen plan B. Hjemmemiljøet hans, som er en del av en overordnet læringskontekst, kan bidra i å forme disse tankene og forståelsene hans. I familien hans har alle alltid tjent sine egne penger. Tanken på å stryke og eksempelvis å måtte få dagpenger skremmer han derfor stort. Da ville han ikke blitt godt likt av familien. De har vært opptatt av at han skulle få lage det livet han selv ville ha, så lenge han ikke endte opp med dårlig jobb og dårlige penger. På denne måten har familien stor innflytelse på Senads fremtidsnarrativ, selv om de ikke eksplisitt gis kontroll over det. Samtidig demonstrer Senads poeng om å tjene egne penger en prestasjonsrettet målorientering i den forstand at å få tjene penger eller å ikke motta dagpenger er et mål med skolegangen.

**Hamide.** Hamide går sitt siste år på en treårig yrkesfaglig linje som gir studiekompetanse. På spørsmål om hun er født i Norge svarer hun umiddelbart ja, før hun må tenke seg om og korrigerer seg selv. Hun er født i et arabisk land og kom til Norge som 2-åring. Hun beskriver en større forventning i opprinnelseslandet knyttet til å gjøre det bra på skolen i forhold til i Norge. Foreldrene omtaler hun som godt integrerte og hardtarbeidende mennesker som driver "business". Det har blant annet gitt Hamide tidlig erfaring med arbeidslivet og hun har lært veldig mye av faren sin. Hun tegner dermed et bilde av et hjemmemiljø som har hatt stor påvirkning på henne. Hun omtaler søsken og foreldre flere ganger i intervjuet og posisjonerer ofte egne tanker som familiens og vice versa. Ut fra dette tolker jeg at familien er svært viktig for henne. I følge henne selv er hun en elev som lar seg interessere faglig hvis læreren er engasjert. Hennes omtale læreren og lærerens betydning gir uttrykk for at hun anser det som en viktig del av læring. Hun gir ikke uttrykk for noen språklige utfordringer, og hun fremstår for meg som en helt vanlig norsk elev. Blant annet benytter hun slengord som plasserer henne innenfor en ungdomskultur, særlig har hun en tendens til å si "liksom". Derimot er norsk hennes annetspråk, og hun fortviler over at hun ikke får godkjent fritak fra norsk sidemål som hun opplever det som problematisk. Eksamensnarrativet hennes kjennetegnes av stress. Hun er veldig stresset og nervøs før eksamen og opplever kroppslige bekymringer/stressreaksjoner. Hun blir søvnløs, føler seg

kvalm og mister konsentrasjonsevnen før og under en eksamen. Mye av stresset kommer av en opplevd mangel på kontroll over vurderingen av det hun presterer. Det kan illustrerer betydningen av en karakters indre verdi, som Sadler (2009) har belyst. Dette og det at hun blir pålagt å ta norsk sidemål som fag kan gjenspeile en indirekte posisjonering som en elev, underordnet i et hierarki i skolesystemet. Hamide overskuer ikke kvalitetskravene og vet ikke hvem sensorene er og om de er velvillig innstilte. Hun er klar over at karakterer fra videregående, deriblant eksamenskarakterer, kan være avgjørende for videre fremtid. Hun ser dermed en klar sammenheng mellom eksamens- og fremtidsnarrativet. Slutten av videregående skole betyr starten på voksenlivet. Beslutninger skal tas som vil påvirke fremtiden hvor karakterer kan lukke og/eller åpne dører til ulike studier. Hun har søkt studier til høsten og får støtte av familien i dette. Selv om studiestedet hun sikter seg inn mot ligger et godt stykke fra hjemstedet skal hun fortsette å bo hjemme hos foreldrene. Familien har et tett samhold, hun får hjelp av søsteren sin til skolearbeid og diskuterer studievalgene sine grundig med familien. Selv om foreldrenes hardtarbeidende moral og valg av yrke nok har hatt en innvirkning på retningen hennes studiesøk har tatt så har hun ikke opplevd at de aktivt har forsøkt å påvirke henne. Hun har klare ambisjoner for fremtiden. Samtidig frykter hun å stryke på innleverte eksamener som avventer vurdering til tross for at hun ikke tidligere har strøket i fag. Hun fremstår som en pliktoppfyllende elev med tydelige meninger, er motivert til å starte på studier førstkommende høst, men som samtidig går en usikkerhet i møte i det hun avslutter videregående skolegang.

**Tanyeli.** Tanyeli flyttet til Norge fra Midtøsten som 15-åring. Nå fullfører hun sin yrkesfaglige skolegang på videregående. Jeg danner meg et inntrykk av henne som en høflig og forsiktig jente. Det gjør jeg blant annet på bakgrunn av at hun virker opptatt av å svare meg, besvarer oppfølgingsspørsmål, men samtidig har en lav toneleie. Når det gjelder kulturforskjeller mellom Norge og hjemlandet, som hun omtaler som henholdsvis et kristent og et muslimsk land, beskriver hun de som store. Til motsetning fra sine medelever opplever hun en begrenset frihet ved hele tiden å måtte passe på hva hun sier og gjør og hvordan hun kler seg. Det er som hun må ta på en maske i hjemmet, og en annen på skolen. Dette kan gjenspeile seg i måten hun snakker på, da hun har en tendens til å moderere det hun sier som ved å si at noe er ”*litt vanskelig*” og ikke innta noen bestemte standpunkt gjennom intervjuet. Hun kan si sin mening på skolen, men det er ikke alltid hun opplever at det blir godtatt. Det kan dermed virke som hun ikke har en posisjon å være kritisk fra. Samtidig snakker hun godt muntlig og benytter begreper som kan plassere henne som en del av en norsk ungdomskultur, for eksempel slengord som ”*ass*” og *liksom*”. Hun beskriver seg selv som en utfordrende elev,



blant annet grunnet svake norskkunnskaper og kravet om engelskkunnskaper som stilles ved videregående skoler i Norge. Hun kunne ingen engelsk før hun kom til Norge, og som Yannick ser hun ut til å ha prioritert å lære seg norsk. Hun trenger derfor mye hjelp sammenlignet med sine medelever. Svake språklige forutsetninger kan ha bidratt til at hun har strøket i noen fag, men hun anklager ingen i det hun omtaler sine utfordringer og sier det ikke er lett for lærerne å hjelpe alle. Hun har bodd i Norge lenge og burde mestret språket bedre mener hun, samtidig som hun opplyser om at familien snakker et annet språk i hjemmet. På grunn av foreldres svake norskferdigheter som gir henne en utfordrende læringskontekst presenterer hun et narrativ hvor hun må ta vare på seg selv. Hennes eksamensnarrativ er på et nivå likt de andres, i det at hun benytter begreper som ”stress” i henhold til situasjonen. Hun sier at ”[...] det kommer til å bli veldig vanskelig og utfordrende”. Samtidig skiller hennes historie seg fra de andres i det hennes eksamensnarrativ beskrives nærmest som en krisesituasjon hvor hun blir handlingslammet.. Engelskeksamen opplevde hun for eksempel som håpløs. Hun forstår ikke spørsmålene og kan ikke be om hjelp. Hun trekker frem ord som redd, sliten, tankefull og hjelpeløs når hun beskriver sine tanker under en eksamen. Det virker ikke som lærerne forstår situasjonen elevene må gjennom og hun posisjonerer seg som en elev underordnet i et hierarki for skolesystemet, i likhet med Hamide. Imidlertid opplever hun at det praktiske emnet hun skal bli lærling i går bedre enn de andre fagene, da dette i større grad er fag som passer for henne. Hun er videre klar over at karakterene hun får etter eksamensinnleveringer er viktige tall. Arbeidslivet venter, og hun gir uttrykk for at hun derfor har jobbet mer målrettet på videregående enn på ungdomsskolen. På denne måten ser overgangen til videregående opplæring ut til å ha vært et vendepunkt i hennes liv. På ungdomsskolen var hun en ”pøbel”, hvor man i følge Tanyeli ”driter i alt”. Nå setter hun sin nåværende situasjon i et bredere perspektiv, da ”[...] man innser at man må skaffe seg et liv”. Fremtidsnarrativet er således svært tydelig hos Tanyeli. Nå tenker hun fremover ettersom hvordan hun presterer og hva hun lærer nå vil ha betydning for hennes fremtid. Hun skisserer et fremtidsnarrativ preget av en drømmeaktig plan som involverer reising og karriere, i tillegg til mann og barn.

### **Temaer**

I diskursiv psykologi som ved annen kvalitativ metode ser man etter mønstre som går igjen i materialet. Jeg vil nå utdype tematikk som har utkrystallisert seg i mitt materiale.

**Tanker rundt det norske og det norske skolesystemet.** I min intervjuguide har jeg inkludert spørsmål som omhandler kulturforskjeller og jeg spør informantene om de opplever forskjeller mellom hvordan ting gjøres i hjemmet og hvordan det gjøres på skolen. I

tilknytning til dette stiller jeg også spørsmål om hvordan de opplevde skolen i hjemlandet eller tanker om foreldrenes hjemland. Dette har ført til tanker rundt (i) det norske og (ii) skolesystemet i Norge, som kommer til uttrykk blant annet gjennom sammenligninger og refleksjoner rundt forskjellene informantene har opplevd. Hos noen av informantene merker jeg meg en implisitt kritikk av det norske skolesystemet samt samfunnets forventninger, representert av foreldre og skole. Før jeg kommer nærmere inn på hva dette dreier seg om vil jeg trekke frem posisjoneringen intervjuobjektene inntar som muliggjør vurderingene de foretar av det norske og den norske skolen.

**Posisjonering utenifra.** Informantene inntar en posisjon utenifra når de snakker om det norske. I forkant av intervjuene mottok de et informasjonsskriv (se appendiks B) hvor det presiseres i tittelen at intervjuene de er forespurt å delta i inngår i en studie om elever *med minoritetsbakgrunn* sin opplevelse av eksamen. Dette gjør deres minoritetsbakgrunn eksplisitt, og kan ha bidratt til posisjoneringen utenifra. Samtidig stiller jeg innledningsvis i intervjuene spørsmål om hvilken region de opprinner fra og om de er født i Norge eller ikke (se intervjuguide, appendiks C). Som beskrevet i oppgavens metodedel er posisjonering et relasjonelt begrep; det oppstår ut fra interaksjon. Jeg som intervjuer kan bidra til informantenes posisjonering gjennom å tydeliggjøre deres ikke-norske bakgrunn. Et utdrag fra intervjuet med Senad kan benyttes som eksempel på posisjoneringen utenifra, hvor han referer til hvordan ting gjøres i ”norske hjem” og snakker om ”de norske elevene”. Han uttaler blant annet: ”[...] jeg kan se mange norske, de, tenker ikke så veldig mye på eksamen (...) de stresser ikke så veldig mye mer enn det vi med andre kulturer [...]”. Han posisjonerer de norske i en kategori, ”de norske”, og seg selv i en annen og utenforliggende kategori. En kategori som ved å være utenforliggende kan vurdere norske hjem og de norske. Jeg gjorde videre en interessant observasjon i forkant av intervjuet med Lotte. Da jeg skulle hente henne ut fra undervisning for å bli intervjuet spurte hun om jeg var den som skulle intervjuer ”utlendingene”. Slik kom det tydelig frem at hun alt før intervjuet definerte seg selv som en utlending, og som Senad posisjonerte seg selv i en kategori som ikke-norsk. Jeg har ikke inntrykk av at alle informantene nødvendigvis anser seg selv som utlendinger, men de inntar en posisjon utenifra i det de vurderer det norske og det norske skolesystemet. I en slik posisjon ligger det implisitt at man har noe annet å sammenligne med, ens bakgrunn, og vurderingene de foretar seg blir dermed berettiget. Altså gis informantene kredibilitet til å trekke de slutningene de gjør om det norske og den norske skolen. Disse slutningene er ikke nødvendigvis eksplisitte som utdraget hentet fra Senads intervju, men kan også være tause.

For eksempel kommer dette tydelig frem hos Yannick, som jeg vil illustrere i det jeg presenterer det som kan kalles en implisitt kritikk av det norske skolesystemet.

*Tanker rundt det norske.* Selv om for eksempel Lotte omtaler seg selv som en utlending har jeg ikke inntrykk av at de fleste anser seg selv som utlendinger. I starten av intervjuene kan de nok i større grad innta en slik posisjon, etter spørsmål om etnisitet og kulturforskjeller. Alle ungdommene benytter til eksempel slengord som posisjonerer de innen en ungdomskultur/-gruppe. Samtidig referer flere gjennom intervjuene til hvordan ”de fleste” gjør ting. Da posisjonerer de seg aktivt som en del av en (norsk) ungdomsgruppe. Likevel kommer det tanker rundt det norske. Utdraget fra intervjuet med Senad som er belyst i forrige avsnitt er et tydelig eksempel på informantens tanker rundt en norsk mentalitet:

S: Jeg tror det er mere, eh, hjemme, altså foreldre, familier og forventningene, som du sa. Eh, jeg tror det er mere slik for de, eh... jeg har sett i norske familier, de... det er ikke noe forventninger (...) det er mer sånn... «lev livet som du vil gjøre det», mens i... minoritetsgrupper eller ulike kulturer fra andre land så er det litt mere forventninger. At du skal hvert fall klare deg på skolen og, du skal ikke... liksom... droppe ut eller (...) stryke eller være skikkelig dårlig.

I utdraget sier Senad eksplisitt at det ikke er noen forventninger i norske hjem. Det er en sterk påstand, og kan tenkes å ha en funksjon hvor det tydeliggjør forskjeller han opplever. Retorikken bidrar i å konstruere to ulike mentaliteter: Den norske, uten forventninger, og en med forventninger som man finner i andre kulturer/land. Samtidig trekker han frem narrativet hvor det går bra til slutt, mer spesifikt versjonen hvor det kan gå skikkelig dårlig. For Senad ser det ut til at dette repertoarer er svært tilgjengelig. Uttalelser fra Hamide kan også støtte oppunder dette. Under intervjuet snakker hun om stor frykt for å stryke i fag og ga inntrykk av at det ville vært skikkelig ille, slik Senad også uttrykker. Samtidig snakker både Hamide og Senad om en annen mulighet hvor de gjør det bra eller greit å skolen og studerer/arbeider som tilsier versjonen hvor det går bra og man klarer seg til slutt.

Det Senad og Hamide sier om den norske skole står i kontrast til det Hegna, Ødegård og Strandbu (2013) trekker frem hvor norsk ungdom er opptatt av suksess på flere fronter (”alvorets generasjon”). Det kan tenkes at det Hegna, Ødegård og Strandbu belyser i sin artikkel er noe skapt i ungdomskulturen, mens Senad og Hamide omtaler en diskurs foreldre og familie inngår i. Samtidig kan historiene om at det skal gå bra til slutt eller skikkelig dårlig være et uttrykk for forventningspress. Uavhengig av dette tyder Senad og Hamides utdrag på

at elever med minoritetsbakgrunn kan oppleve ulike forventninger fra foreldre/familie og på de norske skolen og i sin vennegjeng.

*Implisitt kritikk av det norske skolesystemet.* Yannick snakker om sin skolebakgrunn fra sitt afrikanske hjemland og det fransktalende landet. Han beskriver strengere rammer for elevene i tillegg til mer avanserte fag sammenlignet med skolen i Norge. Han tegner et bilde av en norsk skole hvor det vektlegges at elever skal være ”i samme båt” og nå akseptable nivåer i sine fag, mens elever i hans hjemland blir holdt tilbake i skoletrinn dersom de ikke når et visst nivå. Yannick beskriver det slik:

Y: Fagene er liksom... ehm... la oss si da, hvis i hjemlandet, hvis du går i femte klasse, da (...) da får du sånn avansert stoff fra... niende klasse i ungdomsskolen. (...) Hvis du... ja. (...) Det er strengere og avansert. (...) Alt skal inn, da. Og det er sånn at.... eh.... du kan'ke, så mye i Norge. Du kan bare gå videre uansett hvis du har dårlig karakter, men, eh (...) i fra, i hjemlandet<sup>3</sup> og i det fransktalende landet<sup>4</sup> der sånn da, hvis du har dårlig karakter må du begynne på nytt, ja. (...) Sta-starte om igjen, da.

Yannick sammenligner i utdraget skolestoff i femte klasse ved grunnskolen i hjemlandet som tilsvarende fagstoffet som norske elever lærer i niende trinn på ungdomsskolen. Eksempelet kan tjene et retorisk formål for å få frem et poeng om at det eksisterer klare forskjeller mellom skolene i de ulike landene, med lavere forventninger i den norske skolen. Yannick beskriver et begrenset handlingsrom i sitt hjemland, da man med for svake karakterer holdes tilbake i skoletrinn. Med handlingsrom mener jeg at måten språket benyttes på kan konstruere et sett med muligheter, det kan være mange eller få. Handlingsrommet er også begrenset i Norge, men i den forstand at man kan ”gå videre uansett” selv om man ikke kan så mye. Det kan gi grunnlag for en tolkning hvor Yannick opplever, og er del av, et skolesystem hvor de som sliter ikke fanges opp, men avanserer videre i nivå – en skarp kontrast til hjemlandets skolesystem. Det er ingen eksplisitt kritikk mot det norske skolesystemet, men det fremkommer gjennom hans språkbruk av Norge har lavere forventninger og godtar svake faglige nivåer. I lys av at Yannick i løpet av intervjuet gir inntrykk av at han har svake norskferdigheter og har strøket i engelsk gir det han direkte

---

<sup>3</sup> Informantens hjemland har blitt anonymisert ved benyttelse av begrepet ”hjemlandet” fremfor landets navn.

<sup>4</sup> Landets navn har blitt anonymisert.

erfaring med å avansere i nivå, til tross for svake kunnskaper. Felles for flere av informantene, med bakgrunn både fra Øst-Europa, Afrika og arabiske land, er at de tegner et bilde av et strengere skolesystem i hjemlandet med høyere krav til elevene.

Kornelija forteller at hun opplever eksamen i Norge som ”lettere” enn i hjemlandet, noe hun utdyper med at man i Norge kan ha med hjelpemidler til eksamen og kan skrive på PC. I hennes øst-europeiske hjemland er det ikke tillatt å ha med noe bortsett fra en penn og vann. Hun foretrekker derfor å ha eksamen i Norge fremfor i hjemlandet, ettersom det er ”lettere” i Norge. Denne preferansen utdyper hun imidlertid ikke ytterligere. Hun har dermed kun referert til ekstern rammer for eksamen (medbrakt mat og drikke og bruk av PC) som grunnlag for sin preferanse. Jeg kan ikke utelukke at hun ville uttalt seg annerledes om faglig innhold og språk ble trukket inn, likevel er det merkelsesverdig at hun benytter akkurat begrepet ”lettere”. Det kan sees i sammenheng med Yannicks utdrag hvor det indirekte fremkommer at den norske skolen kan ha lavere forventninger. Kornelija har, som Yannick, vanskeligheter med norskspråket og progresser til tross for dette i nivå (skoletrinn). At nettopp dette er felles for Kornelija og Yannick kan tenkes å en årsak til et syn på norsk skole som ”lettere” eller å ha lavere forventninger. Selv om du sliter eller er svak i fag kommer du videre.

Med posisjoneringen utenifra som informantene inntar kan de vurdere og kommentere det norske, og det norske skolesystemet. En tendens er skildringen av høyere krav og forventninger i hjemkulturen og skolen i hjemlandene. Hos noen kan foreldrene fortsatt gjenspeile dette. Dette utgjør en viktig del av informantenes kontekst og kan forklare at de opplever en norsk mentalitet ulik ens egen.

**”Flink”.** Gjennomgående i intervjuene var bruken av begrepet ’flink’. Til sammen dukker begrepet opp 31 ganger i informantenes tale. Jeg benytter meg av begrepet selv, men det er begrenset til oppfølgingsspørsmål, slik at jeg har ekskludert mitt bruk av ordet fra ordtellingen. Det tyder på at informantene befinner seg i en diskurs i skolen hvor flinkhet er noe tilstedeværende, at det således foreligger en konstruksjon om det å være flink. Hamide kan tenkes å aktualisere forventninger som ligger i det norske samfunnet, som kan påføres av ungdomsgenerasjonen selv (Hegna, Ødegård, & Strandbu, 2013) og som er mer vage enn konkrete krav for å gå videre til neste skoletrinn, for eksempel. Det ligger føringer i ungdomsgenerasjonen om å oppnå suksess på flere fronter, om det er på skolen, på trening eller utseendemessig. Hamide nevner ’flink’ 16 ganger i intervjuet. Det skal legges til at intervjuet med Hamide var det lengste i mitt datasett, og det er derfor naturlig at hun benytter seg av begrepet oftest i forhold til de andre. Samtidig benytter Kornelija, Rebeka, Lotte,

Mikkel og Yannick seg av begrepet to til fem ganger til sammenligning. Senad og Tanyeli bruker ikke begrepet. For å forsøke å forstå hva det kan fortelle oss at Hamide benytter begrepet oftere enn alle de andre informantene har jeg sett spesielt på kontekst og variasjon, både innad i hennes intervju og på tvers av alle intervjuene. Jeg har inntrykk av at noen av informantene benytter seg av begrepet 'flink' ulikt. Nedenfor har jeg inkludert et utdrag for å illustrere måter Hamide benytter begrepet 'flink' på:

\*K: [...] Hvordan vil du beskrive deg selv som elev?

H: Hmm...Jeg er, jeg, hvis jeg er interessert meg (...) og hvis jeg blir interessert av læreren, hvis de klarer å interessere meg (...) så er jeg skikkelig flink. (...) og jeg er veldig flink muntlig. Jeg er mer flink muntlig enn skriftlig. (...) Mhm... Det er veldig stor forskjell liksom, mellom muntlig og skriftlig. (...) Mye flinkere med det — når det gjelder karakterer i hvert fall.

Hun omtaler interesse i dette utdraget, som et premiss for å være flink. Det kan tolkes som hun i sin første referanse til å være flink referer til innsats og engasjement. Videre utdyper hun at hun er flinkere muntlig enn skriftlig og hun trekker inn karakterer for å støtte sin påstand. Med dette ser 'flink' ut til at å være reflektere å være god, at hun er bedre muntlig enn skriftlig. Slik kan man se flere nyanser i måten Hamide benytter begrepet på. Hamides kontekst skaper variasjon i datasettet i den forstand at hun muligens i størst grad snakker (eksplisitt) om det å være stressa. I tillegg snakker hun om klassemiljøet og hvorvidt medelever hjelper hverandre. I hennes klasse eksisterer det i følge Hamides fremstilling en konkurransekultur. Det kan tenkes at et flinkhetsideal i den alvorlige og seriøse ungdomsgenerasjonen man ser i dag (Hegna, Ødegård, & Stranbu, 2013) blir aktualisert i denne diskursen. Konstruksjonen å være flink kan være veldig tilstede og en del av fortolkningsrammen til Hamide, et ord så tilgjengelig at det også kan benyttes også på flere måter.

Samtidig vil jeg trekke frem min egen rolle. Jeg kan selv bidra til å aktualisere konstruksjonen om å være flink. Blant annet fremkommer det av transkribert materiale at jeg spør informantene om de bruker *mye* tid på forberedelser forut for en eksamen. Det ligger således en forventning i spørsmålet som tydelig illustreres ved bruk av adverbet 'mye'. Slik sett kan jeg som intervjuer selv være en representant for samfunnet - en overhengende diskurs - informantene befinner seg i. Disse forventningene kan være mer synlige i noen tilfeller som hos Hamide og mindre synlig i andre. For eksempel dukker ikke begrepet opp hos Senad, til

tross for at han som Hamide beskriver sterke stressreaksjoner. Han omtaler likevel en forventning om å gjøre det godt. At han ikke referer til et flinkhetsideal betyr ikke at det ikke er tilstede, men at forventningene om å være flink er vage føringer i kulturen som derfor kommer til uttrykk på andre måter. For eksempel gjennom en frykt for å stryke. Det er uansett merkelig hvordan det å være ”flink” tydelig er en konstruksjon som foreligger og er svært tilstede hos de fleste. Til tross for omtalte lave forventninger i den norske skolen kan det eksistere et press fra hjemmemiljøet og/eller ungdomskulturen som kan bli svært synlig under eksamen, en dag som byr på fiasko eller suksess, men som ellers er vage.

**Språkkunnskaper.** Det fremkommer i varierende grad blant alle informantene at norsk er utfordrende, da de opplever å ikke mestre det godt nok. Mest synlig er dette hos Yannick og Tanyeli. Yannick opplever vanskeligheter på skolen som ser ut til å være av språklig karakter, ikke faglig. Han har fransk som morsmål, kom til Norge i en alder av rundt 13 år og har tidligere verken lært norsk eller engelsk. Innenfor utviklingspsykologien er det anerkjent at det er betydelig vanskeligere å lære seg et nytt språk etter fylte 5 år (Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2010). Samtidig opplever jeg at Yannick bruker lang tid på å svare på spørsmålene mine, som skaper et inntrykk av at han må lete etter ord når han snakker. Det kan ikke utelukkes at dette kan være et uttrykk for hans individuelle retoriske stil. Noe som derimot taler for mine tolkninger er at han blant annet ved spørsmål om hvor mange eksamener han har ”avlagt” ba om en oppklaring av ordets betydning. Til tross for dette ser det ut til at Yannick har blitt behandlet på lik linje som sine etnisk norske medelever når det kommer til både norsk- og engelskfaget. Det kan virke som Yannick har prioritert å lære seg norsk på bekostning av engelsk, som kan forklare hvorfor han har strøket i engelskfaget ved intervjuetidspunktet. Dette nevner han i følgende tekstutdrag:

K\*: [...] Eh, ja, for hva, hvordan husker du eksamen, da? Er det positivt eller er det negativt, eller?

Y: Ehm. Engelsk, da (...) eh, jeg må ta det på nytt, da. (...) Engelsk. Fordi... der jeg kommer fra, det, da snakker vi fransk og (...) det er bare fransk. Så engelsk for meg er litt nytt, og, jeg må lære basis, da. (...) Og, og her i Norge, da, så merker jeg at de lærer engelsk fra... eh... fjerde klasse eller femte eller noe. Jeg vet ikke.

\*K: Ja, jeg lurer på om det begynner sånn smått i første.

Y: Ja. Og når de er på videregående og sånn, da er litt sånn, da må du kunne skrive avanserte ord i engelsk, da. (...) Og det har jeg ikke, så (...) det kan være litt vanskelig

for meg, da (...) så jeg må ta det på nytt. Men, eh, i andre eksamen så har det gått bra, da.

Yannick besvarer ikke direkte spørsmålet om hvorvidt eksamen har vært en positiv eller negativ opplevelse for han. Han nyanserer det fremfor å behandle det som et spørsmål med entydig svar. Han tydeliggjør at han opplevde eksamen i engelsk som en vanskelig situasjon og at dette henger sammen med at hans forutsetninger i faget er dårligere enn sine medelever. Til tross for disse utfordringene i engelskfaget har Yannick likevel fulgt sine medelever når det gjelder avansering i nivå. Dette kan sees i sammenheng med et tidligere utdrag, gjengitt i avsnittet om implisitt kritikk av det norske skolesystemet (se s. 44), hvor skolens lave forventninger kommer i fokus. Mer spesifikt at man som elev sendes videre til neste trinn i skolesystemet til tross for svake prestasjoner i ett eller flere fag. Samtidig som Yannick har fulgt den normale progresjonen i skolesystemet står han sannsynligvis i fare for å få store faglige utfordringer på skolen når det faglige nivået begynner å overskride det han kan fra før. Læringskonteksten hans er lite funksjonell hvis det faktisk er slik at han er presset inn i en prestasjonsorientert heller enn en læringsorientert måte å fungere i skolen på. Yannick trekker videre frem narrativet hvor han finner en løsning til slutt: ”Ehh... Hvis det er en vanskelig fag, da, da... da er jeg litt usikker, jeg bruker ofte lang tid til å løse det. (...) Men, eh, til slutt finner jeg alltid en løsning, da”. Dette kan være uttrykk for en abstrakt strategi å takle hans utfordringer på, en måte å berolige seg selv og opprettholde en motivasjon. Dette narrativet er viktig ettersom det kan være illustrerende for hvordan det er å være minoritetselev i det norske skolesystemet, hvor likhetstanken ligger til grunn (Lidén, 2001; NOU, 2003). Å holde elever i trinn etter kriterier som alder er viktigere enn ferdighetsnivå, for eksempel. Det kan føre til at minoritets elever vil stå svakere i situasjoner enn hva som er ideelt, som i Yannicks tilfelle.

Tanyeli snakker også om språklige utfordringer. Hun kom til Norge som 15-åring og beskriver en familie som sammenlignet med de andre informantene er mindre integrert og kommer fra en bakgrunn relativt ulik den norske. Under intervjuet snakker Tanyeli godt muntlig og det er vanskelig for meg å oppfatte hennes utenlandske bakgrunn kun ut fra uttale. Derimot har jeg etter flere gjennomlesinger av intervjuet blitt oppmerksom på hennes talemåte som mindre avansert. Det kan tenkes å stamme fra et lite ordforråd da hun benytter hverdagslige ord og enkle setningsoppbygninger. Dette støtter oppunder hennes posisjonering som svak språklig:



K\* [...] Eh, ja, hvordan ser du på dine norskkunnskaper da?

T: Altså... det kunne ha vært bedre, fordi jeg har bodd her ganske lenge. (...) Men... det er alltid litt vanskelig å... (...) lære seg norsk. (...) Det er jo.. alt. Altså, ingen ord er jo like i det hele tatt. (...) Så det er litt... det er veldig vanskelig.

Tanyeli, som har en tendens til å moderere seg når hun snakker (se Tanyelis narrativ, s. 38-39), avviker her fra dette. Hun begynner å omtale læring av norskspråket som *litt* vanskelig, men endrer midtveis i setningen skildring til *veldig* vanskelig. Det kan tenkes at hun her frastår fra å moderere seg da hun med denne ytringen ikke risikerer å angripe noen. Likevel skaper dette en klar variasjon i intervjuet med Tanyeli, som gjør at jeg velger å trekke frem utsagnet. Hun begrunner videre vanskeligheten med at ingen ord er like i det hele tatt. Ut fra konteksten utdraget er hentet fra later det til at Tanyeli mener at ingen ord i det norske språket er like hennes morsmål. Det kommer videre frem i intervjuet at hun snakker morsmålet sitt hjemme, noe som kan gi lite norsktrening. Ofte nevnes det å være tospråklig som en fordel (se for eksempel Bakken, 2003). Tanyeli omtaler det imidlertid mer som en ulempe fremfor noe positivt. Dette kan sees i sammenheng med at hun kom til Norge som 15-åring, og fordeler ved tospråklighet innhøstes i en tidligere alder (Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2010). Tanyeli gir uttrykk for at hun ikke mestrer sitt morsmål så godt som ønskelig. Ut fra dette kan det tenkes at hun ikke oppnår noen form for mestringsfølelse i verken sitt morsmål eller norsk. Ved spørsmål om hvordan hun anser sine kunnskaper i morsmålet svarer hun: "[...] altså, jeg kan snakke, bare, jeg kan ikke skrive eller lese". Ved spørsmål om hun får hjelp hjemme til skolearbeid svarer hun følgende: "Mamma og dem kan ikke norsk, så [...] da må jeg ta vare på meg selv". Altså fungerer ikke hjemmemiljøet som et supplement til hennes læringskontekst, men kan kanskje virke begrensende. Dette begrunner jeg i mangel på faglig hjelp som kommer eksplisitt til uttrykk i dette utsagnet, men også gjennom tilsynelatende fravær av støtte og forståelse fra foreldrene for hennes situasjon (se for eksempel Tanyelis narrativ, s. 38-39). I tillegg til at hun er ikke er utstyrt med tilstrekkelige språklige ferdigheter for å forstå materiale får Tanyeli dermed et svakt utgangspunkt til å gjøre det godt faglig. I intervjuet forteller hun at hun gjør det bedre i de praktiske fagene enn i de teoretiske. I relasjon til språktematikken kan det ha sammenheng med at språk ikke er en like nødvendig som forutsetning for å gjøre det godt i praktiske fag som det er i skriftlige fag.

Engelsk er også en utfordring for Tanyeli som for Yannick, da ingen av de har lært engelsk i sine hjemland. Tanyeli beskriver opplevelsen sin på engelskeksamen som like forvirrende som om hun ble satt til å starte en ubåt med bare manualen til hjelp:

\*K: [...] Hva gjør du når du får det oppgaveheftet, da?

T: Jeg bare ser på den. Også er jeg helt stille til alt er over, egentlig... [...]

\*K: Ser du over alle oppgavene med engang eller —

T: Nei

\*K: — tar du en og en?

T: Jeg bare ser gjennom heftet også... lar jeg det egentlig bare være der.

\*K: Være der?

T: Ja, for jeg skjønner ikke alt som står der uansett...

\*K: Nei, du gjør ikke det?

T: Da er du—det er liksom å... nesten som å lese en... hva skal jeg si? En ubåt som du skal sette i gang. (...) Som står på engelsk, liksom.

Sammenligningens funksjon blir å illustrere hvor ugjennomtrengelig Tanyeli opplever eksamenssituasjonen. Samtidig omtaler hun forståelsen av engelsk som noe statisk, og beskriver med det et svært begrenset handlingsrom. "[...] for jeg skjønner ikke alt som står der uansett" konstruerer en situasjonen som er uforanderlig. Uansett hvor mye hun vil eller forsøker så forstår hun det ikke. Dette kan sees i sammenheng med ekstern kontrollplassering hvor hun selv ikke får gjort noe med forståelsen, samtidig som det uttrykker en lav mestringstro.

Kornelija, som skiller seg fra de andre på den måten at hun sier hun er rolig fremfor en eksamen og ikke tenker stort over det gir også uttrykk for språklige utfordringer. Ved spørsmål om hvordan hun typisk oppfører seg i en klassesstime svarer hun følgende: "Det er typisk at vi sitter og hører på lærer. (...) Da følger jeg med (...) men hvis jeg må lese boka selv da gidder jeg ikke, fordi tar veldig lang tid (...) å skjønne alt". Hun presenterer i dette utdraget informasjon om hvordan en klassesstime vanligvis er. Elevene hører på læreren og hun følger ofte med i undervisningen, med mindre de må lese en bok. Dette kan sees i sammenheng med at hun senere i intervjuet opplyser om at hun har lettere for å forstå norsk muntlig enn skriftlig, et fellestrekk hos alle informantene. At det å lese en bok oppleves som en tidkrevende prosess kan komme av svake norskkunnskaper. Hun må mest sannsynlig arbeide mer med en tekst enn sine etniske norske medelever og det tar lang tid som hun ikke

er villig til å benytte. Dette kan kobles opp mot hvordan Kornelija gir uttrykk for generelt å ta alt med stor ro, også når det gjelder tematikken hun presenterer i det utvalgte utdraget. At hun ikke ”gidder” å lese boka fordi det tar lang tid kan tegne et bilde av at skolen for henne ikke er så viktig som for de andre informantene. Med dette mener jeg at hun har en holdning hvor ting ordner seg uansett. Hennes eksamensnarrativ skiller seg fra de andre ungdommenes i det at hun ikke beskriver noen form for stress og ser på eksamen som en vanlig dag. Hun snakker også avslappet om sine fremtidsplaner i et statisk, rolig toneleie uten store tegn til entusiasme. Hun har søkt studier ved høyskolen, ellers har hun ikke tenkt veldig mye på hvor hun ønsker å være om 5-10 år. Sammenligner man hennes eksamens- og fremtidsnarrativ med flere av de andre informantene gir de uttrykk for en større investering i temaer som inngår i narrativene enn hva Kornelija gjør. Ved ikke å være villig til å lese bøker dersom det tar lang tid gir hun uttrykk for å la være å engasjere seg. Samtidig gir hun uttrykk for ikke å lage seg bekymringer ut av noe. Ut fra dette tolker jeg det som at hun har en avslappet holdning til akademia, eller inntar en passiv holdning som Lie (2010) omtaler. Denne holdningen kan tenkes å stamme av at hun anser sine språklige ferdigheter som noe statisk, slik som Tanyeli gir uttrykk for å anse sine engelskferdigheter. Med en konstruksjon av noe som uansett er uforanderlig vil for eksempel entusiasme ikke tjene noen funksjon.

Felles for alle informantene når det kommer til norskferdigheter er at de syntes muntlig norsk er lettere å forstå og produsere enn skriftlig. At dette ofte er tilfelle blant ungdom med innvandrers bakgrunn er noe som støttes av litteratur på området (for eksempel Lie, 2013). Lie (2013) har blant annet trukket frem hvordan gode verbale ferdigheter kan forlede lærere slik at de ikke oppfatter underliggende problemer med språkforståelsen. Samtidig vil jeg trekke frem et aspekt ved eksamenen i norsk hovedmål som ble utdelt 29. mai 2015 fra Utdanningsdirektoratet da flere av informantene avla denne eksamenen og refererer til den i løpet av intervjuene. Generelt består eksamen i norsk hovedmål av to deler: En kortsvars- og en langsvarsoppgave. Kortsvarsoppgaven har et estimert tidsbruk på to timer og gir ingen valgmuligheter, mens langsvarsoppgaven estimeres å ta tre timer og gir valgmuligheter. Kortsvarsoppgaven gikk i denne utgaven ut på å skrive en informativ tekst om et vedlegg, en saga fra norrøn litteratur (Utdanningsdirektoratet, 2015). Langsvarsoppgavene gikk ut på å besvare oppgaver knyttet til andre vedlegg, for eksempel tolkning, analysering og å skrive en kreativ tekst. To av vedleggene var skrevet på norsk sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2015). Yannick trekker for eksempel frem denne eksamenen ved spørsmål om eksamen har gitt han positive eller negative erfaringer. Han sier at han følte norsk var vanskelig:

\*K: Hvorfor husker du den som vanskelig, tror du?

Y: Fordi det var no... det var, eh... det var sånn... det var en del ord da, som var på gammelnorsk, som (...) var veldig vanskelig for meg å forstå. (...) Og jeg veit ikke om hva jeg kommer til å få på den norsken-prøva, men, eh... jeg veit ikke...

Yannick gir et eksempel på at elever med minoritetsbakgrunn kan oppleve vedleggene som vanskelig å forstå grunnet det han omtaler som "gammelnorsk". Andre trekker også frem sidemålet som problematisk. Lotte, som har en vest-europeisk bakgrunn, tar på eget initiativ opp den samme norskeksamnen som tema under intervjuet: "Og når det gjelder sånn norskeksamen og sånn (...) så har de jo tekster med masse rare ord, sånn gammelnorsk og sånn, som jeg ikke skjønner (ler svakt) så mye av akkurat (...) så jeg må bare gjette meg frem". Rebeka er også innom samme tematikk, og beskriver norsk hovedmål eksamen som vanskelig. I disse tilfellene avgjøres deres faglige prestasjoner til dels av ekstern betingelser, det vil si vedlegg skrevet på norrønt og norsk sidemål. Det kan tenkes å fordre en ekstern kontrollplassering: Denne spesifikke norskeksamnen presenterer en situasjon for flere av informantene hvor noen faktorer avgjørende for deres prestasjon faktisk er utenfor deres kontroll.

**Overgangsfase.** Et gjennomgående trekk i alle intervjuene er at informantene befinner seg i en overgangsfase hvor de går fra å være ungdom til å bli voksen og dette preger betydningen eksamen antar for dem. For eksempel kommer det tydelig til uttrykk da jeg ber Yannick introdusere seg selv, blant annet med kjønn: "[...] Ehm, jeg er en mann. (...) En gutt, da". Yannick starter med å posisjonere seg selv som mann, før han korrigerer det til "en gutt". Det kan stamme av at han er usikker på hvilket begrep som er riktig å bruke ettersom han er i ferd med å oppfatte seg selv som voksen. Slik Erikson trakk frem alt i 1968 og som Marcia har videreført (Kroger, Martiniussen, & Marcia, 2010) befinner ungdommer seg i en tid preget av usikkerhet knyttet til sin nye rolle som voksen. I tilknytning til dette får også eksamen en større betydning for informantene i det de anerkjenner at en eksamenskarakter gir konsekvenser for videre fremtid. For eksempel uttrykker Senad at han setter sin umiddelbare situasjon inn i en større kontekst i det han beskriver hvorfor det er essensielt for han å bestå eksamen. Han har skrevet under en arbeidskontrakt for å starte som lærling etter skoleåret, men med en betingelse om at han består alle fagene sine. Senad nevner at han ikke har noen plan B og at eksamen derfor har stresset han. Det er avgjørende at han består. Dette belyses gjennom følgende sitat:

S: Og... Og spesielt jobben, fordi hvis jeg stryker da får jeg den ikke lengre, og da tenkte jeg bare: Hva er det jeg skal gjøre? Hva, har jeg plan B? Er det noen plan C? Hva skal begynne å gjøre? Skal jeg NAV-e? Det har jeg ikke engang lyst til. Jeg har lyst til å jobbe for mine penger og...

Å ha skrevet under en arbeidskontrakt kan ha gjort fremtidsnarrativet enda mer tilgjengelig for Senad. Blant annet omtaler han sine medlever ved et tidspunkt under intervjuet som sine ”kolleger”. Dette kan tyde på at han har en klar arbeidsidentitet. Eksamen innebærer dermed en større risiko enn den kunne ha gjort. Han har en klar interesse av å bestå eksamen. Dette kan styrkes av en annen dimensjon som er svært synlig hos Senad, nemlig narrativet hvor det enten går bra eller skikkelig dårlig.

Tanyeli beskriver hvordan hun hadde svake karakterer på ungdomsskolen, som hun karakteriserer som en ”pøbeltid”. Nå som hun er elev på videregående nivå er det derimot mer seriøst. Hun forklarer denne overgangen med at hun ikke interesserte seg så veldig ved ungdomsskolen. Videre omtaler hun valg av linje ved videregående skole som ganske vanskelig og preget av ulike tanker og følelser knyttet til hva hun ønsket å gjøre videre. Mer spesifikt sier hun: ”[...] det er litt utfordrende å... komme i det voksne livet, når du har vært en unge”. Hun benytter kontrast som en språklig ressurs og skildrer med det en nokså stor overgang da det er stor forskjell på hva som assosieres med å være en ”unge” og å være voksen. Nå nærmer hun seg arbeidslivet og karakterer får mer betydning sammenlignet med den tidligere pøbeltiden: ”[...] det blir lagt litt mer press på når du skal ut i arbeidslivet, og... (...) de ser på karakterene dine, og... (...) ser på fraværet ditt. Blir du litt mer obs på hva du må gjøre og hva du ikke kan gjøre”. Dette har også sammenheng med neste avsnitt om stress, og kan være en bidragsytende årsak til at informantene stadig referer til å være stressa. Det er mer som står på spill. Det kan nesten tenkes på som en investor som har investert i et nytt selskap med usikker fremtid, og med dette en grad av ekstern kontrollplassering da kontrollen ikke plasseres hos investoren selv.

Senads beskrivelser av egne tanker under eksamen preges av en frykt for å stryke. Da vet han ikke hva han skal gjøre. Han har ingen plan for et slikt tilfelle. Samtidig har han en klar plan for hva han gjør om han består alle sine fag. Dermed skisserer han en historie hvor det enten går bra eller skikkelig dårlig. Ved å se sine muligheter i lys av dette tegner han tegner han et meget begrenset handlingsrom i en tenkt situasjon hvor han stryker på en eksamen, da det stenger for handlingsmuligheter. Dette kan videre forsterkes i det han

forteller om en hendelse hvor to stykker i klassen hans møtte et kvarter for sent til en eksamen, til tross for at læreren ettertrykkelig hadde gitt beskjed om at det var helt essensielt å møte opp tidsnok i eksamenslokalet. Elever som møter for sent til eksamen må oppgi en gyldig grunn til eksamensansvarlig som deretter vurderer og avgjør hvorvidt for sent-møtte skal få lov til å slippes inn i lokalene for å avlegge eksamen. Senad beretter om hans medelever som til tross å komme for sent ble sluppet inn i lokalet. Derfor var de heldige, for om de ikke hadde blitt sluppet inn "[...] da hadde de, eller livet det hadde vært ferdig". Igjen skisseres et svært begrenset handlingsrom. Det kan belyse hvordan elever, i alle fall Senad, anser eksamen som et tilfelle hvor mye står på spill. Dette gir mening sett i lys av overgangsfasen de videregående elevene befinner seg i og at de anerkjenner hvordan eksamensutfall kan gi konsekvenser for fremtiden. Senad konstruerer en virkelighet hvor livet er over om eksamen ikke består, selv om det kan tenkes at hans dramatiske skissering kan være et retorisk virkemiddel og ikke nøyaktig reflektere hans forståelse. I lys av dette blir det forståelig hvordan eksamensnarrativet til ungdommene særlig kjennetegnes av 'stress'.

**Stress.** Det er flere av informantene som beskriver en opplevelse av stress i forbindelse med eksamen, som kan virke mer eller mindre hemmende. Stress-begrepet kjennetegner som nevnt eksamensnarrativet og gir med dette uttrykk for at det i stor grad er noe som kan være skapt i fellesskap av elevene. De viser i stor grad en felles fortolkningsramme og fortolker sine eksamensopplevelser ut fra det. En konstruksjon om at mye står på spill som Senad belyser ovenfor er et eksempel. Selv om stress betegner et gjennomgående og felles tema fins det mye variasjon i måten de snakker på. Hamide og Tanyeli gir for eksempel uttrykk for sterke stressreaksjoner under og i forbindelse med eksamen, men deres stressreaksjoner betoner seg svært ulikt. Kontekst blir essensielt for å kunne forstå forskjellen mellom deres opplevelser. Hamide tegner et bilde av eksamenssituasjonen som minner om bildet Senad presenterer. Det har en klar relevans til fremtidsnarrativet og mye står på spill - narrativene overlapper og gir mening til hverandre. Hun inntar det vi kan kalle en kollektiv erfaringsposisjon hvor hun snakker om tanker knyttet til eksamen på en generell måte. Det vil si en måte som ikke er spesifikk for henne, men som kan tenkes og deles av elevene. Hun sier at man blir stressa av eksamen ved "[...] at du, man tenker at det her, på en måte her er den eneste sjansen man har [...] til å gjøre det bra". Hun beskriver videre hvordan det er mye viktigere å gjøre det bra under en eksamen sammenlignet med en heldagsprøve, til tross for at situasjonene kan ansees som nokså like.

**Negativt stress.** Hamide gir videre uttrykk for å ha vært veldig stresset fremfor bokmåls eksamen. Flere av hennes beskrivelser om hvordan hun har opplevd

eksamenssituasjonen kan ansees som tegn på bekymring, både emosjonell og kognitiv. For eksempel forteller hun om sin strategi når det kommer til besvarelse av eksamensoppgaver. Hun leser over alle oppgavene før hun starter sin besvarelse for å sjekke hvilke oppgaver hun kan klare. Moore (2006) har trukket frem hvordan elever i testsituasjoner viser en sterk tendens til å se på alle oppgavene før de starter arbeidet med sin besvarelse, noe som kan øke grad av bekymring gjennom et fokus på hva man *ikke* klarer. Det vil si et negativt fokus, som igjen kan føre til stress og potensielt underprestering.

K\*: [...] Hva slags erfaringer har du da med eksamen? Vi har jo pratet litt om det nå, men er de hovedsakelig positive eller er det negativt? Eller?

H: Nei, jeg synes det er veldig negativt det egentlig. Fordi det er så dumt at man, at bare liksom en dag, eller den karakteren man får på en dag (...) skal liksom telle like mye som det, alt det andre får... på et år liksom, har telt da. Det er jo kjempe dumt.

\*K: Ja, at man blir testa —

H: Ja, hvis man for eksempel... det er jo flere som hadde mens en i klassen, liksom. (...) ... og de klarte ikke å konsentrere seg ordentlig, liksom. Det er jo ikke like bra da, for de (...) og da bare... er det så dumt hvis man gjør det feil da (...) ... på den dagen.

\*K: Ja, for det er så mye dagsforutsetninger som skal ha noe å si for hva du —

H: Mhm

\*Karoline: — kan, eller har lært deg i løpet av et helt år?

H: Mhm

Igjen belyses det samme narrative som jeg har trukket frem tidligere hvor elevene som inngikk i denne studien fremstiller eksamen som en enten-eller-situasjon. Det er flere eksterne betingelser som kan påvirke hvordan en elev vil prestere. Vurderingen av prestasjonen resulterer i vil ha store konsekvenser i den forstand at det enten vil åpne eller lukke dører. Samtidig kan Hamides posisjonering illustreres med dette uttrykket, og måten hun snakker om at ”man” kan gjøre feil. Hun snakker dermed på vegne av en hel gruppe. Det gir en større tyngde til det hun sier og belyser ytterligere henne som deltakende i en ungdomsgruppe. Samtidig har jeg blitt oppmerksom på en klar individuell variasjon i hvordan elevene takler eksamenssituasjonen. Kornelija skiller seg ut med sitt uttrykk for å være rolig i eksamenssituasjonen, og at hun ikke tenker spesielt over det. Likevel mener Hamide at elever er nervøse uansett, selv om de ikke gir uttrykk for det:

H: Jeg tror folk er nervøse, bare at de vil ikke la det liksom ta over... (...) for konsentrasjonen. Men jeg er sånn som, jeg viser at er nervøs, liksom. (...) Jeg var skikkelig nervøs. Og når jeg viser at jeg er nervøs så blir jo foreldrene mine også nervøsee... og vennene mine, blir jo også nervøse... for meg, og kjæresten min, alle blir veldig nervøse. (...) Fordi de blir jo redde for at jeg skal også gjøre det dårlig, fordi jeg...

\*K: For du blir så nervøs?

H: Ja...

Hamide fremstiller seg her som en vanlig elev, men som ikke skjuler sine engstelser. Hun beskriver en nervøsitet som kommer til uttrykk i så stor grad at familie, kjæreste og venner blir bekymret for henne og for at det nervøsiteten skal svekke hennes prestasjoner. Hamide oppgir ikke eksplisitt noen grunn til hennes nervøsitet, men sier blant annet "[...] jeg er drit redd, og det er så mye som står på spill". Likevel fremkommer det i intervjuet at hun har gjort det bra på skolen og ikke har strøket i fag tidligere. Det kan dermed være et uttrykk for en frykt for å feile som elevene konstruerer sammen, som kan bidra til emosjonell og kognitiv bekymring. Hos Hamide er dette veldig synlig, men det fremstår likevel som hun klarer å sette seg ned med oppgavene hun har fremfor seg. Tanyeli beskriver også en frykt for å feile, men ser ut til ikke å ha en strategi for å håndtere det. Hun omtaler seg selv som hjelpeløs, noe hun også demonstrerer i sine beretninger.

**Strategier for eksamen.** En likhet mellom flere av informantene er narrativet hvor det alltid ordner seg til slutt som ser ut til å delvis være betinget av hjemmemiljø. Narrativet dukker opp i relasjon til hvorvidt de får hjelp i hjemmet og hvordan de takler utfordringer under eksamen. Informantene gir inntrykk av at utfordringene som oppstår skyldes deres minoritetsbakgrunn og begrensede språkferdigheter, og tillegg at foreldrene er svake i norsk. og ikke kan hjelpe stort med skolearbeid. Yannick beskriver en matteeksamen han opplevde som vanskelig slik:

Y: Fordi, det var mange, det, da, det var mange ting som kom opp, da (...) i eksamen, som vi i klassen... som vi ikke hadde lært, på en måte. (...) Så... Så vi mått-så det ble kanskje litt vanskelig for meg, da.(...) Men, eh, jeg klarte meg da, heldigvis".



Yannick presenterer et narrativ hvor en oppgaven var vanskelig, men han klarer seg (det går bra til slutt). I intervjuet med Yannick er narrativet gjennomgående ettersom han flere ganger referer til vanskelige testsituasjoner, men som på et vis ordner seg: "[...] til slutt finner jeg alltid en løsning, da". Jeg undret meg over hvorfor dette narrativet var så tydelig hos Yannick, og så dermed nærmere på hva som skiller han fra resten av informantene. Han er den som beskriver de største forskjellene mellom skolen i hjemlandet og den norske skolen. Samtidig kommer han med implisitt kritikk til det norske skolesystemet (se s. 44). Han snakker om hvordan man i Norge kan avansere i skoletrinn til tross for manglende fagkompetanse. Det kan være at han med denne refleksjonen egentlig omtaler *egen* erfaring, uten at det spesifiseres. Tolkes dette slik tyder det på at Yannick opplever store utfordringer i skolen som ikke blir tatt tak i og at han likevel går videre i systemet (til øvrige trinn) hvor det forventes at kunnskapsnivå avanseres. I en skoledag som preges av store utfordringer kan narrativet hvor det ordner seg til slutt være Yannicks strategi å takle skolehverdagen på.

Kornelija omtaler eksamen på en svært avflatet måte. Med dette mener jeg at hun svarer kort og konsist, uten å vise til bestemte meninger og generelt lite utdypning. Hun snakker som om hun synes alt er helt greit, både hva gjelder fremtidsutsikter og eksamenssituasjonen, som tidligere nevnt under avsnitt om språkkunnskaper (se s. 47). Dermed skapes et inntrykk av manglende ambisjoner og motivasjon og heller en form for følelsesmessig frakobling til akademiske faktorer som tas opp i intervjuet. Hennes talemåte skiller seg i stor grad fra resten av informantene og jeg har undret meg over hvorfor. Hun, som flere av de andre, har svake språklige forutsetninger som kan resultere i store utfordringer i skolehverdagen. Hennes talemåte kan være uttrykk for en valgt strategi for å overkomme opplevde vanskeligheter. Det minner i stor grad om en forsvarsmekanisme, ofte kjent som "disengagement" i litteraturen. Med mangel på et godt norsk ord vil jeg anvende det engelske ordet. Schmader, Major og Gramzow (2001) beskriver disengagement som mer sannsynlig å bli benyttet i evaluerende situasjoner i møte med truende informasjon om en selv enn andre forsvarsmekanismer. Videre later det ikke til at Kornelija verdsetter gevinsten ved å lære så mye som mulig, altså uttrykker hun liten eller ingen grad av læringsrettet målorientering. Hun benytter ordet "flink" om seg selv, til tross for at hun sier hun ikke gidder å lese en bok i undervisningen om det etterspørres av læreren. Hennes forventninger til eksamenskarakter er å få en treer som er det hun har i standpunkt. Dette er en relativt lav karakter på en skala der to er laveste ståkarakter. Eksamen sier hun føles som en vanlig heldagsprøve, mens andre av informantene gir uttrykk for at det eksamen gir en helt spesiell stemning. Med dette nedtoner Kornelija betydningen av eksamenssituasjonen som gjør at

hennes eksamensnarrativ skiller seg fra de andres. Samtidig implementerer hun en tankegang hvor ting ordner seg uansett. Hun ser for seg videre studier der det erfaringsmessig er karakterkrav for å komme inn. Det later til at informanter som presenterer narrativet hvor det løser seg til slutt i sine eksamensnarrativ kan gjøre det som et alternativ til faktisk å ha en strategi for håndtering av eksamenssituasjonen. Dette kan være en viktig del av det fortolkende repertoaret og selve hele narrativet om den norske skolen: Alle skal med og alle skal gjennomføre. Kornelija levendegjør dette veldig når hun snakker, men gjør det kanskje ikke i praksis. Hun har ingen ambisjoner, ingen stress, men sikter mot å starte på et høyt-hengende studie.

**Opplevelsen av eksamen.** Hamide tegner et bilde av eksamen som en stor utfordring for elevene, kanskje for stor. Faktorer knyttet til eksamenssituasjonen som hun trekker frem omhandler å være ”stressa” eller ”skikkelig, skikkelig nervøs”. I utdraget nedenfor snakker hun direkte om hvorfor eksamen oppleves som vanskelig og skaper stress. Jeg spør henne om hvorvidt hun opplever eksamensevalueringen som rettferdig, med tanke på at det er eksterne sensorer som vurderer anonyme besvarelser:

H: Ja, jeg vet ikke, jeg. Jeg har hørt veldig mye om de sensorene... Om at noen er jævlig drittkjerringer (...) og noen er flinke. Men jeg håper jo at de på en måte vil, at hvis de ser en dårlig oppgave da, at de prøver å finne noe bra ved den oppgaven som gjør de ikke stryker. Sånn at de står. (...) For det er liksom på en måte fremtiden som står på spill. Man må jo vente et helt år med å ta opp eksamen. (...) Og da er det... Det er jo også veldig dumt. (...) At det ikke er mulig å ta den eksamen på nytt.

Hamide setter opp kontraster i den virkeligheten hun portretterer i tekstsekvensen da hun fremmer et inntrykk av at noen sensorer er ”jævla drittkjerringer” og andre er ”flinke”. Dette kan støtte oppunder en idé om at karakteren du får på en eksamen kan være svært subjektiv avhengig av hvilken kategori sensor tilhører. Hamide presenterer videre sin, og andre elvers, interesse i tematikken og hvorfor den er viktig da sensorer har myndighet til å stryke henne og andre elever. En slik posisjoneringen kan illustrere et hierarki i skolesystemet som nevnt tidligere, hvor elever som gruppe er underordnet. Måten Hamide snakker på belyser hvordan administrative forhold avgjøres av noen andre, ”de”, som befinner seg på et overordnet nivå. Elevene er underlagt deres avgjørelser. Hamide som en elev har da liten makt over forhold som vil berøre henne. Hamides referering til sensorer som ”de sensorene”

bygger oppunder et inntrykk av at det er en fjern kategori for henne. Hun kjenner ikke til dem, og beskrivelsen av dem som flinke eller ”drittkjerringer” er noe hun ”har hørt”. Således kan Hamide være et eksempel på at elevene i den videregående skolen i dag har lite kjennskap til sensorene og sensorordningen. Hun snakket i dette segmentet om elevene som ”de” og ”man”, altså veldig generelt og på vegne av elever som gruppe. Dette gir større kredibilitet til hennes utsagn. Det er ikke bare henne tematikken berører, men en større gruppe. Sensorordningen kan karakteriseres som en overkjøring av elevene og man kan da stille spørsmål ved hvor meningsfull eksamen vil oppleves for de.

I motsetning til Hamide svarer Mikkel at han mener sensorordningen er rettferdig. Dette kan bunne i at han tidligere har klart å forutsi karakterene han har blitt vurdert med:

M: Tja, jeg har vel forholdsvis greit bilde på... på hva jeg kommer til å få. (...) Sånn som praktisk er jo litt verre fordi da veit du ikke helt om du sier feil eller ei fordi de bare står og nikker virker glad, liksom. Ja. På den skriftlig så har du inntrykk av.. av hvor godt du har skrevet da (...) så jeg har ganske greit bilde av hva jeg kommer til å få.

Mens flere av de andre informantene har spurt meg om hva som skal til for å bestå eksamen og har en frykt for å stryke skiller Mikkel seg ut med denne uttalelsen. Det kan tyde på at han har en tro på at karakterer gjenspeiler faktisk kompetanse, at det har en høy indre verdi som Sadler (2009) omtaler. Ved intervjutidspunktet hadde Mikkel kun avlagt én praktisk eksamen, og ellers når han snakker om andre former for eksamen benytter han erfaringer med heldagsprøver som grunnlag da disse er tiltenkt å ligne eksamener. Ved den praktiske eksamenen opplevde han sensor som svært dyktig. Mikkel trekker videre frem det faktum at sensor ikke kjenner kandidatene som bidragsytende for en høy indre verdi til eksamensvurderingen. Det gjør at sensor er i stand til å vurdere arbeidet objektivt. Sammenlignet med Hamide kan det tenkes at Mikkel opplever eksamen, i alle fall praktisk eksamen, som mer meningsfull. Ellers sammenligner han det å utøve noe praktisk med skriftlig som kan si noe om den opplevde meningsfullheten knyttet til skriftlig eksamen:

M: Det er mere, liksom stress, å sitte i fem timer å skrive en oppgave, enn å... (...) gjøre noe praktisk. Syns jeg, da.

\*Karoline: Mhm. Hvorfor syns du det er mer stress å skrive?

M: Nei, det er litt sånn... det er på en måte, ikke egentlig det, man skal gjøre en ting, da (...) men, ja.. jeg veit egentlig ikke.

\*Karoline: Føler du, jeg vet ikke, om det er mer —

M: Det er liksom hva man skal skrive, på en måte. (...) Det er liksom, du får innledning og du får delen og slutten, men det er det å få fylt ut. (...) du får de to-tre sidene som, som du trenger da.

Han referer til strukturen i en skriftlig oppgave som det er tydelig at han har lært, men belyser meningsinnholdet som vanskeligere, mer ”stress”. Det kan tenkes å reflektere at temaet ikke har relevans og mening for han. Samtidig kan bruken av begrepet ”stress” belyse at Mikkel snakker innen for eksamensnarrativet som konstrueres i fellesskap med medelever. I og med at han snakker innen et felles fortolkningsrepertoar er det mulig å stille spørsmål ved hvorvidt hans uttalelser kan representere andre elevers tanker. I så fall tyder det på at flere elever kan oppleve skriftlige eksamener, eller andre skriftlige evalueringsformer, som meningsløst. Slik det fremkommer i utdraget belyst ovenfor gir ikke Mikkel uttrykk for at det å skrive en oppgave på en eksamen/heldagsprøve ikke gir noen mening, men snarere fremstår som noe han må gjøre. Som en struktur han må fylle ut. I sammenheng med elever som posisjonert som underordnede i et skolesystem som blant annet Hamide implisitt inntar kan meningsfullheten elevene opplever betviles ytterligere.

**Læringskontekst.** Læringskonteksten kan danne en dimensjon som overlapper i informantenes fortolkningsrepertoarer. De har unike kontekster på mange måter, blant annet hva gjelder foreldres kulturbakgrunn, fremtidsnarrativ og eksamensnarrativ, men også hva gjelder læringskontekst. Læringskonteksten kommer til uttrykk gjennom flere ulike aspekter som det snakkes om i intervjuene hvor det fremkommer stor variasjon blant informantene. Det kan ha påvirkning på andre forhold, som eksempelvis prestasjonsfokus.

**Hjemmet.** I intervjuguiden inkluderte jeg et spørsmål om hvorvidt informanten fikk hjelp hjemme til skolearbeid samtidig som jeg spør om hva foreldre/familie tenker om informantens fremtidsutsikter. Dermed har jeg samlet inn en del data om grad av familieinvolvering hos hver enkelt og det viser seg å være stor variasjon når det gjelder denne tematikken. Mikkel, til eksempel, ser ut til å ha stor grad av involvering fra hjemmet både når det gjelder hjelp til skolearbeid og valg knyttet til fremtiden, i forhold til de andre informantene. Ved videregående opplæring kan man velge spesialiseringer i form av linjer og det er dermed selvsagt at ikke alle foreldre innehar kompetanse som inngår i elevens valgte spesialisering. Dette poengterer Mikkel, men gir likevel uttrykk for hjelp fra foreldrene i

forbindelse med skolearbeid. Foreldrene har også ”quizet” han. Hans mor hjelper han med norskfaget, og faren ”[...] ser om jeg har fått alt rettskreven selv”. Dette kan også belyse hans noe mangelfulle norskkunnskaper, ved at Mikkel referer til å få oppgaver ”rettskreven”. Videre sier han at han har snakket mye med sine foreldre om hva han skal gjøre etter fullført videregående opplæring:

M: Ja, også, jeg har snakka mye med dem. (...) Og de har jo sine meninger de og, hehe. (...) Og, det var jo også blant annet det å ta, faren min syns det kanskje var lurt å ta fagbrevet når jeg kunne det. For å liksom, ja både ha det, og hvis jeg er skolelei til den tid så kan jeg bare gå ut i jobb ett år, og så i så fall etterpå ta en høyere utdanning. (...) Og... så det.. så de kommer med mange gode idéer, da.(...) Men, ja.

\*K: Moren din da?

M: Ja, hu er også ganske flink. (...) Altså... Men hu er mere sånn, på en måte impulsiv da, kan man si (...) litt sånn, hvis jeg har en idé så sier hun «ja, da gjør vi det». Hehe. (...) Hu, hu, hu kommer ikke med så mange innspill. (...) Hu kommer med en del, men ikke så mye

Mikkel har i forkant presentert tre klare teorier for hva han tenker å gjøre etter sitt avgangår (se avsnitt om Mikkel s. 31). Dette er klare, realistiske forestillinger som han later til å ha utarbeidet i samråd med foreldrene. Han presenterer farens synspunkt og det virker derfor som far har vært viktig i utarbeidelsen av (en av) Mikkels tre teorier for sin vei etter videregående. Selv om faren kommer med en idé formulerer Mikkel det som hva faren ”syns”, ikke hva han mener eller ønsker. ”Syns” er i forhold til disse begrepene mer nøytralt og uten forventning om påvirkningskraft, noe som bidrar til en tolkning av foreldrene som engasjerte og oppmuntrende, men ikke avgjørende for Mikkels valg.

Sammenligner man Mikkels med Tanyelis fremtidsutsikter er hans planer svært konkrete. Tanyeli derimot snakker om sine ”drømmer”. Mens Mikkel presenterer sine planer for fremtiden som noe utarbeidet med hjelp fra foreldrene og som både han og foreldrene er enige i presenterer Tanyeli to ulike ønsker for sin fremtid, hennes og foreldrenes. Selv kan hun blant annet tenke seg å reise til utlandet for å arbeide og lære seg engelsk. Tanyelis omtalelse av sine fremtidsønsker som ”drømmer” er et valg av ord som gjør de til noe mer abstrakt og mindre realistisk. Jeg har videre undersøkt nærmere Tanyelis bruk av ordet ”egentlig” ettersom det fremkommer flere ganger i løpet av intervjuet. For eksempel når hun omtaler sine tanker for fremtiden: ”[...] Også har jeg egentlig lyst til å dra til en utenlandsk

storby<sup>5</sup>. (...) For å lære meg engelsk. (...) Så det er egentlig mine... drømmer, da". Det ser ut til at hensikten med bruken av ordet er å gjøre det lettere å komme med en påstand. Etter gjennomlesing av intervjuet med Tanyeli blir det tydelig at hun stadig moderer seg selv og hva hun sier, som kan bidra i å forklare hvorfor hun i så stor grad bruker ordet "egentlig". Det kan også være gjeldende her, at hun selv tenker at å reise til en utenlandsk storby<sup>4</sup> for eksempel er urealistisk. Slik kan "egentlig" understreke at det er faktisk hennes drømmer, ingen realistiske, konkrete planer.

Tanyelis drømmer varierer videre stort fra familiens ønske: "Eh, jeg spurte dem. (...) Men... de hadde ikke så mye gode råd. (...) Altså... de vil jo at vi skal leger, og (...) advokat. (...) Men, det kan vi ikke alle mann, så...". Det er merkelsesverdig at ved spørsmål om *hun* har konsultert familien om valg knyttet til hennes framtid besvarer hun det etter hvert med hva foreldrene vil at "vi" skal bli. Slik generaliserer hun tematikken, og jeg undres hvem hun referer til ved å si "vi". Samtalen går fra å være spesifikk da det omhandler kun henne, til å bli generell. På bakgrunn av at intervjuet med Tanyeli i stor grad preges av å snakke om kulturforskjeller og til tider hvordan ting gjøres i hjemlandet kan det tenkes at hun med "vi" mener ungdommen i hennes hjemland. Jeg tolker dette dit hen at hun snakker innen et repertoar hvor hun representerer ungdommer med tilsvarende bakgrunn, som forklarer hennes inntatte erfaringsposisjon hvor hun snakker på et generelt nivå på vegne av flere, "vi".

Samtidig omtaler hun rådene som ikke gode, som kan reflektere hvor fjernt det er for Tanyeli å skulle eksempelvis utdanne seg som lege. Hun sier eksplisitt og gir også indirekte uttrykk for å være hjelpeløs ovenfor eksamenssituasjoner i tillegg til å ha strøket i fag. Samtidig går hun en yrkesfaglig linje som ikke gir studiekompetanse, og foreldrenes råd kan illustrere at de svikter i å sette seg inn i hennes situasjon. Familiens ønsker for datteren kan på denne måten være et uttrykk for at hennes skolesituasjon er fjern for dem. Tidligere har det blitt belyst at Tanyeli opplever store utfordringer på skolen, og det later ikke til at foreldrene er godt kjent med dette, særlig ettersom de ønsker at hun skal utdanne seg til lege eller advokat da dette er lange utdannelser som krever gode karakterer og språkforståelse. Det fremkommer i intervjuet med Tanyeli at mor selv ikke har gått på skole. Det kan tenkes at moren derfor ikke har forutsetninger for å forstå Tanyelis situasjon, og Tanyeli ser ut til å bli stående alene ovenfor valg av fremtid. Senad, som har til felles med Tanyeli en bakgrunn fra arabiske land, referer til det han kaller større forventninger i foreldrenes hjemkulturer. Senad referer imidlertid til dette som forventninger om at man skal gjøre det bra og ikke slutte på

---

<sup>5</sup> Byens navn er anonymisert

skolen, og ikke nødvendigvis at man skal utdanne seg til prestisjeyrker. Yannick nevner at moren ønsker at han skal utdannes nettopp lege eller advokat, til tross for at det ikke er noe han gir uttrykk til å ha interesse for. Disse informantene skiller seg fra dem med europeisk bakgrunn som ikke gir samme inntrykk av ønsker for deres fremtid fra foreldrenes/familiens side.

Det kan tenkes at foreldrene til Tanyeli og Yannick gir uttrykk for det som Bakken (2003) omtaler som optimismehypotesen. Den går ut på at familier som innvandrer til nye land gjør det med et håp om et bedre liv enn de kunne skape seg i sine hjemland. Det kan tenkes at Tanyeli og Yannick som har bakgrunner fra områder mer fjerntliggende fra Norge dermed har foreldre med slike ønsker da de opplever Norge som et land med muligheter. Bakgrunner fra eksempelvis andre steder i Europa tilbyr kanskje større muligheter enn man får som jente i Midtøsten. Samtidig kan det virke som Tanyeli og Yannicks foreldre mindre integrerte enn de andre ungdommenes familier. De kan dermed operere innenfor et fortolkningsrepertoar med forventninger om at barna skal kunne bli leger og advokater. Grad av familieinvolvering, både hva gjelder hjelp til skolearbeid og fremtidsutsikter, varierer altså ut fra regionsbakgrunn. Jeg har til nå fremstilt Mikkel som en kontrast til Tanyeli, Senad og Yannick. I samme overordnede kategori som disse tre kan Hamide plasseres når det gjelder regionsbakgrunn. Hun kommer fra et arabisk land, men gir et annet inntrykk når det gjelder fremtidsutsikter. Uten direkte å bli spurt om det kommer hun selv inn på hvordan hennes studievalg har blitt diskutert i familien. Familien ser ut til å ha vært involvert i hennes beslutningsprosess før hun søkte studier. Da hun begynte på videregående var hun interessert i estetiske fag, men nå har hun bestemt seg for å studere et fag som gir en sikrere yrkesvei og som ligger nært opp til det foreldrene arbeider med. Hamide omtaler først sine tanker rundt fremtidige studier, og mener at foreldrene ikke har påvirket henne, blant annet belyst i følge sitat: "[...]Pappa er veldig, sånn... hjelpende. Men han har faktisk ikke... påvirka noen ting av hva jeg skal søke". Samtidig uttaler hun: "[...] da fant vi ut at [...]". Således blir det raskt tydeliggjort at flere har vært involvert i ved å si "vi". Hamide omtaler hun tidlig i intervjuet sine foreldre som godt integrerte. Dette kan potensielt forklare hvorfor foreldrene ikke ytrer de samme generaliserte ønskene for hennes fremtid som at hun skal bli lege eller advokat. Sammenlignet med Tanyeli, Senad og Yannick later det til at Hamides foreldre har en større forståelse av Hamides situasjon på skolen og at rådene de gir er mer realistiske og kontekstualiserte.

Tidligere har jeg belyst hvordan Senad inntar en posisjon utenfra i det han omtaler ”de norske hjem”. I samme tekstutdrag presenterer han et inntrykk av forskjellen på forventninger i hjem til etniske norske elever og elever med minoritetsbakgrunn:

\*K: Kan du si noe mer om, ehm, eh, hva som får deg til å tenke at du ikke stresser så mye? Om det er noe oppførsel eller noe sånt som —

S: Jeg tror det er mere, eh, hjemme, altså foreldre, familier og forventningene, som du sa. Eh, jeg tror det er mere slik for de, eh... jeg har sett i norske familier, de... det er ikke noe forventninger (...) det er mer sånn... «lev livet som du vil gjøre det», mens i... minoritetsgrupper eller ulike kulturer fra andre land så er det litt mere forventninger. At du skal hvert fall klare deg på skolen og, du skal ikke... liksom... droppe ut eller (...) stryke eller være skikkelig dårlig.

Senad posisjonerer seg her utenfor den norske konteksten og vurderer det norske. Han presenterer sin oppfattelse av norske foreldres forventninger til sine barn. Det kan kobles opp mot både Hamide og Mikkels presentasjon av støttende, men ikke ledende foreldre. Det fremkommer gjennom hele intervjuet at foreldrene har en implisitt påvirkningskraft. Hamide selv ser det som et familieanliggende hva hun skal velge. Lotte, som har en vest-europeisk bakgrunn, sier om foreldrene at ”de vil at jeg skal bli fysioterapeut” for deretter å le. De har meninger, men som Lotte presiserer forsøker de ikke å presse henne og er støttende. Således kommer det også frem hos Lotte, som har en bakgrunn med flere likhetstrekk til den norske kulturen, at foreldrene ytrer ønsker, men ikke på en styrende måte. Som hun selv fremmer er det hun som selv bestemmer hva hun vil og det er ikke det samme som foreldrene. Rebeka gir inntrykk at mor har noen meninger, men i stor grad er støttende og oppmuntrende. Kornelija omtaler en mor som er kjempe glad fordi hun ønsker å studere. Rebeka og Kornelija som begge har øst-europeiske bakgrunner har gitt uttrykk for at utdanning er viktig da det fører til en jobb og gode penger, at fremtiden blir sikret. Ettersom de skiller seg fra resten av informantene på dette punktet kan det tenkes at dette er forståelser de har med seg fra hjemmet og/eller sin kulturbakgrunn.

Oppsummert ser det ut til at informantene med europeiske bakgrunner beskriver foreldre som er støttende når det gjelder deres videre valg av fremtid etter videregående opplæring. De kan legge noen føringer, men som ikke er av en kraftig grad. Det betyr ikke at foreldrene ikke har ønsker for sine barn eller innvirkninger på deres valg, men føringene er nødvendigvis ikke eksplisitte eller kraftige. Det skal imidlertid nevnes at det i Lottes tilfelle



var snakk om eksplisitte ønsker fra foreldrene, men som Lotte ikke tar hensyn til. Videre ser man hos Tanyeli og Yannick særlig urealistiske ønsker som kan stamme fra lite kjennskap til deres situasjon og en optimismehypotese. Når det kommer til hjelp til skolearbeid har jeg belyst hvordan foreldre generelt kan ha mangel på kompetanse spesifikk for elevenes fagretning. Således kan det bli vanskelig å yte hjelp til sine barn. Derimot er Mikkels foreldre behjelpelig på måte som ikke krever slik spesifikk kunnskap, som å stille han spørsmål knyttet til fagstoffet, men som har bestemte svar. Når det gjelder hjelp til skolearbeid gir ingen av de andre informantene uttrykk for å få hjelp i like stor grad som Mikkel, selv om Hamide omtaler en søster som er behjelpelig. Familien er involvert også hos Hamide, men ikke rent faglig. Hun omtaler foreldrene, venner og kjæreste som svært bekymret for henne da hun uttrykker stort grad av stress i forbindelse med eksamener.

***Forhold knyttet til undervisningen.*** Læringskontekst kan bestå av flere forhold, deriblant forhold knyttet til undervisningen informantene møter i skolen. Hamide trekker spesielt frem læreren som en avgjørende faktor for hvorvidt hun blir engasjert eller ikke. Hun sier at hvis læreren klarer å engasjere henne så er hun ”skikkelig flink” (se tekstutdrag på s. 42). Samtidig fokuserer Hamide til stadighet gjennom intervjuet på hvordan eksamen er en stressende situasjon og farger opplevelsen av ordningen som noe ubehagelig. Videre nevner hun hvordan hennes norsklærer møtte opp i eksamenslokalet *før* eksamen startet for å roe ned elevene sine. Dette satte Hamide stor pris på. Slik sett blir det tydelig at lærere, for Hamide, er essensielle i læringskonteksten. Hamide inntar til stadighet en form for kollektiv erfaringsposisjon hvor hun gir uttrykk for å snakke på vegne av elever som en gruppe. Om hennes uttalelser faktisk kan være uttrykk for en hel elevgruppes meninger kan det tenkes at synet hun presenterer med lærere som premiss for engasjement og støtte kan gjenspeile flere elevers syn. Det vil i så fall bety at elever anser læreren som utslagsgivende for engasjement, som igjen kan være en viktig forutsetning for læring. Samtidig kan det tenkes at en engasjert lærer i større grad vil kunne være i stand til å fange opp språklige, og andre, utfordringer knyttet til det å ha en minoritetsbakgrunn i den norske videregående skolen. En lærer vil da være i stand til å tilpasse undervisningen på en måte som gjør at flere elever, uavhengig av bakgrunn, får med seg faglig innhold. Kornelija sier for eksempel at hun ikke ”gidder” å lese en bok dersom det kreves i en undervisningstime. Det tar lang tid for henne å forstå noe. Slik kan det tenkes at Kornelija går glipp av faglig innhold og over lengre tid vil møte på ikke bare språklige, men også faglige utfordringer. Derfor vil jeg argumentere med at *læreren* og *undervisningsmetoder* er viktige stikkord som omhandler læringsmiljø. Læreren pålegges

indirekte et stort ansvar fra elevene for å sikre deres interesse og for å tilby passende undervisningsmetoder som gjør at de kan lære.

**Forhold knyttet til klassemiljø.** I intervjuguiden inkluderte jeg et spørsmål relatert til hvorvidt informantene opplevde både å gi hjelp til og få hjelp av medelever (se appendiks C), som resulterte i ulike svar. De kan grovt deles inn i tre kategorier langs et kontinuum med (i) konkurransekultur på den ene enden, (ii) samarbeidskultur på den andre og en kategori for (iii) enkelt samarbeid plassert nærmere midten. Hamide omtaler sin klasse som preget av en konkurransekultur. Kornelija beskriver derimot et samarbeidsklima i sin klasse og Mikkel fremstiller en form for hjelp som krever liten innsats av hver enkelt. Ved spørsmål om medelever hjelper hverandre og hvordan stemningen er i klassen svarer Hamide følgende:

H: [...] I min klasse så føler jeg egentlig at, ehm, venner ikke vil hjelpe deg. (...) Jeg føler at, egentlig, veldig mange tenker på seg selv. (...) Og ikke vil hjelpe deg til å bli bedre, da. [...]

\*K: Vet du hvorfor... er det noe...

H: Jeg vet ikke, jeg. Det er jo veldig sånn at de vil ikke at du skal gjøre det bedre enn dem.

\*K: Ja, så det blir litt sånn konkurranse som preger —

H: Det blir litt... Ja. Det er på en måte litt skjult konkurranse, da. (...) Selv om de ikke viser det, så skjønner man... at den personen ikke vil hjelpe deg.

Hamide omtaler det hun opplever som skjult konkurranse hvor ingen eksplisitt sier at de ikke vil hjelpe deg. Selv om jeg spør Hamide om hvordan hun opplever hjelp fra *medelever* svarer hun med å si at *venner* ikke vil hjelpe. Det tyder på at hun anser sine klassekamerater som venner. Inntrykket hun gir om konkurranseklimaet i klassen blir sterkere når det er venner som ikke vil hjelpe enn medelever da sistnevnte tilhører en mer fjern kategori. Samtidig ser det ut til at en prestasjonsorientering råder i klassen ved utsagnet: ”[...] de vil ikke at du skal gjøre det bedre enn dem”. Prestasjonsmål innebærer blant annet å prestere bedre enn andre (Covington, 2000). Denne diskursen som Hamide belyser kan kaste lys over hvorfor hun stadig referer til det å være flink. Klassemiljøet bærer preg av en prestasjonsorientering hvor man samtidig er overlatt til seg selv. Dette er et ugunstig klima som kan være årsak til opplevd stress og bekymringer, spesielt med tanke på det er klima Hamide utsettes for hver dag på skolen.

Kornelija tegner et helt annet bilde av miljøet i sin klasse. Hun uttaler at "[...] Vi hjelper veldig mye hverandre. (...) Fordi vi er en liten klasse<sup>6</sup>. [...] Så det er... er kjempe koselig fordi alle snakker med hverandre og alle hjelper hverandre og (...) Det er kjempe koselig". Hun beskriver å være få stykker i klassen som en (medvirkende) årsak til et "kjempe koselig" miljø hvor man kan snakke med og hjelpe hverandre. Ut fra Kornelijas beskrivelser kan hennes klasse tenkes å danne et godt miljø for læring, men likevel viser Kornelija i liten grad læringsrettet målorientering eller mestringstro, for eksempel. Slik at vi her snakker om klassemiljø som en del av et helhetlig bilde. Mikkel, som derimot demonstrer intern målorientering (se s. 59) og læringsrettet motivasjon (se s. 60), svarer meg på spørsmål om hjelp blant medelever slik:

M: Så det er litt sånn, ja, hva har du svart da, hva er det, og hvis det er noen som har ett... ikke gjort alle oppgavene (...) så legger vi som regel ut til hverandre slik at vi får dobbeltsjekka litt, hehe

\*K: Åjajaja, hjelper hverandre skikkelig?

M: Ja. Ja. Så det er litt sånn. Men, det syns jo til eksamen da, og sånne ting... at de som kanskje har lest seg litt mye på oss andre, de (...) de sliter, da.

Mikkel omtaler en form for samarbeid som krever liten innsats, både av de som gir hjelp og de som mottar. Samtidig ser han ut til å være klar over at denne hjelpen ikke bidrar til læring på et dypere nivå, men heller på et overfladisk nivå. Likevel kan det at klassen har et forum å ta kontakt med hverandre på og hjelper hverandre, uavhengig av innsats og på hvilket nivå, bidra i å skape et godt miljø. Et miljø hvor terskelen er lav for å snakke sammen og spørre om hjelp. Samtidig kan Mikkel og Kornelija sine beskrivelser av et miljø hvor medelever snakker mye sammen kaste lys over ungdommenes sosiale liv. Selv om Hamide opplever skjult konkurranse i sin klasse omtaler hun klassekameratene som venner. Det virker således som at de alle er godt integrerte i sine klasser. Dette kan gi informantene sosiale erfaringer som samtidig betyr erfaringer med det norske. For eksempel benytter ungdommene seg i alle intervjuene av begreper som kan plassere de innenfor en overordnet ungdomsdiskurs, som "liksom" og "ass". Det kan tilsi at de har ervervet seg og lært koder gjeldende for norsk ungdom, og i tillegg får god erfaring med muntlig norsk. Det kan støttes av Aarset, Lidén og Selands (2008) funn hvor elever i Oslo med minoritetsbakgrunn trivdes

---

<sup>6</sup> Av hensyn til konfidensialitet har Kornelijas referanse til klasseantallet blitt anonymisert.

godt sosialt, men hadde utfordringer av annen karakter. Dette kan tenkes å bidra til at lærere ikke oppfatter utfordringer knyttet til språk og minoritetsbakgrunnen til disse elevene, da de maskeres av en oppførsel og språk som ligner majoritets eleven.

Ut fra miljøene Hamide, Kornelija og Mikkel beskriver sammen med deres uttrykk for målorientering kan det tolkes som en god samarbeidskultur i en klasse er viktig for læring, men ikke avgjørende. Det kan tenkes å fungere som en viktig forutsetning og som del av en større kontekst hvor andre forhold også er avgjørende. Eksempelvis forhold knyttet til undervisningen og hjemmet. Videre har jeg i dette avsnittet trukket frem Hamide, Kornelija og Mikkel som representanter for ulike opplevde klassemiljø blant informantene, og at mine tanker om miljøenes betydning for de kan la seg overføre til også de andre informantene. Samtidig gir de uttrykk for å være del av et overhengende sosialt miljø som gir de tilgang til sosiale koder og språk som deres medelever anvender, og som kan gjøre deres skolemessige utfordringer usynlige.

### **Teoretiske konsepter**

Jeg vil nå ta for meg de teoretiske konseptene som jeg trakk frem som viktige i en eksamenssituasjon i den kvantitative forstudien. Til oppsummering var disse: kontrollplassering (intern eller ekstern), målorientering (lærings- og prestasjonsrettet) og bekymringer (emosjonell og kognitiv). I tillegg har jeg trukket frem mestringstro. Tidligere har jeg belyst hvordan informantene tidvis har posisjonert seg utenifra, som ikke-norske. Når det gjelder hvordan deres narrativer kan være uttrykk for ulike teoretiske konsepter kan det imidlertid være representativt for den generelle eleven. Informantene ble hentet fra en skole med få elever med minoritetsbakgrunn. Ofte referer eksempelvis informantene til ”de fleste”, som da også kan inkludere etnisk norske elever. Samtidig kan informantene tilby verdifull innsikt i hvordan konseptene manifesterer seg hos minoritets elever. Jeg vil forsøke å fremme i mine analyser og diskusjon hva som kan tolkes som relevant for den generelle eleven og hva som gjelder eleven med minoritetsbakgrunn.

**Kontrollplassering.** Jeg har sett etter uttrykk for kontrollplasseringer i mitt datamateriale for å få en dypere innsikt i hvordan grad av og type målorientering kan påvirke informantenes meningsskaping rundt og opplevelse av eksamen. Diskursiv psykologi vektlegger som nevnt variasjon som kilde til informasjon. Jeg har derfor sett etter variasjon når det gjelder uttrykk eller indikasjoner på målorientering, på tvers av informanter og i hvert enkelt intervju. Når det gjelder det første, på tvers av informanter, har jeg blitt oppmerksom på en stor variasjon. Kornelija demonstrerer, slik jeg tolker det, en ekstern kontrollplassering i det hun snakker om foretrukne undervisningsmetoder og tanker knyttet til eksamen. Et utsagn

kan illustrere dette, i det jeg spør henne om hvorfor hun ikke opplever stress knyttet til eksamen: ”Jeg bare tar alt med ro, og bare, jaja, det går som det går”. Implisitt i denne setningen ligger det en tankegang hvor hun selv ikke har kontroll over utfall og det nytter derfor ikke å stresse over situasjonen da en selv ikke får påvirket den. Dette ser man også hos Tanyeli i sine omtalelser av engelskeksamen som hun beskrev som en ubåt, noe u håndgripelig. Senad plasserer liten kontroll hos seg selv når han omtaler hva han skal gjøre dersom han stryker på en eksamen. Han demonstrerer med det en situasjonsbetinget ekstern kontrollplassering. Ellers i intervjuet har jeg inntrykk av at Senad i stor grad viser en intern kontrollplassering, for eksempel gjennom måten han omtaler valg av linje på videregående opplæring. Han gir da uttrykk for at det var hans valg og at han var ansvarlig, og skaper variasjon i datasettet når han i en tenkt situasjon hvor han stryker på eksamen uttrykker mangel på kontroll.

Rebeka demonstrer derimot en intern kontrollplassering. Blant annet har hun presisert at hun er flink når hun vil og posisjonerer elever selv som ansvarlig for egen læring. Mikkel har tidligere klart å forutse karakterene han blir vurdert med. Samtidig har jeg tidligere omtalt hvordan det kan virke som Mikkel anser karakterer som å ha en høy indre verdi. Dette er noe som kan støtte oppunder en følelse av kontroll, og er i sterk kontrast til Hamides omtalelse av sensorordningen. Om man eksempelvis får en ”drittkjerring” til sensor er det forhold utenfor elevens kontroll som kan avgjøre karakteren. Yannick, til tross for mors ønsker om en legeutdanning som er fjernt for han, plasserer kontroll over studiemuligheter hos seg selv. Altså eksisterer det store variasjoner i kontrollplassering blant informantene. Selv om Mikkel omtaler stress i et eksamensnarrativ gir han ikke uttrykk for store stressreaksjoner, og det kan tenkes å ha en sammenheng med hans tendens til en intern kontrollplassering. Hamide, Senad og Tanyeli for eksempel beskriver i motsetning store stressreaksjoner som også manifesterer seg kroppslig. For eksempel hjertebank og kvalme. Det kan illustrere en relasjon mellom intern kontrollplassering og lave grader av bekymring, og ekstern kontrollplassering med større grader av bekymring. Mikkels bruk av begrepet stress kan på denne måten reflektere at han tar situasjonen seriøst og trekker veksler på begreper innen et fortolkningsrepertoar felles for informantene, hvor ”stress” er fremtredende.

**Målorientering.** Mikkel gir uttrykk for læringsrettet kontrollplassering i det jeg spør han om han tidligere har mottatt noen form for belønning for en karakter. Han svarer raskt nei, før han tilføyer: ”En gang, det er egentlig egen motivasjon, da (...) å gjøre det man liker, da (...) det er liksom motivasjonen nok [...]”. Dette tolker jeg som et eksplisitt uttrykk for læringsrettet motivasjon, da Mikkel trekker frem læring for læringens egen del som

motivasjon. Samtidig sammenligner han indirekte ytre med interne belønninger, og vektlegger sistnevnte. Mikkel forteller også om hans klasse som har opprettet en egen gruppe på Facebook hvor de kan stille hverandre spørsmål knyttet til oppgaver utdelt av faglærere. Her belyses hans målorientering ytterligere. Han fremstår som reflektert i den han omtaler elevene som drar nytte av andre ved å kopiere deres svar: "[...] det syns jo til eksamen da, og sånne ting... at de som kanskje har lest seg litt mye på oss andre, de (...) de sliter, da". Klassekameratenes motivasjon ser ut til å være prestasjonsrettet - å få arbeidet gjort uavhengig av læringsutbytte. Mikkel er derimot klar over at dette er en uheldig taktikk. Det kan gi kortsiktige gunstige utfall, men ulemper langsiktig da "de" vil slite". Her posisjonerer Mikkel seg selv som en av elevene som leser mye i motsetning til de andre som en gruppe som leser lite og nyttiggjør seg av andres arbeid. Dette leser jeg som en bekreftelse på hans læringsrettede målorientering. Han har hatt en gunstig form for motivasjon som kan ha medført at andre spør han om hjelp.

I mitt materiale er det ikke bare Mikkel som gir uttrykk for denne målorienteringen. Ved spørsmål om Yannick spør venner i klassen om hjelp ved behov svarer han at han liker å løse tingene selv, fordi han lærer av det. Med dette svaret setter han læring i fokus, som kan tolkes som en indikasjon på læringsrettet motivasjon. Dette er en tilnærming til læring som jeg i min kvantitative forstudie konkluderte med at skolen bør ønske å fremme. Yannick har videre snakket om hvordan eksamen kan gå fint i fag han liker, mens han bruker mer tid på å tenke på eksamen i forkant i fag han ikke liker like godt. Lotte støtter oppunder dette og snakker om hvordan hun i fag hun liker ikke forbereder seg til eksamen, da hun har fulgt med i undervisningen over ett helt år: "[...] siden jeg syns det er gøy så følger jeg med i timen, ikke sant. (...) Så da trenger jeg ikke å lese så mye". Det kan utledes en tanke fra dette om at i fag man opplever som spennende eller gøy blir læring motivasjonen. Læringsrettet målorientering kan da føre til bedre læring og eksamen i fag hvor læringsrettet motivasjon har vært rådende krever dermed mindre forberedelser i forkant ettersom man kan mer. Som nevnt fant jeg i min kvantitative undersøkelse at lærings- og prestasjonsrettet målorientering ikke nødvendigvis var motsetninger av hverandre, noe jeg finner støtte for i denne oppgavens materiale. For eksempel ved Yannicks og Lottes nevnte utsagn kan det virke som de ikke har den samme motivasjonen i alle fag, men at å like fagene kan være et premiss for læringsrettet motivasjon. Samtidig kan det kobles opp mot mestringstro dersom premisset er at man liker det man behersker. Jeg har videre trukket frem hvordan Kornelija kan sies å anvende disengagement som strategi. Dette kan også være et tegn på en prestasjonsrettet målorientering, da den også kan ha en selvbeskyttende funksjon (Covington, 2000). Kornelija

regner med å få en treer på norskeksamen. Som belyst er dette en relativt svak karakter. Ved ikke å sette seg høyere mål beskytter hun seg selv ved å minske sjansene for å feile, som hun kunne gjort dersom hun forventet en høyere karakter.

Når det gjelder tilnærming til intelligens gir Tanyeli i større grad uttrykk for fast tilnærming til intelligens. Ut fra det vi vet om denne tilnærmingen lar det seg vanskelig overføre til en læringsrettet målorientering. Dette tolker jeg ut fra måten Tanyeli omtaler sine opplevelser i skolehverdagen og under eksamen på. Ved spørsmål om hvordan hun vil beskrive seg selv som elev svarer hun med: ”En utfordrende elev”. Ut fra kontekst kan det virke som hun definerer seg selv sett fra læreres synspunkt. Hun er tydelig på at hun har store utfordringer med språket, samtidig som hun nevner at det burde vært bedre. Hennes svake språklige forutsetninger kan ha skapt en situasjon hvor hun til stadighet ikke mestrer fag på et nivå det forventes at hun i sin aldersgruppe skal kunne og hvor lærerne kan tenkes å representere skolesystemets forventninger. En vedvarende sammenligning med standarder Tanyeli ikke har tilstrekkelig med forutsetninger for å nå kan ha medført en svak mestringsfølelse. Det kan ha fordret et statisk syn hvor hun aldri når opp. Tatt i betraktning stressreaksjonen Tanyeli gir uttrykk for under eksamener kan hennes skolehverdag i større grad handle om å overleve, fremfor læring og utvikling. Samtidig kommer det også frem i intervjuet med Tanyeli at hun presterer bedre i praktiske fag, at det er mer ”henne”. Dette kan støtte oppunder en teori om at fag man liker og opplever som ”gøy”, slik Lotte sier, kan danne et utgangspunkt for læringsrettet målorientering i skolen.

**Bekymring.** Jeg har tidligere tatt for meg stress som et gjennomgående tema i datamaterialet. Emosjonell bekymring manifesterer seg kroppslig, noe flere av informantene gir uttrykk for, deriblant Hamide og Senad. Hamide opplyser om at hun sover dårlig før en eksamen og Senad beskriver en sterk stressreaksjon på eksamensdagen hvor han begynner å svette og mister fokus. Da Tanyeli fikk i oppgave å skrive ned stikkord om hennes tanker ved en eksamen skrev hun blant annet ”redd”. Hun benytter seg av dette begrepet i kontekster hvor de andre informantene har snakket om at de enten gruer seg eller er stressa. Å være redd er et sterkere ord og Tanyeli skiller seg således fra de andre informantene. Jeg vil påpeke at dette ordvalget samtidig støtter oppunder en tanke om at skolerelaterte forhold for Tanyeli omhandler overlevelse, fremfor eksempelvis læring.

Tanyelis eksamensnarrativ kjennetegnes som flere av de andres av at hun frykter det verste. Det utdyper hun som ikke å kunne skrive noe, ikke å levere noe og ikke å bli ferdig. Det er tydelig at hun er klar over konsekvensene en eksamen kan ha. Hun har også erfaring med svake prestasjoner som kan støtte oppunder hennes frykt for det verste, noe ikke de andre

informantene i like stor grad beskriver. Hun skrev også ned ordet ”tankefull”. Dette i tillegg til informasjonen presentert i dette avsnittet peker mot en stor grad av kognitiv bekymring. Senad gir tydelig uttrykk for å være klar over at utfallet på en eksamen kan ha store betydninger for han videre, som er hans forklaring på hvorfor han stresser i stor grad før og under en eksamen. Yannick tenker på om han har gjort noe feil eller tenkt på hva han burda ha gjort etter han har innlevert eksamen. Mikkel og Lotte gir derimot uttrykk for at hvorvidt de tenker mye på en eksamen i dagene eller ukene før den holdes kommer an på hvilket fag det er snakk om. Lotte trekker frem historie som et eksempel på et fag som skaper større kognitive bekymringer for henne, slik jeg tolker det. ”[...] for eksempel historie eller noe, da klikker det for meg. Da leser jeg hele dagen (...) også fokuserer jeg veldig på det” sier hun, noe hun begrunner i at det er et ”konkret” fag. Slik jeg forstår det og med samtalekonteksten i betraktning mener Lotte at ettersom historiefaget ofte krever korrekte eller gale svar blir det vanskelig. Det fins en fasit. Hun sammenligner dette faget med et praktisk fag hun har, og som hun nylig har avlagt eksamen i, og benytter seg således av kontraster som språklig virkemiddel for å få frem det hun ønsker å si: at fag som historie er mer ”stress”. Forskjellen mellom fagene som implisitt tydeliggjøres er at praktiske fag ikke inneholder en ren fasit. Kreativitet og begrunnelse er vesentlig i dette faget, fremfor historiefaget, slik hun anser det. Historie på videregående nivå vil sannsynligvis kreve noe refleksjon, men forutsetter faktakunnskaper.

Både emosjonell og kognitiv bekymring kommer til uttrykk hos informantene gjennom intervjuene. Det er tydelig at alle har tanker knyttet til eksamen. Dette kommer også frem i andre tematikker belyst tidligere i oppgavens resultatdel. Særlig ved stress, som nevnt et konsept tett koblet opp mot bekymringer. Samtidig gjør intervjuobjektene seg opp tanker knyttet til overgangsfasen de befinner seg i og videre fremtid som kan bestå, i ulike grader, av bekymringer.

**Mestringstro.** Som nevnt har mestringstro en stor prediktiv verdi hva gjelder akademisk prestasjon. Gjennom presentasjonen av denne studiens resultater har det kommet frem at blant informantene opplever muligens Tanyeli og Yannick utfordringer på skolen i størst grad i forhold til de andre. Tanyeli sier hun er redd, tankefull og gruer seg under og før en eksamen. I hennes eksamensnarrativ later det til at hun ikke har strategier for å takle situasjonen. Det fremkommer at hun ikke mestrer verken norsk eller sitt morsmål fult ut. Med dette mener jeg at hun kan snakke sitt morsmål, men ikke skrive. Hun kan snakke norsk, men opplever det som vanskelig å skrive. I tillegg har hun store utfordringer i engelskfaget. Således opplever hun svært lav mestringsfølelse i eget morsmål og to språk det i den norske



skolen forventes at hun skal mestre. Dette utgjør en del av bakgrunnen for en påstanden om lav mestringsstro. Det kan også belyses gjennom Tanyelis kognitive bekymringer fremfor eksamen, som nevnt i forrige avsnitt. Hun omtaler sine fremtidsutsikter som ”drømmer” fremfor eksempelvis ”teorier”, ordet Mikkel benytter. Drømmer er et mer abstrakt begrep enn teorier og kan reflektere en større mestringsstro hos Mikkel sammenlignet med Tanyeli. Det kommer videre frem under intervjuet med Mikkel at han opplever seg som en kompetent elev. Han har erfaring med å få gode karakterer, mens Tanyeli omtaler svake karakterer fra ungdomsskolen og svake karakterer i noen fag ved videregående opplæring.

Yannick opplever også større språklige utfordringer sammenlignet med resten av informantene. Til tross for at han blant annet trekker frem at han har strøket i engelskfaget omtaler han generelt skolerelaterte oppgaver og eksamen som noe han ”klarer til slutt”. Dette narrative belyser en dimensjon som utgjør et alternativ til det å ikke ha noen strategi for håndtering av skolerelaterte forhold. Lav mestringsfølelse, som jeg vil tro oppstår i stor grad grunnet svake språklige forutsetninger, kan føre frem til et narrativ hvor ting ordner seg til slutt. Dette kan være en mekanisme som gir trygghet i møte med usikkerhet. Kornelija har som tidligere belyst valgt en annen strategi, *disengagement*. Denne forsvarsmekanismen kan tenkes å stamme av en lav mestringsstro. Møte med motgang i skolen vil kunne føre til anvendelse av strategier som ”det går bra til slutt”-narrativet og fravær av interesse. Tatt i betraktning den grad av språklige utfordringer de fleste informantene beskriver vil det hindre de i å oppleve mestringsfølelser på ulike områder. Det gir et dårlig utgangspunkt for høy mestringsstro. Videre beskriver flere stressreaksjoner relatert til eksamen. Det er nærliggende å tro at med en høy mestringsstro vil man være mer rolig i møte med en evalueringssituasjon. Slik at ungdommenes skolehverdag generelt sett gir dårlig grunnlag for fordring av mestringsstro, som har vist seg å være en viktig ikke-akademisk faktor for elever, for eksempel med tanke på at det fremmer motivasjon (Hernandez, 1999).

### **Oppsummerende diskusjon**

Jeg ønsker i denne delen av oppgaven å diskutere implikasjonene til de funnene jeg har presentert på et overordnet nivå. Jeg vil gjennomgå hva vi kan utlede om det å være en minoritetslev i den norske skolen hvor et ideal om likhet og enhetsskolen kan tenkes å ha en utilsiktet og uheldig effekt. Mer spesifikt at elever med minoritetsbakgrunn sine utfordringer ikke fanges opp. Samt de psykologiske begrepene og hvordan eksamenssituasjonen generelt oppleves av elevene i denne studien. Jeg vil også ta for meg metodiske betraktninger og nye muligheter.

**Minoritetselev i den norske skolen.** Gjennom en kontekstualisert studie av eksamenssituasjonen har det i intervjuene dreid seg omkring skolehverdagen, forhold i hjemmet i tillegg til selve eksamensopplevelsen. Informasjonen som kommer frem kan tilby dybdekunnskap om hvordan det er å være en elev med minoritetsbakgrunn i den norske videregående skolen i dag. Jeg mener ikke med dette at denne studiens åtte informanter er representative for enhver minoritetselev ved den videregående skolen. Generalisering er heller ikke et mål ved denne oppgaven. Derimot vil jeg påpeke hvordan informantene kan tilby ny innsikt i en viktig problematikk, og hvordan de med sine fortellinger kan si noe om hvordan det *kan* være å ha minoritetsbakgrunn i den videregående skolen. Mer spesifikt hvordan skolesystemet møter dem, hvordan de opplever eksamenssituasjonen og hvordan det kan påvirke kontrollplassering, målorientering, bekymring og mestringstro.

Det har blitt tydelig at informantene opplever språklige utfordringer. I en eksamenssituasjon kan denne problematikken bli desto mer synlig. Tanyelis beskrivelse av eksamenssituasjonen kan tolkes som en ekstrem stressreaksjon uten strategier for å håndtere situasjonen. Situasjonen er vanskelig fordi hun ikke føler seg utrustet godt nok med tanke på språk. Først og fremst gjeldet dette norskspråket, men engelskeksamen har vært mer krevende. Hun opplever å bli sittende stille uten å få hjelp under eksamen. Om man ser denne erfaringen i et bredt perspektiv omhandler det ungdommer som ikke behersker språket godt nok og som opplever *ikke* å få hjelp til tolkning av oppgaver. Hamide mestrer eksamenssituasjonen tilsynelatende mye bedre enn Tanyeli, men er likevel er meget stresset og preget av bekymringer. I intervjuet med Hamide kom det frem at faglærer ikke har lov til å møte opp i eksamenslokalet under eksamen. Dersom dette er vanlig praksis vil det kunne bidra til at mange opplever å ikke få hjelp til å forstå oppgaveteksten slik Tanyeli gir uttrykk for. Det bør kunne tegnes et klart skille mellom det å motta faglig hjelp under en eksamen og det å få hjelp til tolkning av oppgaver, særlig om man er en tospråklig elev. Min egen erfaring som eksamensvakt har vært at minoritetselever har hatt et større behov for hjelp til tolkning av oppgaver enn majoritetselever. En faglærer kan være behjelpelig med å avklare tolknings spørsmål uten å veilede kandidaten faglig. På bakgrunn av opplysningene fra informantene og mine tolkninger av deres fortellinger knyttet til språklige utfordringer og eksamenssituasjonen kan det reises spørsmål om eksisterende praksiser innebærer diskriminering av minoritetsspråklige elever.

Å ha et større fokus på tilpasning av undervisning for og evaluering av elever med minoritetsbakgrunn bør inngå i den norske videregående skolen. Det fremkommer at denne studiens informanter har problemet som ikke ser ut til å være oppdaget av lærere og andre

nøkkelpersoner i skolen. Dette er i tråd med Lie (2010) sine poeng om at lærere ofte ikke fanger opp språklige utfordringer da de maskeres av gode muntlige ferdigheter. At minoritets elever i følge Aarset, Lidén og Seland (2008) stort sett trives på skolen kan også reflektere at de "glir inn" i en norsk væremåte med etnisk norske venner. Samtidig vil jeg trekke frem at informantene ikke fremstår for meg som ikke-norske. Jeg har inntrykk av de har tatt innover seg en norsk væremåte og hva det innebærer. Som for eksempel å lære seg sosiale koder. Informantene snakker svært likt majoritets ungdommen slik jeg opplever det. Det kommer frem i bruk av ord som "liksom" og "ass", slengord som i stor grad benyttes av norske ungdommer. Denne enkle ordbruken kan være et tegn på at informantene er godt integrert hva gjelder det sosiale, men derimot opplever utfordringer begrenset til skolen. At jeg har merket meg et lite avansert språk og svakt ordforråd hos noen kan være noe jeg har blitt oppmerksom på først etter bearbeidelse av intervjudataen. Samtidig definerer flere av informantene seg som utlendinger eller som ikke-norske, spesielt da de inntar en posisjon utenifra. Da Tanyeli forteller om at hun må ta på seg en maske for hjemmet og en for skolen trekker hun eksplisitt frem at hun ikke opplever seg selv som (helt) norsk. Dette minner om Kao (1999) sin påpekning av minoritets ungdom som må navigere seg gjennom to kulturer: foreldrenes kultur og "mainstream"-kulturen. Kao har påpekt store opplevelser av å være annerledes hos minoritets ungdommen som inngikk i hennes studie. Dermed kan det tenkes at mine førsteinntrykk av informantene som "norske" kan reflektere et syn lærere har på disse elevene. Dette kan igjen tenkes å gjøre det vanskeligere for lærerne å fange opp utfordringer.

Samtidig har Johansson og Olofsson i sin studie fra 2011 belyst hvordan skolesystemet potensielt kan ha en stor innvirkning for en enkelt elev. Jeg referer da til tilfellet som vedrører "Helen" og hennes vendepunkt (se s. 16). Dermed kan det være en tanke å ha et særskilt fokus på minoritets elever i skolen ettersom skolen kan ha en stor betydning for den enkelte elev. Ikke minst når elever med minoritetsbakgrunn også utgjør en økende elevgruppe. Ved opplyste lærere og andre personer som utgjør en viktig del av skolesystemet, samt en bevissthet blant politikere om multikulturalisme i skolen, kan man sikre en bedre likestilling av elevene. I lys av beretningene som kommer frem i denne oppgaven kan det tenkes at noen skoler står ovenfor utfordringer når det gjelder tilnærming til elever med minoritetsbakgrunn. Flere av informantene beskriver utfordringer på skolen som er av språklig karakter, ikke faglig. Dette kan tilby innsikt i hvorfor elever med minoritetsbakgrunn utgjør en overrepresentert gruppe i frafallsstatistikken. Min studie tar for seg åtte ungdommer som tilsynelatende blir vurdert ut fra samme grunnlag som sine etniske norske medelever, til tross for annen språklig, kulturell og skolemessig bakgrunn. Som nevnt kommer det frem at

elevene under eksamen ikke har lov til å spørre faglærer om hjelp, selv ved tolkningsspørsmål. Da blir det vanskelig å overkomme språklige utfordringer som kan sette en sperre for faglig prestasjon. Ringvirkningene av dette kan potensielt være store. Tanyeli beskriver seg selv som en ”utfordrende elev”, noe hun utdyper med at hun trenger mye hjelp. Det er ingenting av det hun sier som tyder på at hun får spesiell støtte av lærerne, selv om hun er en elev som bør kunne rope høyt om hjelp. Med likhetsidealet kan det tenkes at systemet legger føringer i retning et narrativ hvor det går bra med alle. Et narrativ som kan hindre lærere og andre å fange opp visse problemer, som for eksempel Tanyeli demonstrer.

**Strategier.** Tanyeli ser ikke ut til å ha noe strategi for å forberede seg frem mot eksamen. Det kan ha sammenheng blant annet med at hennes mor ikke har gått på skolen selv og dermed ikke har kunnet bidra med støttende strukturer. Dette støtter også Lies (2010) poeng om at minoritetsspråklige elever kan svikte i å anvende kognitive strategier. Sammenligner man Tanyeli med Mikkel, som har en nordisk bakgrunn, ser vi derimot et helt annet bilde. Mens Tanyeli gir uttrykk for at hennes foreldre gjerne vil at hun skal skaffe seg et statusyrke som lege eller advokat tegner Mikkel et bilde av foreldrene med større forståelse for hans situasjon som elev i videregående opplæring og hans spesifikke interesser. Mikkel er da utstyrt med flere redskaper når det gjelder sin skolegang. Han har tre klare alternativer til hva han skal gjøre etter fullført videregående skolegang og gir inntrykk av at foreldrene har vært en del av denne planleggingen. På denne måten blir foreldrene en ressurs og utgjør en viktig del av hans læringskontekst. Hos Tanyeli ser vi ingen slik tankegang knyttet til fremtidsvalg. Hun snakker om sine drømmer og hennes situasjon kan være mer fjern for foreldrene. Det kan dermed virke som foreldrene tilbyr sine barn alternative repertoarer. Mikkel utarbeider konkrete tanker i for eksempel sitt fremtidsnarrativ i samråd med foreldrene. Tanyeli, derimot, møter foreldre med et annet fortolkningsrepertoar hvor utdanning nødvendigvis samsvarer med muligheten for utdanning til prestisjeyrker. Dette er fjernt fra Tanyelis virkelighet og dermed kan hennes interaksjon med foreldrene bidra i å danne et repertoar med fravær av strategier og abstrakte tanker.

Validitet i kvalitativ forskning kan bety at noen fenomener som beskrives kan overføres til lignende kontekster (Yardley, 2016). Tankene informantene i denne studien presenterer kan tenkes å reflektere noe av det andre minoritets elever i lignende situasjoner tenker. Når en av informantene iverksetter en forsvarsmekanisme som disengagement kan stille spørsmål ved hvor godt det norske skolesystemet er til å følge opp elever med minoritetsbakgrunn. I dette tilfellet kan skolen kan ha sviktet i å fange opp hennes utfordringer. Disengagement er en strategi som det i forskningslitteraturen er kjent at kan

påvirke motivasjon svært uheldig. Schmader, Major og Gramzow (2001) omtaler disengagement som særlig uønskelig når den anvendes i akademiske settinger, fordi "[...] akademiske utfall som testskårer og karakterer er intendert å fungere som gulrøtter [...] som deretter kan guide atferd, å psykologisk frigjøre seg fra slike evalueringer kan redusere elevers motivasjon til å oppnå akademisk suksess" (s. 94, min oversettelse). Tilfellet av disengagement som fremkom i denne studien gjaldt Kornelija, som har en øst-europeisk bakgrunn som kan være mer lik den norske enn for eksempel en bakgrunn fra Midtøsten. Det fremstår i litteratur og empiri som omhandler elever med minoritetsbakgrunn tradisjonelt sett har fokusert på elever med ikke-vestlige bakgrunner. Det kan undres om fokuset hos ulike skoler også er på elever med en bakgrunn mer ulikt den norske. Derimot er det viktig å huske at minoritets elever også kan være elever med bakgrunner som ikke er så fjerntliggende fra Norge. Samtidig er det svært vanskelig å forenkle et slikt bilde. At Kornelija gir uttrykk for en ekstern kontrollplassering kan også tenkes å bidra til en devaluering. I min kvantitative forstudie fant jeg en sammenheng mellom ekstern kontrollplassering og kognitiv og emosjonell bekymring. Bekymring har igjen vist seg å predikere underprestasjon, noe som gjør elever som Kornelija svært utsatt for dette.

**Om eksamensformer og eksamen som evalueringsform.** Når informantene omtaler eksamen snakker de på en strukturerende måte i form av et eksamensnarrativ. Det tegner seg videre to underordnede kategorier innen et eksamensnarrativ; ulike historier knyttet til eksamensformer, herunder skriftlig og praktisk eksamen. Det fins stor variasjon blant hvordan informantene omtaler skriftlig eksamen. Kornelija skiller seg ut med å si at hun anser en eksamen som en helt vanlig dag eller som en heldagsprøve. Hamide referer ofte til stress og det fremstår som hun bekymrer og gruer seg mye. Selv om Hamide eksplisitt ikke sier noe om opplevelsen av skriftlig kontra muntlig eksamen trekker hun frem hvordan hun er mer "flink" muntlig enn skriftlig. Det fins variasjon i hvordan de ulike eksamensformene omtales. Mikkel sier han foretrekker praktisk eksamen, da skriftlig eksamen er mer "stress". Samtlige av informantene som har avlagt praktiske eksamener gir uttrykk for å foretrekke dette fremfor skriftlige eksamener. Dette kan sees i sammenheng med språktematikken da alle informantene gir uttrykk for at de ikke mestrer norskspråket optimalt. Dette kan også støttes av Lie som fremmer at noen minoritetsspråklige elever "[...] er tilsynelatende flinke i norsk, men i en tentamensituasjon var de hemmet språklig i utgangspunktet (dvs. før elevene skulle løse oppgaven som gjelder det faglige innholdet)" (2010, s. 10). Likevel blir de vurdert ut fra samme utgangspunkt som etnisk norske. Dette er noe som kan tenkes å være mindre synlig ved en praktisk eksamensform. Ved en praktisk eksamen skal man anvende og demonstrere

fagkunnskap gjennom fullførelse av en praktisk oppgave, for deretter å presentere og forklare sine valg og metoder i 15 minutter til en sensor. Således kan informantene få en bedre mulighet til å vise hva de evner uten at svake skriftlige norskkunnskaper skal hindre de i å demonstrere kompetanse. Det vil si at elever med minoritetsbakgrunn, slik som de som inngår i denne studien, stiller på mer like premisser som etnisk norske i forhold til skriftlige eksamener.

Jeg har inntrykk av at Tanyeli har størst utfordringer med å mestre norskspråket. Hun sier selv at hun er sterkere i praktiske fag. Det kan tenkes at språk ikke nødvendigvis er en like viktig forutsetning i praktiske fag som i teoretiske. Under en praktisk eksamen kan blant annet kan kandidatene forklare seg *muntlig*. Da kan elever med minoritetsbakgrunn og svake norskspråklige ferdigheter få nyttiggjort seg av en bedre evne til å uttrykke seg muntlig. Det kan tenkes at det også er derfor Tanyeli sier hun er sterkere i fag som er praktiske. Samtidig omtaler Mikkel praktisk eksamen som noe mer meningsfylt. Det kan tenkes at praktiske eksamensoppgaver, kanskje ved i større grad å simulere reelle arbeidssituasjoner, oppleves mer meningsfylt for kandidatene. I mitt materiale ser preferansen ut til å være uavhengig av kulturbakgrunn. Måten Mikkel omtaler skriftlig eksamen på som mer stress, spesielt knyttet til det å skulle produsere en tekst i løpet av fem timer, kan tyde på at skriftlige eksamener for han har liten relevans og mening. Ut fra dette kan det tenkes å være ønskelig å tilstrebe praktiske eksamensformer i ytterligere grad i den norske videregående skolen, både med tanke på meningsfullhet og for å likestille elever uavhengig av bakgrunn. Min oppgave kan tyde på at kritikken mot eksamensordningen er reell, hvert fall med tanke på minoritets elever. Det er en kostnadseffektiv metode for evaluering og kartlegging av elevers evner, men kan ha utilsiktede virkninger. Om elever oppfatter situasjonen som en situasjon hvor ens evne vurderes relativ til andres kan det fremme negative tanker om skolen (Kaplan, & Midgley, 1997). Samtidig vil det kunne støtte en ekstern kontrollplassering da kontrollen i mindre grad plasseres hos elevene selv. Det kan tenkes at Mikkels positive erfaring med praktisk eksamen skyldtes at han opplevde å ha en kontroll, noe han i mindre grad gjør under skriftlige prøver. Da er det en innledning, hoveddel og avslutning som må fylles ut og produseres. Måten han omtaler skriftlige prøver på kan tyde på at evalueringssituasjonen er mer fjern for han, muligens grunnet opplevd lav kontroll.

Det er tydelig at eksamenssituasjonen utgjør en stressor informantene. Det kan ha sammenheng med et utdanningspress i dagens samfunn som Hegna, Ødegård og Strandbu (2013) trekker frem. Et utdanningspress som er forståelig grunnet tendensene i dagens samfunn som Smith (1993) trekker frem. For eksempel kan økt kommersialisering bidra til en

konkurranseskultur i skolen slik Hamide beskriver. Det kan igjen bidra til et økt nivå av bekymring. Dagens generasjon unge skal prestere og oppnå suksess på flere fronter enn kun det skolemessige (Hegna, Ødegård, & Strandbu, 2013). Det kan si mye om konteksten dagens ungdom lever innen, deriblant denne studiens informanter. Den kan tenkes å være bidragsytende for de stressreaksjonene som beskrives i intervjudataen. At en elevs prestasjon i løpet av fem timer på én bestemt dag skal utgjøre en hel karakter på vitnemålet gjør situasjonen betydningsfull og stressreaksjoner i forbindelse med eksamen blir forståelig. Særlig dersom stresset forekommer i en så stor grad at det kan vurderes som negativt stress og potensielt føre til underrepresentering, slik Wormnes, Hauge og Wormnes (2006) belyser. Samtidig kan man undres over hvorvidt dette skaper et økt fokus på prestasjon fremfor læring eller vekst og kan støtte oppunder en prestasjonsrettet målorientering. Da er i så fall eksamen er en uheldig evalueringsform for elever generelt. Det kan stilles spørsmålsteget ved hvor representative eksamensbesvarelser og dets vurderinger er for en elevs faglige kompetanse.

**Verdien av kvalitativ forskning.** Jeg skal være forsiktig må å trekke en for generell tolkning ut fra resultatene jeg presenterer ettersom studien er kvalitativ og inkluderer åtte informanter. Generalisering på bakgrunn av dette blir problematisk, samtidig som dette er noe kvalitative studier heller ikke tilstreber. Det jeg derimot vil påpeke er dybdekunnskapen studien har produsert innenfor problemområdet. Den har etter min mening startet et arbeid med å tette et kunnskapshull da dybdeinformasjon er mangelvare, et argument for at det bør utføres flere kvalitative studier i skole- og læringsforskning. Kvantitativ forskning kan tilby kartlegging av en problematikk effektivt og verdifull innsikt. Med kvalitativ forskning vil man i tillegg ha mulighet til å gå bak tallene og (forsøke å) forstå prosessene som ligger bak.

**Psykologiske begreper.** Begrepene bekymring, kontrollplassering, målorientering og mestringsstro ser ut til å ha blitt belyst i størst grad innen en kvantitativ forskningstradisjon. Jeg har et inntrykk av at det eksisterer en tendens til å anse begrepene som generelle trekk hos individet. Samtidig har de ofte blitt forsket på gjennom bruk av indikatorer i målesystemer. I denne oppgaven har jeg forsøkt å tegne et bilde av begrepene som mer utfyllende enn slik de tradisjonelt har blitt beskrevet, målt og diskutert. Etter å ha utført intervjuer og analyser av materialet ser det ut til at det både i ungdomsgrupper og i skolen eksisterer felles narrativer som blir viktig med tanke på motivasjon, kontrollplassering, bekymring og mestringsstro. Mekanismene manifesterer seg i narrativene til ungdommene, som kan varieres på tvers av diskurser. På denne måten kan begrepene ansees som situasjonsbetingede fremfor generelle trekk hos individet. For eksempel har jeg drøftet hvorvidt Senad ser ut til å demonstrere en ekstern kontrollplassering i det han omtaler en tenkt situasjon hvor han stryker på eksamen.

Dette er i kontrast til hvordan Senad fremstår resten av intervjuet, som en person med kontroll. Han fremmer hvordan han selv valgte linje før videregående opplæring og omtaler sin fremtid på en måte hvor han selv kan styre den. Slik kan det argumenteres med at Senad generelt tenderer i å ha en intern kontrollplassering, men i en spesifikk situasjon som å stryke på eksamen viser han det motsatte. Dette er også i tråd med funn fra min kvantitative forstudie hvor jeg fant at respondenter kunne inneha ulike grader av *både* læringsrettet og prestasjonsrettet målorientering. Det er i strid med en tanke om målorientering som et generelt trekk. Slik jeg poengterer i oppgavens metodedel er språket essensielt da det er et medium for menneskelig kommunikasjon som samtidig former hvordan vi tenker og oppfatter verden, en oppfatning vi videre agerer ut i fra. Denne oppgaven har gjennom fokus på språk vist hvordan psykologiske begreper kan være situasjonsspesifikke.

**Metodiske betraktninger. *Tilpasning av metode og forskerens rolle.*** Som Potter (2012) poengterer fins det ingen fasit for anvendelse av kvalitativ metode. Nettopp derfor beskriver han diskursiv psykologi som et paradigme fremfor en metode. Dette paradigmet gir muligheter for å angripe dataen på en måte forskeren selv anser som best. Samtidig som diskursiv psykologi kan brukes på en tilpasset måte er det viktig at forskeren selv er klar over sin posisjon med tanke på fagtradisjon og tolkningsrammer. Disse rammene må tydeliggjøres i presentasjonen av kunnskapen som er produsert. Selv har jeg vært en del av utdanningssystemet jeg fokuserer på i denne oppgaven, nemlig den norske videregående skolen. Jeg har forsøkt å være oppmerksom på egne forventninger og forståelsesrammer og hvordan det kan bidra i å farge mine slutninger. Det lar seg vanskelig komme utenom at jeg tar med meg egne erfaringer og forståelse av den videregående skolen både i intervjuene med informanter og i videre analyser. Jeg har forsøkt å bevisstgjøre meg dette slik at jeg kan skille ut mine egne opplevelser, som lett kan tolkes inn i informantenes utsagn. Videre befinner jeg meg fremdeles i utdanningssystemet som student. Jeg presenterer meg selv ovenfor informantene som en student ved masterstudiet i psykologi og forteller at intervjuene vil utgjøre datamaterialet i min masteroppgave (se appendiks B). Dette kan påvirke intervjuobjektens holdning mot meg. Ellers mener jeg at min bakgrunn som en del av utdanningssystemet har bidratt til at jeg har vært i stand til å sette meg inn i informantens opplevelser og å forstå tematikken. Jeg har forsøkt å etablere en relasjon til informantene i intervjuene ved å dele egne erfaringer fra min tid på videregående og min hverdag som student.

***Intervju som datainnsamlingsmetode.*** Intervju ble benyttet som datainnsamlingsmetode, men metoden har sine svakheter noe blant annet Potter og Hepbrun



(2005) påpeker. Intervjuer ansees i stor grad som et naturalistisk studie da forskeren ikke manipulerer noen variabler, men ønsker å skaffe seg dybdekunnskap om en gruppes forståelse av et fenomen uten nødvendigvis å skulle generalisere dette. Potter og Hepburn (2005) kritiserer dette synet hvor intervjuer sees på som en naturlig måte å foreta ikke-eksperimentelt arbeid innen psykologien. Jeg har forsøkt å imøtekomme denne kritikken ved å reflektere over intervjuet som en konstruksjon skapt sammen med meg selv og hver informant. Jeg vil også trekke frem at jeg vurderte fokusgruppeintervjuer fremfor en-til-en-intervjuer. Med bakgrunn i at noen av informantene snakket svært kortfattet kunne fokusgruppeintervjuer bidratt til mer utfyllende data. Derimot ønsker jeg å vektlegge at hver enkelt sine meningsdannelser og tanker skulle komme til uttrykk.

Ingen av informantene hadde norsk som morsmål. Det kan tenkes at jeg har gått glipp av viktig innsikt i deres meningssystemer og refleksjoner grunnet mangel på et felles ordforråd mellom meg som intervjuer og enhver informant. Det fremkommer at samtlige opplever språklige utfordringer, noe som kan også være gjeldende også i intervjusituasjonen. Det er mulig at intervjuene om utført på intervjuobjektene morsmål hadde produsert ytterligere informasjon. Dette lot seg derimot vanskelig gjøre. Imidlertid det kan bidra i å sikre økologisk validitet til mine funn med tanke på at jeg får et godt bilde av informantenes språklige ferdigheter og potensielle utfordringer.

**Nye muligheter.** Denne studien gir rik og viktig informasjon om hvordan et lite utvalg elever med ulike minoritetsbakgrunner opplever eksamenssituasjonen i den norske videregående skolen. Å snakke om eksamenssituasjonen har samtidig ført til opplysninger om andre forhold knyttet til deres skolehverdag. For å oppsummere det jeg anser som oppgavens viktigste funn vil jeg først og fremst trekke frem språktematikken. Flere av ungdommene opplever store utfordringer knyttet til norskspråket. Til tross for dette snakker de godt muntlig, noe som kan gjøre problematikken vanskelig å fange opp av skolesystemet. Samtidig er et annet viktig poeng hvordan de ser på den norske skolen. Tross problemer "flyter" de gjennom skolesystemet og avanserer til videre nivåer uten nødvendigvis å inneha essensielle forkunnskaper det krever. Dermed kan de stå i fare for å utgjøre "tapere" i skolesystemet, noe som kan være med å forklare hvorfor elever med minoritetsbakgrunn dropper ut av videregående opplæring oftere enn majoritets eleven. Dette bærer med seg viktig implikasjoner på politisk nivå og for videre forskning. På politisk nivå er det essensielt da det er politikere som avgjør elevens pensum. Informasjonen denne studien resulterer i kan gi en pekepinn hva gjelder nødvendige endringer og betraktninger som kan implementeres på skolepolitisk nivå. Samtidig kan den tilby viktig innsikt for eksempelvis lærere for å

bevisstgjøre de noen utfordringer elever med minoritetsbakgrunn har. Jeg har identifisert overlappende eksamensnarrativ og fremtidsnarrativ som indikerer at elevene har opplevd et skifte i orientering. De har begynt å orientere seg mot voksenlivet på en ny måte. Det de sier kan peke mot et behov for grundig studieveiledning.

***Eksamensordningen.*** Det kan se ut til at skriftlige eksamener er ugunstig for elevene med minoritetsbakgrunn som inngikk i denne studien og elever i lignende situasjoner. De stiller til eksamen med tolkningsproblemer grunnet svake språklige forutsetninger og muligens overfladiske fagforståelser. Likevel blir de vurdert på samme grunnlag som etnisk norske. Som Sattler (2001) har trukket frem kan kommunikasjonsvansker være synlige ved evaluering av kulturelt og lingvistisk mangfoldige kandidater. Sattler trekker videre frem at ettersom "[...] misforståelser kan resultere i mistillit og opprettholdelse av stereotypiske bedømminger må sensorer forsøke å redusere sannsynligheten for enhver misforståelse" (2001, s. 663, min oversettelse). Dette er viktig å ta i betraktning da det fremkommer i mitt materiale at noen av informantene, spesielt Tanyeli, ikke får hjelp til å redusere mulige misforståelser i tolkningen av oppgaver under eksamen. I en situasjon som allerede er svært stressende for henne kan dette gjøre situasjonen desto mer vanskelig, og belyse hvorfor hun opplever en så kraftig stressreaksjon som hun implisitt beskriver.

Kanskje burde faglærer ha lov til å komme innom eksamenslokalet slik man ser for eksempel ved avholdelse av universitetsksamener. I løpet av intervjuene nevnte flere av deltakerne en norskeksamen der et vedlegg var skrevet på "gammelnorsk". Det er et spørsmål om bruk av slike tekster bidrar i å gjøre informantene og andre elever med minoritetsspråklig bakgrunn dårligere stilt enn sine etnisk norske medelever i større grad enn de alt var forut for eksamen. På denne måten blir det vanskelig å se at eksamenssituasjonen støtter oppunder likestilling av elevene slik det legges føringer om i Opplæringsloven (se for eksempel Lidén, 2001; NOU, 2003).

Sattler (2001) trekker frem er hvordan det kan lønne seg å benytte god tid på å kartlegge elever med kulturelt og lingvistisk mangfold sin bakgrunn. Overført til denne oppgavens spekter kan det tilsis at lærere og andre nøkkelpersoner i den videregående opplæringen bør benytte lengre tid til å bli kjent med sine elever med minoritetsbakgrunn sammenlignet med majoritetslevne. I tillegg til å ta seg tid til å forstå deres bekymringer, forhåpninger og ambisjoner.

## Referanseliste

- Ahren, K. J. (1999). Pearls, Pith, and Provocation: Ten Tips for Reflexive Bracketing. *Qualitative Health Research* 9(3), 407-411.
- Amundsen, M-L., & Garmannslund, P. E. (2015). Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetsspråklige elever er i flertall. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 4, 10-17.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA Rapport 15/2003.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. Doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across and Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Bøhn, H. (2008). Acculturation and Identity in Adolescents in Norway. *Journal of Intercultural Communication*, 18, 1404-1634.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/205798227?accountid=12870>.
- Guillemin, M., & Gilliam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*, 10, 261. Doi: 10.1177/1077800403262360
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory*. Massachusetts, USA: Blackwell.
- Hegna, K., Ødegård, G., & Strandbu, S. (2013). En "sykt seriøs" ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50, 374-377. Hentet fra: [http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks\\_id=319851&a=4](http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=319851&a=4)

- Hernandez, D. J. (1999). *Children of Immigrants: Health, Adjustment, and Public Assistance*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Erikson, E. H. (1969). *Ungdomens identitetskriser*. (P. Wiking, trans). Stockholm: Natur och Kultur. (Originalt arbeid utgitt i 1968).
- Johansson, T., & Olofsson, R. (2011). The art of becoming 'Swedish': Immigrant youth, school careers and life plans. *Ethnicities, 11*(2), 184-201. DOI: 10.1177/1468796811398827.
- Kao, G. (1999). Psychological Well-Being and Educational Achievement Among Immigrant Youth. I D. J. Hernandez (red.), *Children of Immigrants: Health, Adjustment, and Public Assistance* (s. 410-477). Washington D. C.: National Academy Press
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The Relationship Between Perception of the Classroom Goal Structure and Early Adolescents' Affect in School: The Mediating Role of Coping Strategies. *Learning & Individual Differences, 11*(2), 187-213. Doi: 10.1016/S1041-6080(00)80005-9
- Knezevic, M. (2016, 10. april). Krever endring av eksamen: - Viser ikke det eleven kan. *Norsk rikskringkasting (NRK)*. Hentet fra: [http://www.nrk.no/norge/krever-endring-av-eksamen\\_-\\_viser-ikke-det-elevene-kan-1.12868020](http://www.nrk.no/norge/krever-endring-av-eksamen_-_viser-ikke-det-elevene-kan-1.12868020)
- Kroger, J., Martiniussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence, 33*(5), 683-698. Doi: 10.1016/j.adolescence.2009.11.002
- Lerman, S. (2001). Cultural, Discursive Psychology: A Sociocultural Approach to Studying the Teaching and Learning of Mathematics. I C. Kieran, E. A. Forman, & A. Sfard (red.), *Learning Discourse: Discursive approaches to research in mathematics education* (s. 87-113). Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet: Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. E. Lien, H. Lidén, & H. Vike (red.). *Likhetens paradokser*.

- Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge (68-86)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Liebert, R. B., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of text anxiety: A distinction and some initial data. *Psychology Reports*, 20, 975-978. Doi: 10.2466/pr0.1967.20.3.975
- Lie, B. (2013). Språkvansker i et minoritetsspråklig perspektiv. I D. Wilson, R. S. Hausstätter & B. Lie (red.), *Spesialundervisning i grunnskolen* (113-127). Berge: Fagbokforlaget.
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte. Rapport 13/2009*. Oslo: NIFU STEP.
- Majzub, R. M., Bataineh, M. Z. T., Ishak, N. M. & Rahman, S. (2009). The relationship between locus of control and academic achievement and gender in a selected higher education institution in Jordan. I *Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology, EDU '09* (215-220).
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. København: Norden.
- Moore, M. M. "Variations in test anxiety and locus of control orientation in achieving and underachieving gifted and nongifted middle school students". MA thesis. University of Connecticut, 2006. Hentet fra:  
<http://www.gifted.uconn.edu/siegle/dissertations/michele%20moore.pdf>
- Norges offentlege utgreiingar (NOU). (2003: 16). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste Informasjonsforvaltning. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?q=&ch=2>
- Ottesen, A. (2015, 28. januar). Generasjon prestasjon utfordrer skolehelsetjenesten. *Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid*. Hentet fra:

<http://www.napha.no/content/15054/Generasjon-prestasjon-utfordrer-skolehelsetjenesten>

Potter, J. (2003). Discourse Analysis and Discursive Psychology. I P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (red.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design* (73-94). Washington: American Psychological Association.

Potter, J. (2012). Discourse Analysis and Discursive Psychology. I Cooper, H. (red.). *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (11-130). Washington: American Psychological Association Press.

Potter, J., & Edwards, D. (2003). Sociolinguistics, Cognitivism, and Discursive Psychology. *International Journal of English Studies*, 3(1), 93-109.

Potter, J., & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 1-27. Doi: 10.1191/1478088705qp054oa

Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior*. London: SAGE Publications.

Potter, J. & Wetherell, M. (2001). Unfolding Discourse Analysis. I M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (red.), *Discourse Theory and Practice – a reader*. Storbritannia: SAGE Publications Ltd.

Opheim, V. (2009). Kostnader ved frafall: Hva betyr frafall i videregående opplæring for inntekt blant ulike grupper yrkesaktiv ungdom? *Søkelys på arbeidslivet*, 3, 325-340.

Opplæringsloven. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringen. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-61#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-61#KAPITTEL_3)

Sadler, D. R. (2009). Grade integrity and the representation of academic achievement. *Studies in Higher Education*, 34(7), 807-826. Doi: 10.1080/03075070802706553.

- Sattler, J. M. (2001). Assessment of culturally and linguistically diverse children: Research findings and recommendations. I J. M. Sattler (red.), *Assessment of Children. Cognitive Applications* (657-674). San Diego: Jerome M. Sattler Publisher.
- Schjerverud, K. D. B. (2015). *Norsk videregående skole: En eksplorerende undersøkelse av eksamensopplevelsen*. Upublisert manuskript, Psykologisk institutt, Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet, Norge.
- Schmader, T., Major, B., & Gramzow, R. H. (2001). Coping With Ethnic Stereotypes in the Academic Domain: Perceived Injustice and Psychological Disengagement. *Journal of Social Issues*, 57(1), 93-111. Doi: 10.1111/0022-4537.00203
- Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2010). *How Children Develop* (3. utg.). New York: Worth Publishers.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data* (3. utg.). Storbritannia: SAGE Publications Ltd.
- Smith, G. D. (1993). Curriculum and teaching face globalization. I D. Flinders & S. Thornton (red.), *The Curriculum Studies Reader* (3. utg., s. 368-384). New York: Routledge.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2016). Interpretive Phenomenological Analysis. I J. A. Smith (red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (3. utg.), (25-52). Storbritannia: SAGE Publications Ltd.
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2015). *Gjennomstrømning i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Torgersen, L. (2005). *Betydningen av innvandrerbakgrunn for psykiske vansker blant ungdom*. (Doktorgradsavhandling). NOVA Rapport 5/05.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Gjennomføringsbarometeret 2015: Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorne*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2015.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Eksamen 29.09.2015*. Hentet fra:

[http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/eksamen-vgo/nor1211\\_nor1231\\_nor1218\\_nor1238\\_norsk\\_hovedmal\\_v15.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/eksamen-vgo/nor1211_nor1231_nor1218_nor1238_norsk_hovedmal_v15.pdf)

Willig, C. (2016). Discourse Analysis. I J. A. Smith (red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (3. utg.), (159-183). Storbritannia: SAGE Publications Ltd.

Wormnes, B., Hauge, I., & Wormnes, S. E. (2006). Mestring av prestasjons- og eksamensangst: Forståelse og behandlingsmetoder. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 43(6), 574-581.

Yardley, L. (2016). Demonstrating Validity in Qualitative Psychology. I J. A. Smith (red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (3. utg.), (257-272). Storbritannia: SAGE Publications Ltd.



## Appendix A

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

Berit Overå Johannesen  
Psykologisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 28.05.2015

Vår ref: 43213 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.04.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 28.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43213	<i>Eksamensopplevelser blant elever med minoritetsbakgrunn på vgs</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Berit Overå Johannesen</i>
<i>Student</i>	<i>Karoline D.B. Schjerverud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

## Appendiks B

**Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt****”Eksamensopplevelser blant elever med minoritetsbakgrunn på vgs”****Bakgrunn og formål**

Den norske skolen har en oppbygning hvor man etter en tiårig grunnskoleutdanning har rett til videregående opplæring. Her møter elever et fokus på eksamen, da eksamen blir viktig for vitnemålet man vil avslutte opplæringen med. Eksamensdagen er en viktig dag hvor det man leverer inn kan ha stor betydning for vitnemålet, og til slutt muligens videre skolegang og/eller jobbmuligheter. Derfor er det viktig med kunnskap om hvordan elever takler denne situasjonen, og ulike aspekter ved den.

Denne studien inngår i en masteroppgave ved NTNU i Trondheim, som er den behandlingsansvarlige institusjon for studien.

**Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen i denne studien går ut på intervjuer på ca. 30 minutter per deltaker. Spørsmålene vil omhandle deltakerens egne erfaringer og opplevelser fra nylige eksamensdager. Dataen som innsamles vil bli tatt opp på lydbånd, og vil senere transkriberes, det vil si omgjøres til skriftlig form.

**Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger som samles inn vil handle om informantens opplevelse av eksamen. Deltakere vil bli spurt om bakgrunnsinformasjon. Kun undertegnede og veileder vil ha tilgang til datamaterialet. Deltakere vil ikke gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av mai måned, 2016. Datamaterialet vil da anonymiseres.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Karoline Schjerverud, tlf. 936 97 198. Veileder er Berit Overå Johannesen, tlf. 73 55 08 69.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Appendiks C

**INTERVJUGUIDE: Individuelle intervju om elevers eksamensopplevelse på videregående skole****Fase 1: Rammesetting**

Takk for at du er villig til å delta i dette forskningsprosjektet og bli intervjuet! Dette forskningsprosjektet vil utgjøre min masteroppgave i psykologi som skal være ferdig mai 2016. Formålet med dette intervjuet er å få vite litt om hvordan du opplever eksamenssituasjonen på skolen og omstendigheter knyttet til dette, da det er dette jeg ønsker å undersøke. Derfor vil jeg veldig gjerne høre om dine opplevelser og erfaringer knyttet til eksamenssituasjonen.

Dette intervjuet vil jeg ta opp på lydbånd. Hensikten med dette er at jeg senere kan omgjøre intervjuet til et skriftlig dokument uten å miste noe informasjon. Da vil jeg samtidig benytte et annet navn enn ditt eget, og slette lydbåndet når jeg har transkribert dette ferdig og alt av materiale vil kun benyttes til analyseformål.

I intervjuet er jeg ute etter dine opplevelser og erfaringer. Derfor er det ingenting som er teit å si. Jeg ønsker å få kunnskap om hvordan elever selv opplever eksamen, derfor ønsker jeg å få vite så mye som mulig. Det finnes derfor ingen "gale" svar. Ikke la noe ligge usagt.

Nå vil jeg at du introduserer deg selv med kjønn, årstrinn på vgs og hvorvidt du går en yrkesfaglig eller studieforbereende linje.

---

**Del 2: Innledende spørsmål**

Jeg vil begynne med noen generelle spørsmål:

- Alle først har jeg litt flere faktaspørsmål om deg selv.
- Er du født i Norge?
  - o (Hvis født i Norge) Hvilken region kommer familien/foreldrene dine fra?
  - o (Om ikke født i Norge) Hvilken region kommer du fra?
  - o Opplever du store kulturforskjeller mellom hjemmet og skolen? Fortell meg gjerne litt mer om hvorfor du mener det.
- Hvordan vil du beskrive deg selv som elev?
- Hvordan ser du på dine norskkunnskaper? Er det noen ganger vanskelig å lese eller forstå hva andre sier? Utdyp.
- Hvor ofte har du avlagt eksamen på videregående nivå?
- Hva slags erfaringer har du med eksamen? Positive, negative?
- Hvorfor tror du at du opplever eller husker eksamen slik?
- Har du noen gang fått penger eller en annen form for belønning for en karakter?

### Fase 3: Fokusering

#### La oss prate litt om forberedelsene frem mot eksamen.

- Tenkte du mye på eksamen i dagene/ukene før eksamensperiodene? Hvordan kan du beskrive disse tankene?
- Øvde du mye før eksamen, og hvordan forberedte du deg?
- Får du hjelp hjemme til skolearbeid og i forbindelse med eksamener?
- Hvordan hjelper foreldre og/eller søsken deg?
- Har du hjulpet eller fått hjelp av venner? I så fall hvordan får du hjelp eller hjelper dere hverandre?
- Prøver du noen ganger å teste deg selv? I så fall, hva er hensikten bak dette?
- Hva opplever du at gjør det lett for deg å lære og hva gjør det vanskelig? Dette kan være faktorer knyttet spesifikt til forberedelse i klassen før eksamen, for eksempel, eller hvordan skoletimene vanligvis utspiller seg.

#### Prøv å tenk tilbake på selve eksamensdagen.

- Når du tenker tilbake på eksamenen du nylig har avlagt, leste du instruksjonene som fulgte med da?
- Kan du bruke litt tid til å skrive ned noen stikkord for hva du tenker på når du sitter klar ved en pult på eksamensdagen?
- Hvordan tenker du når du har fått en oppgave fremfor deg? (Legge noen blanke ark foran eleven for å kunne leve seg inn i en eksamenssituasjon).
- Er det noe spesielt annet du legger merke til på eksamensdagen?
- Har du vært presis?
- Hva tok du med deg på eksamen? (For eksempel brus, godteri, legitimasjon, penn etc.).
- Hva tenkte du når du satt deg ved pulten din?
- La du noe merke til andre kandidater eller eksamensvakter rundt deg?
- Hva husker du best fra eksamen?
- Hva tenker du om karakteren, hvilken karakter tror du at du kommer til å få og hvorfor?

#### La oss prate litt om dine framtidsutsikter

- Hva tenker du å gjøre etter videregående?

- Hva tror du om mulighetene dine etter videregående?
- Har du pratet med foreldre om hva du tenker å gjøre? Hva sier de?
- Har du pratet med noen av lærerne eller medelevene dine? Hva sier de?

#### **Fase 4: Tilbakeblikk og avslutning**

Oppsummere funn.

Har jeg forstått deg riktig? Er det noe du ønsker å legge til?

Tusen takk for at du var villig til å delta på intervjuet!

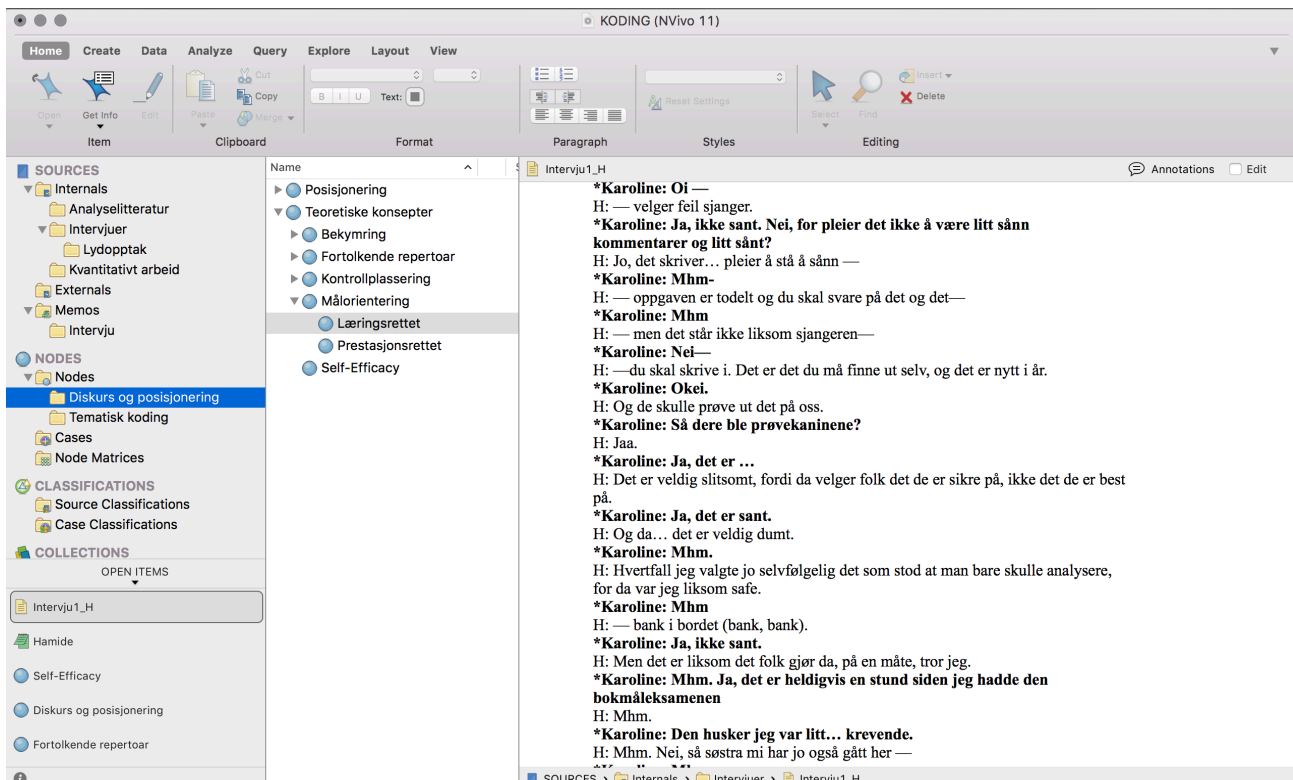
## Appendiks D

### Transkripsjonssymboler

Under transkripsjonen har jeg benyttet noen symboler for å illustrere egenskaper ved samtalene som ikke kan skrives ned ved ord. Disse vil presenteres her, slik at leseren har mulighet til å forstå nøyaktig hva transkripsjonssymbolene betyr. Videre har jeg tidvis benyttet meg av tegnet [...] for å illustrere noe tekst er klippet vekk, som jeg har vurdert som overflødig for å få frem et poeng i teksten.

- En avbrytelse i talen
- \* Tegn benyttet for å illustrere at det er jeg, intervjueren, som uttaler meg
- () Ord som ikke er forståelige
- ... Ved pauser i ytringer
- ? Indikerer at en ytring stilles som et spørsmål

## Appendiks E



Figur 1. Skjermbilde av analyseprogrammet NVivo som viser et eksempel på NVivos funksjoner og ryddighet. Programmet har også flere andre funksjoner tilgjengelig enn det som fremkommer her. Helt til venstre vises kilder, både interne kilder som transkriberte intervju og eksterne som fagfellevurderte artikler. I det midterste vinduet vises koder som har blitt benyttet under analyseringen. Til høyre vises et utdrag fra intervjuet med Hamide.