Bachelorprojekt

Karaktergivningens betydning for de ambitiøse og stræbsomme udskolingselever

Udarbejdet af Mathilde Ea Dam

Studienummer: z120307
Uddannelsessted: Professionshøjskolen UCC, Læreruddannelsen Zahle
Afleveringsdato: 18.05.2016

Fag: Almene læreropgaver
Vejledere: Christina Jørgensen (CHJO) & Martha Mottelson (MAMO)

Antal anslag: 64.945
Antal fysiske sider: 33

Antal bilag: 2
Antal anslag i bilag: 25.989

1. Indholdsfortegnelse

2. INDLEDNING OG PROBLEMSTILLING 3

3. PROBLEMFORMULERING 4

4. LÆSEVEJLEDNING 5

5. METODEOVERVEJELSER 5

5.1 EMPIRIOVERVEJELSER 5

5.1.1 Undersøgelsesdesign og struktur 5

5.2 ANALYSEOVERVEJELSER 7

6. TEORI OG FORSTÅELSESRAMME 8

6.1 SOCIALKONSTRUKTIVISME OG SYMBOLSK INTERAKTIONISME 8

6.2 GEORGE HERBERT MEAD OG IDENTITETSDANNELSE 8

6.3 ERVING GOFFMAN OG ROLLEINDTAGELSE SOM EN DEL AF IDENTITETSDANNELSEN 10

7. ANALYSE 11

7.1 SKOLEIDENTITET OG SKOLEROLLE 11

7.1.1 Udviklingen af en skoleidentitet og karaktergivningens betydning 11

7.1.2 Stempling, rolledistance og anerkendelse 13

7.2 FORVENTNINGER OG TRIVSEL 14

8. DELKONKLUSION 16

9. HANDLEPERSPEKTIV 17

9.1 DANNELSEN AF ET *FÆLLES TREDJE* 17

9.2 FORMATIVE EVALUERINGSSAMTALER 19

10. KONKLUSION 20

11. PERSPEKTIVERING 22

12. LITTERATURLISTE 23

12.1 BØGER 23

12.2 ARTIKLER OG HJEMMESIDER 23

12.3 UNDERSØGELSER 25

13. BILAG 26

13.1 BILAG 1: INTERVIEWGUIDE 26

13.2 BILAG 2: TEMATISERINGSSKEMA 27

2. Indledning og problemstilling

"Så længe jeg får 12, er jeg god nok", således skriver eleven, Anna Torp-Pedersen, i en artikel trykt i Information (Torp-Pedersen, 2014). Hun beskriver sig selv som værende én af 12-talspigerne, for hvem det bedste i verden er at få 12. Der går i dag ikke langt imellem, at man hører om 12-talseleverne i medierne. De beskrives som perfektionistiske elever, der bruger al deres tid på skolen, og som ikke er tilfredse, før topkarakteren er opnået - og på samme måde beskriver de såkaldte 12-talselever sig selv. Et eksempel på dette er 9. klasseseleven, Marie Biering, der i en artikel trykt i Politiken skriver; *"Og jeg er en såkaldt 12-tals pige. Størstedelen af min tid handler om skole. Om, hvordan jeg kan forbedre mine præstationer mundtligt og skriftligt. Om at være velforberedt ned til mindste detalje til hver eneste lektion. Og ikke mindst om mine karakterer. Om 12-tallerne."* (Biering, 2015).

Professor, Rane Willerslev, taler om, at vi i løbet af de seneste årtier har fået skabt en korrekthedskultur i Danmark, der gennemsyrer hele skole- og uddannelsessystemet. Han mener, at resultatet er en generation af 12-talspiger af både han- og hunkøn. (Lund, 2015). Korrekthedskulturen kan ses som et produkt af, at vi i Danmark har bevæget os fra at være en velfærdsstat til i højere grad at være en konkurrencestat. Ifølge professor, Ove Kaj Pedersen, er konkurrencestaten en stat, der søger at mobilisere befolkningen til at deltage i den globale konkurrence i stedet for at beskytte den - som man gør i velfærdsstaten - og hvor individet er ansvarligt for sit eget liv. På denne måde har vi altså gennemgået en udvikling fra at have fokus på fællesskabet og dannelse til demokrati til nu i langt højere grad at have fokus på det enkelte individ samt dets præstationer og konkurrenceevne. (Pedersen 2011[1]:12). Folkeskolen i konkurrencestaten har nu som sin primære opgave at udvikle den enkelte til "soldat" i nationernes konkurrence (Pedersen, 2011[2]:172). Ændringerne i menneskesynet skete blandt andet som følge af, at PISA-undersøgelserne i 2001, 2003 og 2006 alle påviste det samme; de danske elever var ikke blandt de bedste (Ibid:171). PISA-testene er blevet i folkeskolen og yderligere er nationale tests kommet til i 2010 (Gyldendal, 2013), hvilket sammen med nutidens store fokus på fremdriftsreformer og adgangskrav resulterer i et stort fokus på elevernes præstationer og faglighed. Fokus på fagligheden blev yderligere styrket med indførelsen af den nye skolereform i august 2014. Dette kommer blandt andet til udtryk i følgende citat fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings, MBU, hjemmeside (2016[1]); *"Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. Samtidig skal folkeskolen mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater samt øge elevernes trivsel"*.

En anden faktor, der for mig er et udtryk for det stigende fokus på konkurrenceevne, er, at vi med *Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse* i 2007 fik den nye 7-trinsskala i skolen, som først og fremmest blev indført for, at de danske studerendes karakterer bedre kunne sammenlignes med udlandets (MBU, 2007). Skalaen består af fem bestående karakterer ud af i alt syv karakterer. Jeg oplever dog blandt de ambitiøse og stræbsomme elever i folkeskolen en holdning om, at man ikke er tilfreds med blot at bestå - man skal bestå med karakteren 10 eller 12. Denne

holdning til karakterskalaen kan være udsprunget af, at der i dag langes langt flere topkarakterer end tidligere over eksamens- og prøvebordet på universiteterne og i folkeskolen. *"Kravet til en topkarakter er blevet gradvist mindre,"* udtaler professor i uddannelsesstatistik ved DPU, Peter Allerup. Dette kan skabe en opfattelse hos eleverne af at skulle opnå flest mulige 12-taller, hvilket lægger et yderligere pres på dem. Som følge af stigningen i 12-tallerne, mener formand for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, Veronika Ahrensbøll Schultz, at en anden faktor, der presser de unge, er, at adgangskravene til mange videregående uddannelser er presset helt i top. (Leonhard, 2016). I tråd med dette diskuteres det netop nu, hvorvidt der skal være adgangskrav til de gymnasiale uddannelser (Nielsen, 2016), hvor en vedtagelse vil medføre, at karakterer opnået til folkeskolens afgangsprøver for første gang nogensinde får en reel betydning.

Jeg har været - og er stadig til dels - én, der bliver meget påvirket af karakterer, og derfor har jeg også mange personlige oplevelser inden for området, som nu udmønter sig i en stor motivation for at undersøge, hvordan karaktergivning har betydning for udskolingseleverne. Jeg har på nuværende tidspunkt en hypotese om, at samfundets store fokus på konkurrence og sammenlignelighed, hvilket helt konkret udmønter sig i karaktergivning i folkeskolen, har stor betydning for en gruppe elever. Jeg tror, at hele samfundsdiskursen omkring præstationer og karakterer kan være med til at fastholde eleverne i nogle bestemte roller i skolen, som de føler, at de skal leve op til, og som holder dem fra at kunne udvikle deres skoleidentitet - en tendens, jeg mener, at vi ser i forhold til, at mange elever for tiden fastlåses i rollen som 12-talselev, hvor de risikerer at blive stemplet og frataget muligheden for at vise nye sider af sig selv. Med udgangspunkt i begrebet *12-talselev* vælger jeg i mit projekt at anvende begrebet *ambitiøse og stræbsomme udskolingselever* - et begreb som jeg tillægger betydningen at være en elev, der drømmer om at opnå de attraktive, men svært tilgængelige, topkarakterer, og som tilmed arbejder hårdt for at opnå disse (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, 2016). Fokus er på denne elevgruppe, hvor det så at sige "går galt" som følge af et for højt ambitionsniveau grundet høje og urealistiske ydre krav. Krav, som eleverne risikerer at måle sig selv ud fra, hvilket kan have stor betydning for deres trivsel og dermed også deres skoleidentitet. Dette og andre perspektiver i forhold til karaktergivning vil jeg undersøge ved at tale med dem, der ved det allerbedst - nemlig de ambitiøse og stræbsomme elever selv.

3. Problemformulering

På baggrund af ovenstående problemstilling har jeg opstillet følgende problemformulering, som vil være styrende for mit bachelorprojekt:

> *Hvordan har karaktergivning betydning for de ambitiøse og stræbsomme udskolingselevers skoleidentitet og herunder skolerolle, og hvordan kan læreren med fokus på elevernes udvikling og trivsel støtte denne elevgruppe inden for folkeskolens rammer?*

Til min problemformulering knyttes følgende underspørgsmål, som jeg løbende vil komme ind på:

- *Hvad karakteriserer nutidens skole?*
- *Hvordan udvikles elevernes skoleidentitet og herunder skolerolle?*
- *Hvilken betydning har omgivelserne og deres forventninger for elevernes skoleidentitet og skolerolle?*
- *Hvordan forholder eleverne sig til karaktergivning?*
- *Hvilken betydning har karaktergivning for elevernes trivsel og udvikling?*
- *Hvordan er folkeskolens rammer i forhold til karaktergivning?*

4. Læsevejledning

Projektet startede med et indledende afsnit, hvori der blev tegnet et billede af relevante tendenser i nutidens skole, givet et oprids af problemstillingen og præsenteret en række centrale begreber. Det førte frem til den problemformulering, der er styrende for projektet. I det følgende ses et afsnit med metodeovervejelser, hvori det præsenteres og diskuteres, hvilke metoder jeg har anvendt til indsamling, bearbejdning og analyse af empirien. Dernæst følger en præsentation af de to primære teoretikere; George Herbert Mead og Erving Goffman og deres teorier, hvorved der skabes en forståelsesramme omkring, hvorledes identitetsdannelse - og rolleindtagelse som en del af denne - finder sted. Analysen vil bygge på denne forståelsesramme, hvor teorierne vil blive anvendt i forhold til skoleverdenen. Derudover vil den være bygget op omkring hovedtemaerne; *skoleidentitet, skoleroller, forventninger* og *trivsel*, hvor især forventningers betydning for udviklingen af elevernes skoleidentitet og skolerolle står centralt. I analysen anlægges et elevperspektiv, og den viden jeg får gennem denne analyse leder frem mod handleperspektivet, hvori jeg anlægger et professionsperspektiv og diskuterer et udvalg af de tiltag, læreren inden for folkeskolens rammer kan gøre for at støtte eleverne med fokus på deres trivsel og udvikling. Pejlemærket for analysen og handleperspektivet er problemformuleringen. I analysen vil første del af den blive forsøgt besvaret, og i handleperspektivet vil anden del af den blive forsøgt besvaret. Slutteligt ses en konklusion på problemformuleringen og en perspektivering.

5. Metodeovervejelser

I dette afsnit beskrives først, hvilke metoder jeg har anvendt til indsamling og bearbejdning af empiri og dernæst beskrives, hvordan jeg har valgt at arbejde med analyse af empirien.

5.1 Empiriovervejelser

5.1.1 Undersøgelsesdesign og struktur

På baggrund af den problemstilling jeg arbejder med, har jeg valgt at arbejde ud fra en *fænomenologisk tilgang* (Kvale og Brinkmann, 2015:48) og at indsamle empiri ved at lave *kvalitative forskningsinterviews*, som er en interviewform, der *"forsøger at forstå verden ud fra subjekternes syns-*

punkter, udfolde betydningen af deres oplevelser og afdække deres levede verden forud for videnskabelige forklaringer" (Ibid:19). Dette fandt jeg passende, da jeg netop ønsker at anlægge et elevperspektiv på projektet og undersøge, hvilke oplevelser interviewpersonerne har med karaktergivning samt have fokus på at forstå dette sociale fænomen ud fra deres perspektiver.

Interviewene var *semi-strukturerede*, hvilket vil sige, at de tog form som en hverdagssamtale, men dog havde et formål. På denne måde havde eleverne mulighed for at påvirke formen af interviewene samtidig med, at jeg igennem anvendelse af en *interviewguide* (se bilag 1) havde mulighed for at skabe struktur og retning i dem. (Ibid:49). Denne interviewguide bestod af en blanding mellem åbne og lukkede spørgsmål, og derudover opstod der en række opfølgende og uddybende spørgsmål undervejs i interviewene, der havde til formål at få eleverne til at være mere deltaljeret i beskrivelserne af deres oplevelser.

Interviewpersonerne i min empiri udgøres af fire elever fra den samme 9. klasse og én fra 8. klasse på en skole beliggende i en forstadskommune nordvest for København. Jeg har udvalgt disse fem elever i samråd med deres lærer ud fra det kriterium, at det skulle være ambitiøse og stræbsomme elever samt en blanding af drenge og piger. For at beskytte elevernes identitet har jeg valgt at anvende følgende fiktive navne, når jeg citerer deres udtalelser; Iben, Alma, Mie, Rasmus og Jakob. Man kan diskutere, hvor repræsentativ undersøgelsen er, når der blot indgår fem elever, som endda alle er fra den samme skole. Dermed opstår en vis usikkerhed omkring, hvorvidt interviews med elever fra andre kommuner ville have ledt til de samme resultater som denne undersøgelse. En faktor, der dog er med til at gøre undersøgelsen mere valid (Ibid:317-318), er inddragelsen af relevante undersøgelser - eksempelvis Danmarks Evalueringsinstituts, EVA, (2013) undersøgelse *Høje forventninger til alle elever*, der påviser en række af de samme resultater som dette projekt.

Jeg valgte at interviewe eleverne enkeltvis frem for i en fokusgruppe. Det skyldes, at jeg forestiller mig, at det kan være sårbart for eleverne at diskutere deres karakteroplevelser - og at jeg dermed ønskede at skabe en tryg situation for dem, hvor det kun var eleven og mig, der var tilstede i rummet. Netop for at gøre situationen så tryg og hensigtsmæssig for eleverne som muligt, gjorde jeg mig tillige en række andre *etiske overvejeler* (Kvale og Brinkmann, 2015:113) inden gennemførelsen af interviewene, hvor jeg her vælger at inddrage mine overvejelser i forhold til forskerens rolle, i dette tilfælde min rolle, da jeg finder det mest relevant i forhold til mit projekt. Jeg havde generelt fokus på at være lyttende, forstående og empatisk samt at skabe en så tryg og behagelig situation for eleverne som muligt. Derudover var det vigtigt for mig at signalere, at jeg tillagde deres fortællinger, meninger og oplevelser stor værdi. *"Forskerne kan identificere sig så meget med deres deltagere, at de ikke bevarer en professionel afstand, men i stedet rapporterer og fortolker alting ud fra deltagernes perspektiv"* (Ibid:120). Da jeg som nævnt i indledningen selv har oplevet at blive påvirket af karakterer, var det meget vigtigt for mig at undgå at identificere mig for meget med elevernes oplevelser, da dette kunne risikere at have betydning for min efterfølgende analyse og fortolkning og true projektets reliabilitet (Ibid: 317-318).

Hver elev blev interviewet af to omgange med fire dages mellemrum, og interviewene blev optaget ved brug af en stemmeoptager. På denne måde havde jeg mulighed for at gennemlytte interviewene fra første interviewrunde og derefter stille opklarende og uddybende spørgsmål i anden runde. Da jeg havde interviewet eleverne, gennemlyttede jeg hvert interview én gang uden at skrive noter eller transskribere det. Dernæst transskriberede jeg interviewene ved brug af programmet *Express Scribe* for til sidst at høre interviewet en tredje gang for at kontrollere min transskribering. I transskriberingen af elevudtalelserne angiver "..." en tænkepause og "(...)", at der er en del af citatet, der udelades. Slutteligt bearbejdede jeg min empiri på en måde, som gennemgås i følgende afsnit.

5.2 Analyseovervejelser

I min opgave vælger jeg at arbejde *induktivt* med min empiri, hvilket vil sige, at jeg lader min empiri være styrende for, hvilke spørgsmål det er værd at søge svar på (Ibid:259). Derudover har jeg arbejdet med *meningskondensering*, hvor jeg efter transskriberingen har kategoriseret relevante elevudtalelser i et *tematiseringsskema* (Ibid:267-270). Dette gjorde jeg helt konkret ved at udvælge centrale udtalelser fra interviewene, indsætte dem i et tematiseringsskema og komprimere dem (se bilag 2). Igennem denne arbejdsform kunne jeg efterfølgende kategorisere elevernes udtalelser og derigennem danne mig et overblik over min empiri. I denne proces fandt jeg frem til en række temaer, som ses i skemaet, hvoraf jeg har udvalgt følgende hovedtemaer til at være styrende for min analyse; *skoleidentitet*, *skoleroller*, *forventninger* og *trivsel*.

Man kan diskutere, om valget med at arbejde med tematiseringsskemaet truer projektets reliabilitet (Ibid:317-318), idet andre forskere ikke nødvendigvis ville fokusere på de samme hovedtemaer, og at dette projekts resultater dermed ikke ville blive reproduceret. Udvælgelsen af hovedtemaer vil nemlig altid være præget af en vis subjektivitet, og som følge af mine erfaringer med karaktergivning har jeg - som nævnt i indledningen - fra start af haft en hypotese om, at karakterer har en række negative konsekvenser for eleverne, hvilket - mere eller mindre ubevidst - har været styrende for dels min indsamling af empiri, dels min analyse af den. Arbejdet med den fænomenologiske tilgang har dog medført et primært fokus på netop elevernes udtalelser, som har stemt godt overens med min hypotese og dermed styrket reliabiliteten.

Analysen af min empiri laves ud fra en *hermeneutisk meningsfortolkning*, som er en metode, hvor jeg ud fra en intuitiv forståelse af empirien cirkulært fortolker dens forskellige dele og knytter disse delfortolkninger til helheden. En hermeneutisk fortolkning kan frembringe forskellige fortolkninger alt efter, hvilke spørgsmål man stiller til empirien. (Ibid:274-276). Her vil mine fundne hovedtemaer være styrende for den fortolkning, jeg når frem til, og det er derfor vigtigt at tydeliggøre, at et fokus på andre hovedtemaer kunne have ledt til andre fortolkninger og konklusioner. I meningsfortolkningen bliver udvalgte elevudtalelser gjort til genstand for analyse, og de knyttes til

forskellige teorier og begreber i et forsøg på at finde frem til, hvad de er udtryk for. Dermed vil jeg bevæge mig fra deskriptive til mere teoretiske niveauer.

6. Teori og forståelsesramme

I dette afsnit præsenteres de teoretikere og teorier, jeg primært vil anvende i analysen af min indsamlede empiri. Der er her tale om psykologen, George Herbert Mead, og sociologen, Erving Goffman. Først vil jeg kort redegøre for en række fællestræk ved de to teoretikere, dernæst vil jeg præsentere Mead og hans teori om identitetsdannelse, og følgelig ses en præsentation af Goffman og hans teori omkring rolleindtagelse, som jeg betragter som en del af identitetsdannelsen. Jeg vælger at anvende disse to teoretikere, da jeg ønsker både at anlægge et psykologisk og et sociologisk perspektiv på problemstillingen. Det psykologiske perspektiv vil dog stå stærkest i opgaven, hvorfor Meads teori også vil blive anvendt i størst omfang.

Teorier, begreber og undersøgelser, der ydermere anvendes i analysen, vil der blive redegjort for i de respektive afsnit.

6.1 Socialkonstruktivisme og symbolsk interaktionisme

Både Mead og Goffman arbejder inden for *socialkonstruktivismen*, hvilket er en socialpsykologisk retning, der beskæftiger sig med menneskets identitetsdannelse i det senmoderne samfund. Inden for denne retning menes det, at mennesket skaber sin opfattelse af sig selv i et tæt samspil med de sociale og kulturelle omgivelser. (Jørgensen, 2014:72). Det vil sige, at begge teoretikere er optaget af de sociale samspil, der er mellem individet og omgivelserne - og som har stor betydning for det enkelte individs identitetsdannelse.

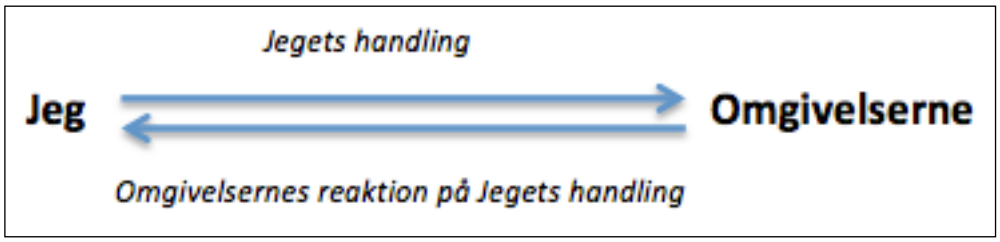
Endvidere bevæger begge teoretikere sig inden for den *symbolske interaktionisme*, som er en retning grundlagt af Mead. Retningen opfatter det sociale samspil som det rum, der skaber meningen. Individerne udveksler i dette rum nogle signaler, budskaber og handlinger, som medfører, at der gradvist dannes en ny mening og en ny fællesopfattelse. (Ibid:78). Den symbolske interaktionisme er altså en tilgang til at forstå konstruktivitet og altså, hvordan mennesket konstruerer en identiet. Mead lægger sit primære fokus på selvet i den sociale situation, og Goffman har sit primære fokus på den sociale situation og dennes betydning for selvet.

6.2 George Herbert Mead og identitetsdannelse

George Herbert Mead (1863-1931) var en socialpsykolog, der var optaget af, hvordan et individs selv udvikles i det sociale samspil. Ifølge ham er selvet dermed ikke medfødt, men derimod et socialt produkt (Skovlund, 2012:38). Individet har ikke kun ét selv og dermed én identitet - det har flere afhængigt af, hvilke mennesker og situationer det agerer i forhold til (Husen, 2015[1]). Jeg vælger at fokusere på elevernes skoleidentitet, da det primært er denne identitet, jeg som kommende lærer er optaget af. Dermed er jeg optaget af det, som Mead betegner som *det sociale selv*, idet

elevernes skoleidentitet udvikles i en social samspilsproces med de andre i skoleinstitutionen - primært klassekammerater og lærere. Jeg er dog bevidst omkring, at det sociale selv ikke er adskilt fra det personlige selv (Ibid).

I sin forståelse af hvordan selvet konstrueres, anvender Mead begreberne *Jeget*, *Miget* og *Den generaliserede Anden*, som er forskellige dele af selvet, der indgår i et gensidigt samspil (Skovlund, 2012:41). Disse begreber vil stå centralt i min analyse. Jeget og Miget er to sider af selvet. De er adskilt, men alligevel hører de sammen - og tilsammen danner de en personlighed. (Mead, 2005:205). Jeget er den spontane og uforudsigelige del af selvet, hvor Miget er den opfattelse af vores selv, som vi overtager fra andres reaktioner på os. Jeget handler ud fra Miget. (Skovlund, 2012:39). Den generaliserede Anden udgøres af de andres forventninger og reaktioner og individets bevidsthed om disse (Mead, 2005:182). Individet får adgang til disse forventninger, når det kan rette sin bevidsthed mod sig selv som værende et objekt i verden på samme måde, som de andre i samspilsprocessen er objekter i verden (Ibid:168). Dette sker ved, at individet spejler sig i de andres reaktioner på dets handlinger samt igennem det, som Mead betegner en *gestuskonversation*. En gestuskonversation er en organiseret struktur i det sociale samspil, hvor det ene individs reaktion bliver stimuli for det andet individs reaktion, som igen bliver stimuli. (Ibid:173). Det er i dette samspil, at Den generaliserede Anden kommer til udtryk, og at individet får adgang til de andres forståelse af dets selv. Derfor tillægger Mead kommunikation - og særligt den sproglige kommunikation - stor betydning (Skovlund, 2012:39). Individet vil i dette samspil, hvor det får tilbagemeldinger på dets selv, ændre sin opfattelse, hvilket har betydning for dets fremtidige handlinger. Med udgangspunkt i Gunn Imsens model (Imsen 2006:363) kan gestuskonversationen illustreres således:



I gestuskonversationen findes intet Jeg eller Mig, men følgerne af gestuskonversationen er, at der dannes et Mig hos individet (Mead, 2005:202). Dermed taler Mead om, at individet ikke har en direkte oplevelse af sig selv, men derimod kun en indirekte oplevelse (Ibid:168). Dermed bliver fællesskabets reaktioner af meget stor betydning for eleverne og deres identitetsdannelse.

I min analyse vil Mead og hans teori blive anvendt til at undersøge, hvorledes eleverne danner deres skoleidentitet i det sociale samspil med andre i skolen. Jeg vil primært anvende Meads eget værk *Sindet, selvet og samfundet* (2005) samt afsnittet om Mead skrevet af Henrik Skovlund, lektor i psykologi ved DPU, i bogen *Psykologi for lærerstuderende og lærere* (2012). Sidstnævnte anvender jeg, da forklaringen af hans teorier her er didaktiseret i en mere skolefaglig retning. I tek-

sterne anvendes begreberne *selv*, *personlighed* og *identitet* i flæng - jeg opfatter alle tre begreber som udtryk for en persons identitet.

6.3 Erving Goffman og rolleindtagelse som en del af identitetsdannelsen

Meads teori om, hvordan det sociale selv konstrueres i samspillet med andre har inspireret mange teoretikere - heriblandt Erving Goffman (Skovlund, 2012:42). Goffman var en canadisk-amerikansk sociolog (1922-1982), der har udviklet en rolleteori omhandlende *rollerne* i det hverdagsliv, som vi alle er en del af. Goffman er særligt kendt for at anvende en dramaturgisk metafor for hverdagslivet, idet han anvender begreber fra teaterverdenen til at beskrive interaktionen mellem mennesker, og hvordan mennesker navigerer i sociale situationer. Som mikrosociolog lå hans primære interesse i at behandle det, han betegnede *samhandlingsordenen*, hvilket er en samlebetegnelse for menneskers *ansigt-til-ansigt-samhandling* med hinanden i hverdagen. Denne samhandling består blandt andet af forsøg på at opnå anerkendelse i den sociale omgang med andre, hvilket har stor betydning for det enkelte individs identitetsdannelse. (Goffman, 2014:7-12). Denne anerkendelse opnås, når individet tilbyder noget, som publikum værdsætter, og det dermed kan bibeholde sin rolle og undgå at *tabe ansigt* (Ibid:20-23).

Identitetsdannelsen finder som sagt sted i det sociale samspil med andre. Ifølge Goffman har individet i dette rum mulighed for at indtage en række forskellige roller og derigennem eksperimentere med sit selv og udvikle sin identitet (Jørgensen, 2014:82). For Goffman udgøres en rolle af de relativt stabile forventninger, der er til adfærden i en bestemt position. Et individs rolle er en vigtig del af dets identitet og altså den måde, andre opfatter det på. (Ibid:79-80). Goffman skelner mellem to scener; *frontstage* og *backstage*. Frontstage er den scene, hvor individets konkrete *optræden* finder sted foran et publikum. Her vil individet indgå i et samspil med andre, hvor de vil samarbejde om at opretholde definitionen af situationen ved at understøtte hinandens optrædener og selvpræsentationer samt ved at styre andres indtryk af dem gennem *indtryksstyring*. Backstage (bagscenen) er det område, hvor individet - den optrædende - trækker sig tilbage til, slapper af samt evaluerer og forbereder sin optræden. (Goffman, 2014:20-24).

Det er igennem rolleindtagelsen, at individet præsenterer sit selv og offentliggør sin sociale identitet frontstage. Ud fra denne præsentation kan omgivelserne reagere over for individet og på denne måde kan skabes en gestuskonversation. Dette er især vigtigt i det senmoderne samfund, hvor individet ikke længere dannes ud fra faste traditioner og derfor har brug for at indgå i udvekslinger med andre om dets identitet. Gradvist vil individet opleve, at det er rollen og altså ligner de forventninger, der af omgivelserne er rettet mod rollen - og på denne måde går forventninger fra at være rettet mod rollen til at være en del af individets Mig, altså til at være individets selv, som Jeget handler ud fra. (Jørgensen, 2014:80-82). Det er altså Jeget, der spiller en rolle - men på baggrund af Miget. Goffman taler dog også om, at en *rolledistance* kan finde sted, hvis individet i stedet for at omfavne og acceptere sin rolle, fornægter den som følge af en følelse af utilfredshed og modstand mod rollen (Goffman, 2004:207-208).

I min analyse vil jeg anvende Goffman til at belyse, hvordan eleverne som et led i deres skoleidentitetsdannelse indtager roller, som de i det sociale samspil forsøger at forhandle om, opretholde og handle ud fra med afsæt i omgivelsernes forventninger. Jeg anvender primært Goffmans eget værk *Hverdagslivets rollespil* (2014) samt afsnittet om Goffman og hans teori skrevet af Per Schultz Jørgensen, der er professor i socialpsykologi ved DPU, i bogen *Unges identitet og selvopfattelse* (2014).

7. Analyse

Med brug af teorien og forståelsesrammen fra ovenstående afsnit vil jeg i dette afsnit analysere min empiri. Først vil jeg analysere, hvordan de ambitiøse og stræbsomme udskolingselever udvikler deres skoleidentitet og herunder skolerolle samt, hvilken betydning karakterer har for denne udvikling. Dernæst vil jeg undersøge forventningers betydning for eleverne, deres trivsel og udvikling, da netop forventninger står som en central faktor i forhold til skoleidentitetsdannelsen.

7.1 Skoleidentitet og skolerolle

7.1.1 Udviklingen af en skoleidentitet og karaktergivningens betydning

Ifølge socialkonstruktivismen og Meads teori dannes elevernes skoleidentitet i det sociale samspil med klassekammerater og lærere. Mead taler om, at individet især påvirkes af personer, der under en eller anden form kontrollerer det, og som det er afhængigt af (Mead, 2005:187), og grundet elevernes relativt unge alder spiller samspillet med forældrene dermed også en afgørende rolle for elevernes identitetsdannelse. I skolen er det klassekammerater og lærere samt deres reaktioner og forventninger - og elevens bevidsthed om disse - der udgør Den generaliserede Anden, og det er disse personer, som eleven primært vil spejle sig i og indgå i gestuskonversationer med. Dermed vil elevens Mig bestå af disse parters forventninger og reaktioner, og det er derfor tillige disse forventninger, som elevens Jeg vil handle ud fra frontstage.

Iben fra 9. klasse taler i et interview om, at hun oplever, at man som elev ofte indtager en rolle i en tidlig alder, som man efterfølgende skal handle ud fra og leve op til - i hendes tilfælde rollen som den pligtopfyldende, ambitiøse og stræbsomme elev. Ifølge Goffman vil eleverne langsomt blive deres rolle (Jørgensen, 2014:80), og dermed ses det også, at Iben har udviklet en identitet som værende den stræbsomme og ambitiøse elev, som hun vil optræde ud fra frontstage. I en gestuskonversation er det altså denne handlen, som de andre i samspillet vil reagere på og give gensvar på, som så efterfølgende vil udgøre stimuli for elevens videre handlen. Omgivelsernes gensvar vil påvirke eleven, og dette giver Alma fra 8. klasse udtryk for at have oplevelser med, idet hun siger; *"Lærerne har jo også - i hvert fald mine lærere - har en vis forventning til, at man klarer sig på et bestemt niveau, hvor man normalt gør det. Så det er jo også sådan lidt at leve op til de forventninger. (...). Det er jo også sådan lidt et pres".* Alma har her en opfattelse af at skulle leve

op til lærernes forventninger, hvilket stemmer overens med, at Goffman taler om, at individet skal tilbyde noget, som publikum værdsætter for at bibeholde billedet af sig selv, opretholde situationen og undgå at tabe ansigt (Goffman, 2014:20-23).

I udskolingen får eleverne som bekendt karakterer for deres præstationer, og i interviewene blev det meget tydeligt, at eleverne oplever, at en stor del af de forventninger, andre har til dem, bygger på de karakterer, de plejer at opnå. De giver udtryk for, at det først og fremmest er noget, de oplever i den ansigt-til-ansigt-samhandling, de har med deres nære omgivelser på mikroniveau. Man kan altså tale om, at det er elevernes tidligere karakterer, der bliver afgørende for Den generaliserede Andens forventninger til eleven, og at karakterer dermed i høj grad har betydning for elevens Mig, som Jeget efterfølgende handler ud fra. I den forbindelse siger Alma, at *"(...) hvis du normalt klarer dig godt, og du så får en anden karakter, så bliver folk sådan lidt "What?". Altså der er sådan et forventningsgrundlag både fra sådan... altså blandt ens lærere, men også sådan ens altså medelever eller hvad man siger... de andre i ens klasse... der bliver sådan; "Hvad er der galt?" altså sådan; "Hvad er der gået galt?"".* Jeg oplevede i interviewene, at når Miget udgøres af disse forventninger, så handler eleven på en bestemt måde - nemlig med øje på at skulle klare sig så godt som muligt og få så gode karakterer som muligt. Rasmus fra 9. klasse udtaler*; "Jamen, det er bare fordi, jeg har jo... altså som barn, da jeg gik i de mindre klasser, der har jeg altid været sådan... den øverste på en måde. Altså jeg har været... jeg har været i top hele tiden. Og jeg kan ikke bare ikke være i top længere. Altså jeg kan ikke bare gå fra at være toppen til midten lige pludselig. Eller bunden"*. Senere i interviewet siger han yderligere; *"Altså det er ikke kun mig, der har høje forventninger... altså mine forældre... min familie har også... nogle gange, når jeg kommer hjem med et 7-tal eller et 4-tal, så bliver de også lidt; "Du kan jo sagtens gøre det bedre. Du har jo fået topkarakterer alle de andre år, og så lige pludselig får du bare 4 eller 7 eller 02""*. Her kommer det til udtryk, hvordan hans families forventninger til ham om at være én, der får topkarakterer har betydning for hans Mig og efterfølgende hans Jeg. Han har normalt klaret sig godt, og det har fungeret som stimuli for, at familien forventer, at han klarer sig godt. Derfor reagerer de ud fra denne forventning, som bliver stimuli for en oplevelse hos Rasmus af altid at skulle klare sig godt.

Udover forventninger på mikroniveau ekspliciteres der tillige en række forventninger på makroniveau i samfundet. I den forbindelse taler Mead om, at Miget afspejler en bestemt samfundsmæssig organisering (Mead, 2005:205), og at institutioner i samfundet såsom skolen kan påvirke individets identitetsdannelse, idet den i høj grad bestemmer over individets tid, aktiviteter og tanker (Husen, 2015[1]). Dermed kan man tale om, at skolens og samfundets måde at organisere sig på og italesætte karakterer tillige påvirker elevernes skoleidentitetsdannelse, og at det dermed ikke blot er nære personer i elevernes omgivelser, de påvirkes af. Netop dette gav Alma udtryk for, idet hun talte om den aktuelle debat om indførelsen af adgangskrav til gymnasierne, og om hvordan hun oplevede, at det pressede hende og hendes klassekammerater at vide, at de risikerer at blive erklæret egnet eller uegnet til gymnasiet på baggrund af deres karakterer. Her ses det, at konkurrencestatens fokus på elevernes præstationer og dens forventning om, at den enkelte elev selv

tager ansvar for sin læring og yder sit bedste for at udvikle sin konkurrenceevne mest muligt påvirker en ambitiøs og stræbsom elev som Alma. Ove Kaj Pedersen taler om *den opportunistiske person*, som netop er et udtryk for, at konkurrencestatens mennesker ikke er noget i sig selv, men noget ved sig selv - og altså er noget igennem det, de præsterer. For dette menneske er færdigheder og personlighed ikke adskilte størrelser. (Pedersen, 2011[2]:190). Alma giver netop udtryk for, at færdigheder og personlighed for hende ikke er adskilte størrelser, idet hun siger; *"Men jeg tror, at det [karaktererne] bliver rigtig hurtigt sådan, hvem man er"*. Her giver hun udtryk for, at hun identificerer sig meget med sine karakterer, og at hun lader sig definere som person igennem disse. I tråd med dette siger gymnasieeleven, Matilde Bangsgaard, fra dokumentaren *Historien bag historien: De perfekte piger* følgende; *"Man er vel som en aktie, at man er den værdi, som man tillægger sig selv, eller som man kan opnå. Og øhh hvis... altså hvis du får høje karakterer, så får du noget mere værdi på en eller anden måde"*. (DR1, 2015:02.39-02.53). Derudover taler Jakob om, at en elevs karakterer er mere end et udtryk for vedkommendes faglige kunnen, idet han mener, at karakterer også siger noget om en elevs viljestyrke - og at en elev, der får høje karakterer har mere viljestyrke end en elev, der får lave karakterer. Disse kommentarer er et udtryk for, at karakterer påvirker elevernes identitetsdannelse.

Det bliver her tydeligt, at omgivelserne og deres forventninger i høj grad påvirker eleverne og udviklingen af deres Mig. Da disse forventninger ofte bygger på elevernes tidligere opnåede karakterer, får netop karaktererne stor betydning for elevernes skoleidentitetsdannelse, og det ses, at det bliver svært for eleverne at skille faglighed og personlighed ad. Dermed ses det, at de ambitiøse og stræbsomme elever ofte bygger hele deres skoleidentitet på deres karakterer. I den forbindelse blev det tillige tydeligt i interviewene, at omgivelsernes forventninger medførte, at eleverne også selv havde høje forventninger til sig selv og deres karakterer. Jakob siger eksempelvis; *"Jeg har meget sådan høje forventninger til mig selv, så jeg håber også, at mine karakterer er høje, og når de bliver under mine, hvad hedder det, mine forventninger, så øhh... så bliver jeg sådan nedtrykt og sådan noget, ik. Men til gengæld, så når jeg får over mine forventninger, så bliver jeg ekstremt glad, ik"*. Dette kan ses som udtryk for, at hans Mig netop udgøres af omgivelsernes forventninger, samt at han - som Goffman taler om - langsomt bliver den rolle, som han har indtaget ud fra andres forventninger og reaktioner (Jørgensen, 2014:80).

7.1.2 Stempling, rolledistance og anerkendelse

Omgivelsernes forventninger til eleverne baseret på deres karakterer er med til at stemple dem som værende ambitiøse og stræbsomme - en stempling som kan være med til at indsnævre elevernes muligheder for at forandre sig og udvikle deres identitet (Imsen, 2006:364). Dette giver eleverne også udtryk for; Rasmus igennem den tidligere citerede udtalelse om, at familien har forventninger til ham, som han skal leve op til, men også Iben, der siger; *"For eksempel at jeg selv synes, at jeg skal have gode karakterer, så kan det også være, at der er andre, der bliver overrasket, hvis man får endnu dårligere karakterer. Altså sådan lidt... ja, jeg føler lidt, at man er sådan ligesom sat fast, fordi sådan har man bare været i noget tid"*. Fælles for de fem elever er en ople-

velse af, at der stilles en række forventninger til dem fra klassekammerater, lærere og forældre, som på sin vis er med til at sætte dem i bås. Goffman taler også om, at omgivelserne ofte er med til at placere individet i en bestemt kategori (Jørgensen, 2014:80), hvilket Alma giver udtryk for at have en oplevelse med. Hun siger; *"(...) så man bliver lidt defineret af de karakterer, om man er en 02'er eller en 12'er"*. Hun taler her om, at karakterer danner udgangspunkt for omgivelsernes forventninger, og at disse karakterer og forventninger er med til at placere eleverne i kategorier alt efter, om de er en 02'er eller en 12'er. Det er også bemærkelsesværdigt, at Alma her taler om karakterer, som noget man er og ikke som noget, man får; de er en 02'er eller en 12'er - dette skaber associationer til måden, hvorpå vi i samfundet taler om *12-talseleverne*. Her gives altså udtryk for, at man som elev stemples til at være sin karakter.

Iben giver udtryk for, at en konsekvens af omgivelsernes stempling kan være, at hun til tider har lyst til at bryde med deres forventninger til hende og gøre noget andet end det, hun plejer at gøre. Hun siger; *"Altså jeg kan jo godt lide at gøre alting rigtigt, men nogle gange kan det også være lidt trættende hele tiden at skulle være pligtopfyldende og sådan noget. Det kan godt være lidt irriterende nogle gange. Jeg gad godt nogle gange at give slip, men det er også svært at finde ud af, hvordan man skal gøre det, når man ikke rigtig har lyst... eller man har lyst, men man kan ikke rigtig få sig selv til at gøre det."* Her bliver det igennem brugen af ordene "trættende" og "irriterende" tydeligt, at hun ikke omfavner sin rolle og dermed ikke accepterer at blive opfattet fuldstændigt igennem den. Derimod ses det, at hun distancerer sig fra rollen og giver udtryk for en grad af utilfredshed og modstand mod den. Der finder det sted, som Goffman betegner *rolledistance.* (Goffman, 2004:207-208). Det lader dog ikke til, at Iben giver udtryk for denne distance frontstage i samspillet med omgivelserne. Det er derimod en følelse, hun selv sidder med, når hun trækker sig tilbage og er backstage, hvor hun kan evaluere sin optræden og altså sit Jeg. Frontstage virker hun til at forsøge at leve op til omgivelsernes forventninger til hende og styre omgivelsernes indtryk af hende gennem indtryksstyring. En handling der formentlig finder sted for at opnå den anerkendelse, som hun er vant til at modtage fra de andre i situationen - og som er nødvendig for at opretholde definitionen af situationen og undgå at tabe ansigt (Goffman, 2014:20-21). Dermed kan man tale om, at Iben distancerer sig fra rollen, men ikke forkaster den fuldstændig.

7.2 Forventninger og trivsel

Da jeg netop har analyseret mig frem til, at en faktor, der kan have stor betydning for elevernes skoleidentitetsdannelse, er omgivelsernes - og deres egne - forventninger, der ofte i nutidens skole baseres på elevernes tidligere karakterer, er det relevant netop at se nærmere på disse forventninger og deres betydning. Til dette anvender jeg resultater fra undersøgelsen *Høje forventninger til alle elever* lavet af Danmarks Evalueringsinstitut (2013). Denne undersøgelse ser nærmere på, hvordan tre udvalgte skoler arbejder med at omsætte deres høje forventninger i praksis, og hvilken betydning disse forventninger kan have for eleverne. Resultaterne i undersøgelsen tyder på, at der primært er mange positive konsekvenser af at have positive forventninger til eleverne. Dog behandles tillige en række negative konsekvenser, som jeg finder det relevant at inddrage her.

En pointe i undersøgelsen er, at man som lærer i mødet med eleverne skal være opmærksom på, at ens forventninger både er realistiske og ambitiøse. Dette skyldes, at høje forventninger på den ene side kan motivere eleverne til at yde en stor indsats, men på den anden side kan de virke demotiverende, hvis eleven ikke formår at leve op til dem. Derudover kan lærerens forventninger også resultere i en inddeling af eleverne i henholdsvis "svage" og "dygtige" elever frem for at give plads til, at eleverne kan vise og arbejde med flere og nye sider af sig selv. (EVA, 2013:5-6). Alma siger i et interview; *"Jeg synes egentlig, de er meget gode til at sige, hvad de forventer. Det kan både være godt og skidt. Altså det er meget rart at have sådan en guideline til, hvad man ligesom bliver regnet til, men det er også sådan, hvis man så lige pludselig ikke kan holde det niveau, så er det ikke så godt... eller det synes jeg i hvert fald ikke er så rart. Altså "Nå okay, så ligger jeg jo under det, de ligesom troede". Man bliver nok trykket lidt ned, tror jeg, eller sådan ens selvværd får det måske ikke helt godt af det, tænker jeg".* Her gives netop udtryk for de to modsatrettede konsekvenser, der for en elev kan opstå, hvis en lærer eksplicit udtrykker sine forventninger.

Alma fortæller yderligere om en situation, hvor hun har oplevet, at klassekammeraterne eksplicit har udtrykt forventninger til hende, som har gjort indtryk. Hun siger; *"Vi havde sådan en... vi fik sådan nogle almene færdighedsmatematikhæfter forleden dag, og så siger læreren... øhh; "Der er én, der har..." eller et eller andet med; "Vi skal have trænet det her, for der er kun én, der har den rigtig". Så er der en, der siger; "Jamen, det er sikkert Alma""*. På spørgsmålet om, hvad sådan en kommentar gør ved hende, svarer hun, at hun føler, at hun bliver sat i bås. Alma taler om situationen som om, at det ikke er første gang, at lignende har fundet sted - og det virker til, at disse udtalelser fastholder hende i rollen som kloge-åge som følge af, at hun plejer at præstere godt og få høje karakterer. At eleverne direkte italesætter over for hende, at de forventer, at hun er den eneste i klassen, der har lavet opgaven fejlfrit, kan, som resultaterne af EVA-undersøgelsen også viser, have betydning for hendes identitetsdannelse, idet det fastholder hende i en rolle og begrænser hendes muligheder for at udvikle nye sider af sig selv. Dette er velkendt for de deltagende lærere i EVA-undersøgelsen, der netop også taler om, at der ofte er en indbyrdes forventning blandt eleverne, der omhandler de roller, eleverne har i klassen - og at det for eleverne kan være vanskeligt at bryde med den rolle, man nu engang er havnet i (Ibid:41).

Igennem måden hvorpå vi i samfundet taler om elevernes faglighed og konkurrenceevne gives der tillige udtryk for en række forventninger til skoleeleverne om, at de klarer sig godt og kommer hurtigt igennem skolesystemet. Eksempelvis udtrykkes det eksplicit, at det forventes af eleverne, at de erklæres uddannelsesparate i 8. klasse, hvilket stiller krav til dem om allerede på mellemtrinnet at være meget fokuserede og koncentrerede. Dette kan have betydning for deres trivsel, hvor trivsel her forstås som en personlig tilstand, der bygger på en oplevelse af at få opfyldt sine forventninger i samspillet med andre (Gyldendal, 2009). Det skaber et pres hos dem og fremkalder nervøsitet, fordi de er bange for ikke at være gode nok. De oplever nemlig at skulle have en bestemt karakter for at leve op til forventningerne. *"På et tidspunkt fik jeg... det var et af mine*

første 4-taller... og der blev jeg rigtig skuffet, fordi jeg tænkte, at jeg havde gjort det rigtig godt og fik 10 og sådan, og så fik jeg 4. Og så havde jeg det utrolig dårligt med mig selv, og så var jeg bare nedtrykt hele dagen, fordi det var ikke godt nok". Her fortæller Jakob om en konkret situation, hvor han netop oplevede, at hans karakter ikke levede op til forventningerne - hans egne forventninger, som formentlig udspringer af samfundets og omgivelsernes forventninger - og at dette havde betydning for hans trivsel. Et andet aspekt ved karakterer som truer elevernes trivsel er, at eleverne giver udtryk for en opfattelse af, at karakterer er det sande billede på, om de har præsteret godt nok og koncentreret sig nok. Hvis de har fået en lavere karakter end forventet, mener de ikke, at de har gjort dette i tilstrækkelig grad og er gode nok, og derfor presser de sig selv yderligere i fremtiden. På denne måde kan man tale om, at der udtrykkes en række forventninger i samfundet, som har betydning for, hvilke forventninger især de ambitiøse og stræbsomme udskolingselever udvikler til sig selv - og hvis de ikke kan leve op til disse forventninger, kan det have negative konsekvenser for deres trivsel. Vidensråd for Forebyggelse har i en rapport, der bygger på en undersøgelse af elevernes mentale helbred gennem de seneste 20 år, dokumenteret, at hver fjerde i alderen 10-24 år føler sig stresset mindst ugentligt, at forekomsten af stress i alderen 16-24 år blev fordoblet i årene 1987-2005, samt at der er sket en stigning i antallet af unge med angst og depression (Due m.fl., 2014:12-14). Professor, Bjørn Holstein, fra Statens Institut for Folkesundhed på Syddansk Universitet, hvor rapporten er udarbejdet, mener, at en årsag til de unges mentale mistrivsel er, at de ikke accepterer middelvejen, og at de har alt for høje krav til sig selv. Endvidere mener Jens Christian Nielsen, ungdomsforsker ved DPU, at de unge oplever, at de hele tiden skal optimere sig selv, og at der er et stort fokus på selvet og deres selvfremstilling. (Felholt, 2014). Disse ændringer i de unges trivsel er sket i takt med, at vi siden 1990'erne har ændret os fra at være en velfærdsstat til i højere grad at være en konkurrencestat, og at fokus på mange måder har flyttet sig fra at være på, at eleverne udvikler sig til at blive harmoniske, lykkelige og gode mennesker til at være på elevernes faglighed, konkurrenceevne og individualitet (Pedersen, 2011[2]:178) - et fokusskifte der tillige præger de forventninger, der udtrykkes til de unge.

8. Delkonklusion

Jeg har i ovenstående afsnit ud fra et elevperspektiv analyseret mig frem til, at en faktor, der især har betydning for elevernes udvikling af en skoleidentitet og skolerolle, er omgivelsernes og elevernes egne forventninger. Grundet det store fokus på faglighed og karakterer på makroniveau i samfundet kommer omgivelsernes forventninger på mikroniveau tillige ofte til at bygge på disse - en tendens som eleverne udtaler, at de tydeligt mærker i skolen. På denne måde kommer Den generaliserede Andens gensvar i gestuskonversationen til at bygge på karakterforventninger, hvilket har betydning for elevens Mig og bliver stimuli for elevens Jeg.

Forventninger til eleverne kan have negative konsekvenser for elevernes trivsel, hvis de bliver ekspliciteret på en måde, hvor de er uopnåelige. Dog er det som tidligere nævnt ifølge Mead netop igennem omgivelsernes eksplicitte forventninger og reaktioner, at eleven har mulighed for at se

sig selv som et objekt i verden og dermed danne sig en identitet (Mead, 2005:168-173). Så hvor det på den ene side kan presse eleven at have viden om forventninger, er det på den anden side en nødvendighed for identitetsdannelsen. Man kan derfor tale om, at det komplekse netop ligger i, at læreren skal udtrykke sine forventninger over for eleverne på en realistisk måde, der gør det muligt for eleverne at leve op til forventningerne og dermed den rolle, som de har i det sociale samspil.

Den viden jeg har opnået igennem analysen vil jeg i det følgende anvende som afsæt til at indtage et professionsperspektiv og diskutere, hvilke tiltag man som lærer med fokus på elevernes udvikling og trivsel kan gøre for at støtte disse elever.

9. Handleperspektiv

Uanset de konsekvenser jeg i denne opgave har analyseret mig frem til, at karaktergivning kan have for ambitiøse og stræbsomme udskolingselevers identitetsdannelse - og uanset en lærers egen personlige holdning til karaktergivning - er der en række bekendtgørelser angående karaktergivning, der skal overholdes af læreren. Eksempelvis skal vedkommende give eleverne standpunktskarakterer minimum to gange årligt, hvilket skal ske ud fra 7-trinsskalaen. Derudover skal bedømmelsen afspejle de faglige forventninger, der er til eleven på det tidspunkt, hvor bedømmelsen gives (absolut karaktergivning). (MBU, 2016[2]). Disse bekendtgørelser er med til at skabe det skolerum, som læreren skal agere inden for - og som kan risikere at placere læreren i et dilemma, hvis vedkommende har et andet syn på karaktergivning end skolen. Når læreren er på arbejde, repræsenterer vedkommende et skolesystem og kan naturligvis ikke undlade at give karakterer. Til gengæld mener jeg, at der er en række andre tiltag, som læreren kan gøre i forbindelse med karaktergivning, som kan være med til at fremme elevernes trivsel og udvikling set i forhold til skoleidentitetsdannelse. Et udvalg af disse vil jeg præsentere og diskutere i det følgende.

9.1 Dannelsen af et *fælles tredje*

Som tidligere nævnt giver eleverne udtryk for at være nervøse i forbindelse med karaktergivning, fordi de oplever det som en vurdering af, om de er gode nok og dermed føler sig udsatte i situationen. Dette er et udtryk for en af konsekvenserne af det store individ- og konkurrencefokus, vi ser i nutidens skole.

Adjunkt ved DPU, Helle Rabøl Hansen, taler om, at man i et forsøg på at mindske det pres, eleverne ofte føler i forbindelse med præstationer i skolen, kan udvikle et *fælles tredje*, hvor fokus er på kollektive processer i skolen frem for på den enkelte elevs præstationer (Tonsberg, 2015). Et fælles tredje dannes, når flere personer oplever eller udretter noget i fællesskab, som alle parter er optaget af (Husen, 2015[2]). Jens Christian Nielsen, lektor og ungdomsforsker ved DPU, siger således; *"Vi lever i en kultur, hvor alle er blevet gjort ansvarlige for deres eget liv og for, hvor succesfuldt det er og bliver. På den ene side er det jo positivt, at de unge tager mere ansvar for eget liv.*

På den anden side bliver problemet, at hvis de er ansvarlige for deres egen succes, er de også selv ansvarlige for deres fiasko, og det gør dem mere sårbare. For hvad gør du, hvis du ikke lykkes i dit eget personlige projekt, som du selv har formet? Det er nogle kræfter i samfundet, som er meget svære at lave om på" (Søgaard, 2015). Som han siger, kan det være vanskeligt at ændre på det individualistiske syn, der råder i vores samfund i dag. Men i skolerummet er der dog alligevel plads til, at man som lærer kan prioritere fællesskabet og på den måde være med til at skabe nogle arbejdsprocesser, hvor eleverne ikke står alene med vurderingen af deres arbejde. Dette vil gøre eleverne mindre sårbare og understøtte deres gode trivsel, fordi vurderingen formentlig vil føles mindre personlig, når man ikke kun har sig selv at stille til regnskab for resultatet. Ved dannelsen af et fælles tredje vil eleverne ikke længere være så udsat frontstage, idet de vil optræde sammen med andre, og omgivelsernes reaktioner og forventninger baseret på karakterer vil dermed formentlig ikke have lige så stor betydning for elevernes Mig og dermed deres identitet. En anden positiv konsekvens af dannelsen af et fælles tredje ses ved, at det kan medføre, at de faste forventninger mellem lærere og elever og eleverne indbyrdes træder mere i baggrunden. Dette skaber rum for eleverne til at indtage nye roller og vise nye sider af sig selv, hvilket vil fremme deres udvikling.

Når dannelsen af et fælles tredje skal finde sted i praksis, kan skoler gøre nogle tiltag både på skole- og klasseniveau. På skoleniveau kan dannelsen finde sted ved, at man på et vis klassetrin ryster posen og inddeler eleverne i nye klasser, og på klasseniveau kan det finde sted ved, at eleverne lejlighedsvis inddeles i arbejdsgrupper på tværs af årgangen. Ved på denne måde at placere eleverne i et nyt forum, får de mulighed for at danne nye læringsfælleskaber og -miljøer, hvor de kan vriste sig fri af deres gamle historie samt vante roller og tilhørende forventninger. (EVA, 2013:51). Da en af præmisserne for, at man kan tale om et fælles tredje som sagt er, at alle parter i fællesskabet er engageret og optaget af emnet, er det tillige afgørende, at eleverne inddeles i hold eller nye klasser på baggrund af interesser, hvilket ifølge EVA-rapporten netop kan tænkes at opbløde fastlåste roller blandt eleverne samt give dem mulighed for at vise nye sider af sig selv (Ibid:54). Skabes de nye læringsfællesskaber på baggrund af elevernes faglige niveau, bliver der ikke nødvendigvis dannet et fælles tredje. Endvidere risikerer holddelingen i sådanne tilfælde at blive en opdeling i "svage" og "stærke", hvor eleverne vurderes og opdeles ud fra lærerens forventninger (Ibid:55).

Ved at danne nye læringsfællesskaber på baggrund af interesser kan man altså som lærer være med til at skabe rum for, at forventninger til eleverne ikke bliver for statiske, og at eleverne dermed har mulighed for at bryde med vante roller og derigennem udvikle deres skoleidentitet og trivsel. Det er dog vigtigt, at læreren i denne situation hjælper eleverne med dannelsen af de nye fællesskaber, da det for eleverne kan være en for høj forventning at skulle leve op til selv at skulle træffe valget om, hvilket fællesskab de vil indgå i. (Søgaard, 2015).

9.2 Formative evalueringssamtaler

Nutidens udskolingselever vurderes som sagt ud fra 7-trinsskalaen. Dette er en skala, som jeg i mine interviews oplever, at eleverne forholder sig negativt til - primært fordi de synes, at den består af for få karakterer, og at karakteren 7 er for bred. Kvale udtaler derudover, at karakterer på mange måder er med til at skabe det pres, som ses hos mange unge, og dermed påvirker elevernes gode trivsel. Han siger; *"Mens forholdet mellem de mange årsager til angst og stress er uafklaret, er forekomsten af eksamensnervøsitet og stress i skolen gennemgående og vel dokumenteret. Ønsket om at skabe trivsel i skolen, således som det formuleres i den officielle uddannelsesplanlægning, modvirkes effektivt af skolens eksamens- og karaktersystem".* (Kvale, 1980:117).

På baggrund af disse holdninger samt min analyse, der påviser, at karaktergivning har betydning for elevernes skoleidentitetsdannelse og kan have negative konsekvenser for denne, vælger jeg her at diskutere, hvilke alternativer der eksempelvis findes til karaktergivning. Som tidligere nævnt kan man ikke fuldstændig undlade at give karakterer, men man kan som lærer vælge kun at operere med karakterer i forbindelse med standpunktskaraktergivningen. Noget lignende har man valgt at gøre på Øregård Gymnasium, hvor en 1.g-klasse blot får karakterer i de fag, de afslutter dette år og i ikke-afsluttende fag kun modtager en årskarakter (Øregård Gymnasium, 2015). Lærer på gymnasiet og en af hovedkræfterne bag projektet, Peter Brøndum, giver udtryk for, at idéen bag projektet er at gøre op med det præstationspres, som mange af eleverne tynges af. Han siger; *"Der er enormt mange gymnasieelever, som er pressede af karaktererne – både fordi de baserer deres identitet og selvbillede på dem, og fordi de hele tiden får at vide, hvor vigtigt et højt snit er for at komme ind på videregående uddannelser..."*. Eleverne i denne klasse giver udtryk for, at præstationspresset er mindsket, men ikke forsvundet - hvilket ifølge dem skyldes, at det ikke er sådan bare lige at ændre på en karakterkultur, og at de jo tidligere har været - og stadig til dels er - en del af denne kultur, og derfor stadig er påvirket af den. (Fals, 2016). I stedet for at få standpunktskarakterer og karakter for opgaver og prøver i løbet af året har eleverne ugentlige samtaler med lærerne, hvor de får feedback på baggrund af personlige læringsmål (Øregård Gymnasium, 2015). Et ønske som Alma i et interview også giver udtryk for; *"Jeg tror generelt, at det her med at blive defineret på et tal... jeg vil også langt hellere blive defineret med ord..."*.

I EVA-rapporten diskuteres det, hvordan man kan arbejde med at udtrykke høje forventninger til eleverne på den bedst mulige måde. Her tales der netop for, at man løbende kan holde samtaler med eleverne, hvor de får feedback fra læreren. En feedback, der skal tydeliggøre over for eleverne, hvad der forventes af dem - og en feedback, der skal hjælpe eleverne til at forstå, hvad de kan gøre bedre i fremtiden. (EVA, 2013:46). Igennem disse samtaler kan man som lærer dermed bedre klæde eleverne på til at modtage de karakterer, de uundgåeligt skal have på et tidspunkt - og ved at være bedre klædt på og godt informeret om forventningerne til dem vil de virke mindre personlige og hårde at modtage. Dette vil have positive følger for eleverne og deres skoleidentitet, idet

det ikke vil virke så endegyldigt for deres selv at modtage en karakter, der ligger under deres forventninger, så længe de blot ved, hvad de kan gøre anderledes i fremtiden.

Igennem samtaler med udskolingseleverne har læreren yderligere mulighed for at klæde dem godt på til det videre liv - eventuelt til et liv på gymnasiet. Mange elever oplever, at deres karakterer falder, når de kommer i gymnasiet - en realitet, som kan være meget betydningsfuld for de ambitiøse og stræbsomme elever, der er vant til at få høje karakterer, for hvad gør det ikke ved deres selvopfattelse og identitet, hvis de pludselig oplever at få lavere karakterer, og der dermed sker et rolleskift? Og hvad tænker andre ikke om dem, hvis de pludselig scorer lavere karakterer, end det var forventet af dem? Jakob udtaler, at han er klar over, at dette nok sker, men der er dog formentlig også mange elever, der ikke er klar på denne udvikling, eller som i hvert fald ikke forholder sig til den. Her kan læreren igennem samtale forberede eleverne på muligheden og hjælpe dem med at blive klædt ordentligt på til at tackle et eventuelt fald i karaktersnit og hjælpe eleverne med at skrue ned for egne forventninger.

Samtalerne med eleverne kan både være såkaldte karaktersamtaler, hvor en karakter begrundes, eller det kan være en mere vejledende samtale uafhængig af karaktergivning. I førstnævnte samtale vil der primært være tale om en form for summativ evaluering, idet samtalen bliver gennemført som ren orientering om en karakter. I den anden form for samtale er der i højere grad tale om en formativ form for evaluering, idet læreren har mulighed for - uafhængigt af karakterer - at vejlede eleven i, hvordan vedkommende bedst muligt udvikler sig i fremtiden. (Miller, 2008:121). Eleverne får mest muligt ud af samtalerne, hvis de adskilles fra karakterer, da karaktererne ellers godt kan stjæle al elevernes opmærksomhed. Dette giver Jakob også udtryk for, idet han siger; *"Altså det kommer jo an på, hvilken karakter... hvis det er høje karakterer, så tænker man jo ikke så meget over feedbacken, fordi så ved man; "Årh, det er bare der, jeg skal holde mig," men hvis man nu får dårlige karakterer, så gider man jo ikke at kigge på karakteren, så kigger man på feedbacken, så man ved, at man kan få en højere karakter næste gang"*. Her kommer det frem, at karakteren er styrende for, hvordan eleven forholder sig til feedbacken, og derfor kan det være hensigtsmæssigt som lærer at operere med at holde vejledende samtaler med eleverne imellem karaktergivningsperioder.

Alt i alt kan samtaler dermed være med til at modvirke, at eleverne oplever at blive sat i bås og kategoriseret ud fra deres karakterer, hvilket kan understøtte deres udvikling. Endvidere kan det have positive konsekvenser for elevernes trivsel, at de oplever, at der bliver sat ord på deres præstationer og deres udviklingsområder frem for, at de blot bliver vurderet med et tal.

10. Konklusion

Hensigten med dette projekt har været at undersøge, hvordan karaktergivning påvirker de ambitiøse og stræbsomme udskolingselevers skoleidentitet og herunder skolerolle samt, hvad man som

lærer med fokus på elevernes udvikling og trivsel kan gøre for at støtte disse elever inden for folkeskolens rammer. I undersøgelsen af dette har Meads teori om identitetsdannelse og Goffmans rolleteori stået centralt.

Jeg har i projektet fundet frem til, at elever oplever, at der især på mikroniveau forventes meget af dem. De giver udtryk for en oplevelse af, at både lærere, klassekammerater og forældre har høje forventninger til dem - ligesom at de også selv har høje forventninger til egne præstationer. En række forventninger som formentlig udspringer af, at der på makroniveau i samfundsdiskursen udtrykkes forventninger til folkeskolens elever. Netop forventninger har betydning for elevers dannelse af en skoleidentitet og herunder skolerolle, idet deres Mig - altså deres selv - udgøres af andres reaktioner og forventninger til dem, og det er ud fra dette Mig, at Jeget handler og indgår i en gestuskonversation med omgivelserne i ansigt-til-ansigt-samhandlingerne.

I dag er der et stort fokus på elevernes faglighed og konkurrenceevne, hvilket også kommer til udtryk i måden, hvorpå vi i samfundet taler om skole og elever, og i måden hvorpå elevernes præstationer oftest vurderes igennem karaktergivning. Dette udtrykker en forventning til eleverne om, at de skal præstere godt og være fagligt dygtige. Dette fokus smitter af på elevernes egne og andres forventninger, hvorfor eleverne på mikroniveau også oplever, at omgivelsernes forventninger bygger på deres karakterer. Hvis de plejer at præstere godt, forventer omgivelserne, at de altid præsterer godt. Dermed oplever eleverne, at de tidligt indtager en rolle som følge af omgivelsernes forventninger, som de skal leve op til. De oplever ofte at føle sig stemplet og låst fast i rollen, og det har betydning for deres skoleidentitetsdannelse, da de grundet denne stempling ikke har gode muligheder for at vise nye sider af sig selv og derigennem udvikle sig. Dette svarer til tendensen med 12-talseleverne, hvor vi netop ser, at eleverne stemples til at være deres karakter.

Jeg har tillige fundet frem til, at karakterer har betydning for elevernes trivsel, hvilket hænger sammen med forventninger og opfyldelsen af disse. Hvis eleverne oplever at leve op til de forventninger, der er til dem, så har det positive konsekvenser, men hvis de oplever ikke at leve op til dem, så har det en negativ virkning, idet eleverne i disse tilfælde ikke føler sig gode nok og dermed lægger et pres på sig selv om i fremtiden at præstere bedre og være mere koncentrerede.

Læreren skal være professionel og handle inden for det rum, som skolen stiller til rådighed. Dermed skal læreren tage højde for de bekendtgørelser, der her gør sig gældende. Det vil sige, at læreren skal give karakterer mindst to gange om året. Til gengæld kan læreren gøre en række andre tiltag for at understøtte elevernes gode trivsel og udvikling; her kan blandt andet nævnes, at vedkommende kan arbejde med dannelsen af et fælles tredje, hvor eleverne ud fra interesser organiseres i nye læringsfællesskaber. Her vil der skabes rum for, at eleverne kan løsrive sig fra tidligere roller, samt vise nye sider af sig selv og dermed udvikle sig. Derudover kan man som lærer organisere formative evalueringssamtaler med eleverne, hvilket er mere fremmende for elevernes udvikling, end hvis de blot modtager summativ talbaseret evaluering i form af karakterer.

Jeg har altså fundet frem til, at karakterer har betydning for de ambitiøse og stræbsomme udskolingselevers skoleidentitet og herunder skolerolle, idet de er med til at forme de forventninger, som eleverne selv og deres omgivelser har til dem - og netop forventninger er med til at udvikle elevernes skoleidentitet og skolerolle gennem den gestuskonversation, der finder sted frontstage. Med fokus på elevernes udvikling og trivsel set i forhold til deres identitetsdannelse har læreren mulighed for at støtte denne elevgruppe gennem eksempelvis dannelsen af et fælles tredje og arbejdet med formative evalueringssamtaler. Gennem arbejdet med disse tiltag kan læreren modvirke, at forventningerne bliver for statiske, og at eleverne stemples til at være deres karakter samt fremme fællesskabet og tage noget af byrden fra elevernes skuldre.

11. Perspektivering

Grundet min afgrænsning har jeg i mit projekt naturligvis ikke kunnet berøre alle aspekter af problemstillingen. Derfor vil jeg afrunde opgaven med at perspektivere til andre sider af problemstillingen, som man tillige kunne have valgt at behandle.

- **Sociale medier:** I tillæg til det eksisterende projekt kunne en inddragelse af sociale mediers betydning for elevernes skoleidentitetsdannelse have været relevant, da de sociale medier netop fylder så meget i elevernes liv og sociale samspil med hinanden. Dermed kan det diskuteres, hvorledes elevernes skoleidentitet ikke længere blot udvikles i ansigt-til-ansigt-samhandlinger, men også samhandlinger på tværs af sociale medier. Dermed vil det refleksive forhold mellem Jeget, Miget og Den generaliserede Anden ikke blot finde sted frontstage, men også backstage. En behandling af betydningen af de sociale medier kunne tillige belyse det aspekt, at mange ambitiøse og stræbsomme elever ikke blot føler, at de skal præstere bedst muligt frontstage, men også på de sociale medier, hvor de skal udvise overskud og opnå mange likes.
- **Motivation og læring:** I stedet for at fokusere på karaktergivningens betydning for skoleidentitetsdannelsen kunne fokus have ligget på at undersøge karaktergivningens betydning for elevernes motivation og læring i skolen med inddragelse af eksempelvis teori af Einar Skaalvik (2007) og Noemi Katznelson (2014).
- **Kreativitet versus færdigheder:** Yderligere kunne fokus have ligget på en undersøgelse af, hvilke kompetencer vores uddannelses- og karaktersystem tilgodeser. I dag er det i høj grad eleverne med de gode færdigheder, der belønnes med høje karakterer - men måske er det i højere grad kreative elever, vi bør satse på. Måske ville et fokus på elevernes kreativitet frem for færdigheder i højere grad gøre os konkurrencedygtige med udlandet. Dette tager Rane Willerslev op til diskussion (Lund, 2015).

12. Litteraturliste

12.1 Bøger

- Goffman, Erving (2014): *Hverdagslivets rollespil*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Goffman, Erving (2004): *Rolledistance* i: *Social samhandling og mikrosociologi*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Imsen, Gunn (2006): *Selvopfattelse og identitet* i: *Elevens verden - indføring i pædagogisk psykologi*. Nordisk Forlag, København.
- Jørgensen, Per Schultz (2014): *Identitet som social konstruktion* i: Spaten, Ole Michael (2014): *Unges identitet og selvopfattelse*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Katznelson, Noemi (2014): *Unges identitetsudvikling - Uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet* i: *Læring i konkurrencestaten*. Samfundslitteratur, København.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2015): *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* Hans Reitzels Forlag, København.
- Mead, George Herbert (2005): *Sindet, selvet og samfundet*. Akademisk Forlag, København.
- Miller, Tanja (2008): *Karakterer: dominerende diskurser og karaktergivning i praksis* i: Borgnakke, Karen (2008): *Evalueringens spændingsfelter*. Forlaget Klim, Århus.
- Pedersen, Ove Kaj (2011)[1]: *Fra velfærdsstat til konkurrencestat* i: *Konkurrencestaten.* Hans Reitzels Forlag, København.
- Pedersen, Ove Kaj (2011)[2]: *Skolen og den opportunistiske person* i: *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Skaalvik, Einar (2007): *Selvopfattelse og motivation - Om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation* i: *Kvan*.
- Skovlund, Henrik (2012): *Psykologiske selvteorier i den pædagogiske praksis* i: Løw, Ole og Skibsted, Else (2012): *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. Akademisk Forlag, København.

12.2 Artikler og hjemmesider

- Biering, Marie (2015): *Jagten efter 12-taller er blevet en forbandelse for os perfektionister* i: *Politiken.* Lokaliseret d. 08.04.2016 kl. 09.47 på http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2545066/jagten-efter-12-taller-er-blevet-en-forbandelse-for-os-perfektionister/.
- Det Danske Sprog- og Litteraturselskab (2016): *Ambitiøs* i: *Den Danske Ordbog.* Lokaliseret d. 08.04.2016 kl. 10.59 på http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=ambiti%C3%B8s.
- Det Danske Sprog- og Litteraturselskab (2016): *Stræbsom* i: *Den Danske Ordbog*. Lokaliseret d. 08.04.2016 kl. 11.06 på http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=str%C3%A6bsom.
- Fals, Katinka Bundgård (2016): *Her er karakterer erstattet af ugentlige samtaler med lærerne* i: *Politiken*. Lokaliseret d. 06.05.2016 kl. 10.41 på

http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE3033591/her-er-karakterer-erstattet-af-ugentlige-samtaler-med-laererne/.

- Felholt, Line (2014): *Eksperter om unges trivsel: Det perfekte er det nye normale* i: *Politiken.* Lokaliseret d. 19.04.2016 kl. 12.05 på http://politiken.dk/forbrugogliv/livsstil/trivsel/ECE2406676/eksperter-om-unges-trivsel-det-perfekte-er-det-nye-normale/.
- Gyldendal (2013): *Nationale test* i: *Den Store Danske.* Lokaliseret d. 13.04.2016 kl. 07.18 på http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Skole_og_SFO/nationale_test.
- Gyldendal (2009): *Trivsel* i: *Den Store Danske.* Lokaliseret d. 01.05.2016 kl. 13.33 på http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/trivsel.
- Husen, Michael (2015)[2]: *Det fælles tredje - om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde*. Lokaliseret d. 05.05.2016 kl. 14.26 på http://michaelhusen.dk/det-faelles-tredje/.
- Husen, Michael (2015)[1]: *Personlig og social identitet*. Lokaliseret d. 08.05.2016 kl. 11.05 på http://michaelhusen.dk/personlig-og-social-identitet/.
- Leonhard, Anders (2016): *12-taller flyver også over eksamensbordene på gymnasierne* i: *Jyllands-Posten*. Lokaliseret d. 14.04.2016 kl. 10.29 på http://jyllands-posten.dk/indland/ECE8546466/12taller-flyver-ogsaa-over-eksamensbordene-paa-gymnasierne/.
- Lund, Kenneth (2015): *Danmark har ikke kun brug for 12-tals piger og drenge* i: *Politiken*. Lokaliseret d. 07.04.2016 kl. 15.42 på http://politiken.dk/debat/ECE2815633/danmark-har-ikke-kun-brug-for-12-tals-piger-og-drenge/.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2007): *Den nye karakterskala - 7-trins-skalaen*. Lokaliseret d. 06.05.2016 kl. 07.23 på http://pub.uvm.dk/2006/nyskala/karakterfolder.pdf.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016)[1]: *Folkeskolen.* Lokaliseret d. 13.04.2016 kl. 16.59 på http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen?smarturl404=true.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016)[2]: *Standpunktskarakterer*. Lokaliseret d. 05.05.2016 kl. 12.37 på http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-proever/Forberedelse/Standpunktskarakterer?smarturl404=true.
- Nielsen, Morten (2016): *Overblik: Sådan står partierne på adgangskrav til gymnasiet*. Lokaliseret d. 11.05.2016 kl. 14.37 på http://nyheder.tv2.dk/politik/2016-04-12-overblik-saadan-staar-partierne-paa-adgangskrav-til-gymnasiet.
- Søgaard, Jannie Iwankow (2015): *Unge piger under pres i præstationssamfundet* i: *Kristeligt Dagblad*. Lokaliseret d. 05.05.2016 kl. 14.49 på http://www.kristeligt-dagblad.dk/familieliv/unge-piger-under-pres-i-praestationssamfundet.

- Tonsberg, Signe (2015): *12-tals-piger: Da det blev et problem at klare sig godt i skolen* i: *Asterisk.* Lokaliseret d. 05.05.2016 kl. 14.16 på http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/76/Asterisk76-s11-15.pdf.
- Torp-Pedersen, Anna (2014): *Kun hvis jeg får 12, er jeg god nok* i: *Information*. Lokaliseret d. 07.04.2016 kl. 14.37 på https://www.information.dk/debat/2014/07/kun-faar-12-god-nok.

12.3 Undersøgelser

- Danmarks Evalueringsinstitut (2013): *Høje forventninger til alle elever*. Lokaliseret d. 30.04.2016 kl. 11.50 på https://www.eva.dk/projekter/2012/hoje-forventninger-til-alle-elever.
- Danmarks Radio (2015): *Historien bag historien: De perfekte piger*. Sendt på DR1 d. 09.06.15 og efterfølgende lokaliseret d. 18.04.16 kl. 16.05 på www.mitCFU.dk.
- Due, Pernille; Diderichsen, Finn; Meilstrup, Charlotte; Nordentoft, Merete; Obel, Carsten og Sandbæk, Annelli (2014): *Børn og unges mentale helbred - Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*. Lokaliseret d. 12.04.2016 kl. 11.13 på http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraadforforebyggelse_boern-og-unges-mentale-helbred_digital_01_0.pdf.
- Kvale, Steinar (1980): *Spillet om karakterer i gymnasiet - Elevinterviews om bivirkninger af adgangsbegrænsning*. Munksgaard, København.
- Øregård Gymnasium (2015): *Forsøg med karakterfri klasse*. Lokaliseret d. 06.05.2016 kl. 10.32 på http://www.oregard.dk/undervisning/karakterfri-klasse/.

13. Bilag

13.1 Bilag 1: Interviewguide

I venstre kolonne i skemaet ses de områder og spørgsmål, jeg var interesseret i at undersøge. De er udtryk for mine hypoteser. I højre kolonne ses de spørgsmål, som jeg - på baggrund af mine forskningsspørgsmål - stillede til eleverne. Disse spørgsmål er mere åbne for ikke at lede eleverne til at give bestemte svar. (Kvale og Brinkmann, 2015:187).

Første interviewrunde

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan føler eleven i situationer, hvor der gives karakter?	*Kan du fortælle om en særlig episode, hvor du har fået en karakter eller på anden måde er blevet vurderet, som har haft særlig betydning for dig?* *Hvordan har du det med, at det er eksamensperiode lige om lidt?* *Hvordan har du det i perioder, hvor I skal have karakterblad?*
Hvad er elevens forventninger til sig selv og sine præstationer, og hvilke krav stiller han/hun til sig selv?	*Hvornår er du tilfreds med en karakter?*
Hvordan forholder eleven sig til karaktergivning og vurderinger? Hvordan har eleven det med at blive vurderet?	*Hvad synes du om karaktergivning og vurderinger?* *Hvad, mener du, at karakterer er et udtryk for?* *Hvis du både får feedback og en karakter for en opgave, hvad går du så mest op i?*
Hvor stor en rolle spiller karakterer og vurderinger for eleven?	*Kan du fortælle, hvad der for dig er vigtigt ved at gå i skole?*
Er der et forventningspres eller opbakning hjemmefra? Hvordan oplever eleven, at hans/hendes omgivelser forholder sig til karakterer og hans/hendes præstationer?	*Hvordan reagerer dine forældre derhjemme, når du får karakterer?* *Hvordan opfører I jer i klassen i perioder, hvor I skal have karakterer?*

Anden interviewrunde - opfølgende spørgsmål

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan forholder Jakob, Rasmus og Iben sig til karakterer, og hvor stor betydning tillægger de dem? Overskygger karakterer andre kvaliteter ved en person - hvis man får lave karakterer, er man så aldrig god nok?	***Jakob:*** *Du talte sidste gang om, at man i forbindelse med karaktergivning kan blive nervøs for, om man nu er god nok. Hvornår, synes du, at man er god nok?* ***Jakob og Iben:*** *Tager I altid karakterer for gode varer? Er de billedet på, hvordan man er, og hvad man kan?* ***Rasmus:*** *Har karakterer betydning for din opfattelse af dine klassekammerater?*
Hvordan opfatter eleverne sig selv i en skolesammenhæng?	***Rasmus og Jakob:*** *Hvordan ville du beskrive dig selv som elev?*
Hvilke krav stiller Iben til sig selv?	***Iben:*** *Sidste gang, der nævnte du det her med, at man har fået en god karakter, når man har fået 12. Så tænker jeg bare på, om du er tilfreds, når du får 10 eller?*

13.2 Bilag 2: Tematiseringsskema

Elev	Udtalelse	Komprimeret udtalelse	Tema
Alma	*"(...) hvis du normalt klarer dig godt, og du så får en anden karakter, så bliver folk sådan lidt; "What?". Altså der er sådan et forventningsgrundlag både fra sådan... altså blandt ens lærere, men også sådan ens altså medelever eller hvad man siger... de andre i ens klasse... der bliver sådan; "Hvad er der galt?" altså sådan; "Hvad er der gået galt?""*	Forventninger fra ens lærere og klassekammerater - og deres reaktioner, hvis man får en lavere karakter end normalt.	Forventninger.
Alma	*"Ja, det er sådan lidt... eller hvis man, altså også, bare rækker hånden op og svarer forkert, så er folk også sådan; "Gisp"... altså det er sådan en meget mærkelig reaktion på det, som er lidt mærkelig."* (...). *"Det bliver sådan lidt et... altså pres, hvis man så svarer forkert næste gang, for det er jo ikke en reaktion, man har lyst til at møde... altså det der med; "Gisp. Hvad er der galt?""*	Omgivelsernes reaktioner, hvis man normalt svarer rigtigt på spørgsmål og pludselig svarer forkert samt disse reaktioners betydning for eleven.	Forventninger og reaktioner.
Alma	*"(...) så får man ligesom den der; "Det er hende der, der er klog"".*	Elevens opfattelse af klassekammeraternes italesættelse af hende.	Roller. Kategorisering.
Alma	*"(...) der er et hierarki i en klasse, og det bliver også lidt defineret både på, altså social status, men også sådan på, hvor man ligger i de forskellige fag. Øhh... så man bliver lidt defineret af de karakterer, om man er en 02'er eller en 12'er".*	Man bliver som elev defineret ud fra sine karakterer. Eleven taler om karakterer på en måde, hvor man ikke får karakterer, men hvor man er sine karakterer.	Kategorisering.
Alma	*"Vi havde sådan en... vi fik sådan nogle almene færdighedsmatematikhæfter forleden dag, og så siger læreren... øhh; "Der er en, der har..." eller et eller andet med; "Vi skal have trænet det her, for der er kun én, der har den rigtig". Så er der en, der siger; "Jamen, det er sikkert Alma"".*	En klassekammerats eksplicitte forventning om, at det sikkert er Alma, der har lavet en fejlfri prøve.	Forventninger.
Alma	*"Hmm... altså det er jo ikke så specielt in i folkeskolen at være sådan klog eller ligge højt, så bliver man sådan lidt kloge-åge måske...".*	Klassekulturen i forhold til at få høje karakterer.	Kategorisering.
Alma	*"Lærerne har jo også - i hvert fald mine lærere - har en vis forventning til, at man klarer sig på et bestemt niveau, hvor man normalt gør det. Så det er jo også sådan lidt at leve op til de forventninger, der er til én, hvis man normalt får 10 og 12, og man så får 7 lige pludselig, så bliver de jo også sådan; "Hvad gik der galt?"-agtigt. Det er jo også sådan lidt et pres".*	Det presser eleven at opleve, at hendes lærere har en forventning om, at hun altid klarer sig på det samme gode niveau.	Forventninger.
Alma	*"Jeg synes egentlig, de er meget gode til at sige, hvad de forventer. Det kan både være godt og skidt. Altså det er meget rart at have sådan en guideline til, hvad man ligesom bliver regnet til, men det er også sådan, hvis*	Fordele og ulemper ved, at læreren giver udtryk for sine forventninger til eleven samt konsekvensen, hvis eleven oplever ikke at kunne leve op til disse forventninger.	Forventninger.

	man så lige pludselig ikke kan holde det niveau, så er det ikke så godt... eller det synes jeg i hvert fald ikke er så rart. Altså; "Nå okay, så ligger jeg jo under det, de ligesom troede"". (...). *"Man bliver nok trykket lidt ned, tror jeg, eller sådan ens selvværd får det måske ikke helt godt af det, tænker jeg. Generelt er karakterer måske ikke altid godt for øhh... ens selvværd. Både altså, jo det er jo fedt nok at få høje karakterer, man kan blive glad af det, men hvis man så lige pludselig ikke kan holde den der linje mere, kan det godt være, at man får sådan lidt et knæk, tænker jeg".*		
Alma	*"Jeg tror generelt, at det her med at blive defineret på et tal... jeg vil også langt hellere blive defineret med ord. Det der med at sige... i de mindre klasser sagde man jo; "over middel", "middel" og "under middel"".*	Elevens holdninger til at få karakterer versus at få kommentarer.	Summativ versus formativ evaluering.
Alma	*"(...) så der blev sådan lidt en trykket stemning, fordi alle var egentlig lidt bange, fordi vi får jo også... altså der er jo meget fokus på det her med, at du skal have 4 i snit for at blive uddannelsesparat... og vi var, hvad, der var 75 % af min klasse, der ikke blev erklæret uddannelsesparat kun på grund af karakterne. Så det var altså... det var der jo rigtig mange, der blev kede af. Det er ikke så fedt".*	Elevens holdninger til og oplevelse af den aktuelle debat om, hvorvidt der skal indføres adgangskrav til de gymnasiale uddannelser.	Debatten om adgangskrav til de gymnasiale uddannelser. Trivsel.
Alma	*"(...) jeg tror også, at det er den der, sådan øjebliksbedømmelse af én, det der med at blive bedømt, altså jeg synes i hvert fald, at det er vildt ubehageligt, at der er nogen, der kan sidde og sige; "Nå... 12" eller "Nå... 7"".*	Elevens oplevelser med at blive vurderet ud fra en karakter.	Vurdering. Trivsel.
Alma	*"(...) også det der med, det er jo altså, nu er det jo vores lærere, og det er jo mennesker, vi går og er sammen med rigtig rigtig meget. Så meningerne betyder også noget på en eller anden måde. Det synes jeg i hvert fald, at de gør".*	På grund af det tætte forhold, man ofte har til sine lærere, betyder deres mening om én og ens præstationer meget.	Vurdering.
Alma	*"Øhh, jeg synes, at det kunne være fedt, hvis man kunne gøre det på en anden måde end det der med at definere pr. tal. Fordi det er jo smart, det der med, at så har man et gennemsnit, og man kan ligesom putte folk i kasser, altså det er jo meget smart i forhold til uddannelsessystemet... men det er også lidt hårdt bare at putte folk ind i kasser på den måde og sige; "00 eller 02 eller 10"".*	Elevens oplevelser med, at det er hårdt at få karakterer, fordi hun føler, at man bliver puttet i en kasse.	Summativ versus formativ evaluering. Kategorisering.
Alma	*"Men jeg tror, at det [karaktererne] bliver rigtig hurtigt sådan, hvem man er. Altså fordi hvis du ligger oppe og har de høje karakterer, så har man det, altså så er man det, og hvis du ligger nede og har de lave, så er man jo nok mere en af de der populære typer, altså*	Elevens oplevelse af, at man enten er én, der får høje karakterer eller er én, der er populær. Man er ikke begge dele på én gang.	Roller. Kategorisering.

	så spiller man på noget andet".		
Iben	*"Hmm, altså jeg kan bedst lide at få 10 eller 12. Jeg kan også overleve et 7-tal, men jeg skal ikke under 7!"*	Elevens opfattelse af, hvornår hun har fået en god nok karakter.	Karakterer.
Iben	*"Da jeg fik 4, der blev jeg sådan lidt... virkelig øv. Virkelig øv".*	Elevens oplevelse med at få en karakter, hun ikke er tilfreds med.	Trivsel.
Iben	*"(...) jeg bliver bare ked af det og skuffet over mig selv".*	Elevens oplevelse med at få en karakter, hun ikke er tilfreds med.	Trivsel.
Iben	*"Altså ligesom at se en udvikling eller, hvad man kan sige. Altså man føler... det kan godt være, at man ikke føler det helt sådan, men at man så bliver bekræftet i, at man faktisk godt kan og udvikler sig til det bedre".*	Eleven bruger meget tid på at tænke over, hvordan hun hele tiden kan blive bedre. Elevens oplevelse af, at man igennem høje karakterer bliver bekræftet i, at man godt kan.	Trivsel. Karakterer.
Iben	*"Altså det er okay, hvis jeg er tilfreds med min karakter. Hvis ikke, jeg er tilfreds, så føler jeg sådan lidt, at det er nederen at skulle sige det".*	Hvis eleven oplever ikke at kunne leve op til egne forventninger, så er det nederen at skulle sige til andre, hvilken karakter man har fået.	Forventninger.
Iben	*"(...) jeg laver også altid mine lektier og nogle gange er det sådan lidt, at man laver tingene altid, så man føler, at man er sådan ligesom...".*	Elevens opfattelse af sig selv som værende sådan én, der altid laver sine lektier.	Roller.
Iben	*"Især også, fordi man godt kan være, ikke stresset, men nervøs og sådan noget, og så kan det altid gå ud over ens evne til ligesom at... altså gøre det, man kan".*	Eleven mener ikke, at karakterer altid er et billede på, hvad du kan, fordi man kan være påvirket af eksempelvis at være nervøs og derfor ikke præsterer så godt, som man egentlig kunne.	Karakterer.
Iben	*"For eksempel at jeg selv synes, at jeg skal have gode karakterer, så kan det også være, at der er andre, der bliver overrasket, hvis man får endnu dårligere karakterer. Altså sådan lidt... ja, jeg føler lidt, at man er sådan ligesom sat fast, fordi sådan har man bare været i noget tid".*	Elevens oplevelse af, at hun selv og andre forventer, at hun altid opnår høje karakterer, fordi hun plejer at være sådan én, der får høje karakterer.	Forventninger. Roller. Kategorisering.
Iben	*"Det er bare sådan lidt som personer, nu er, som man så har... altså som man... de starter med at være. Eller vi starter med at være, og så har man bare sådan; "Sådan er man bare", men det er lidt mærkeligt, hvis man sådan ændrer sig midt i det hele, selvom man måske nogle gange er lidt anderledes, end man egentlig viser. Og det tror jeg faktisk, at der er mange, der har det lidt sådan. Det er ikke sådan altid helt dem selv..."*	Elevens oplevelse af, at man bliver opfattet af andre som værende sådan, som man altid har været - på trods af at man måske har ændret sig.	Roller. Kategorisering.
Iben	*"(...) altså jeg er sådan en ret pligtopfyldende, der laver lektier og helst gerne vil have gode karakterer, ik. Så jo, det sætter lidt én i bås".*	Elevens selvopfattelse og opfattelse af, at hun er blevet sat i bås.	Kategorisering. Roller.
Iben	*"Altså et 8-tal ville også være godt... sådan mellem 7 og 10, fordi netop 7 er en meget bred karakter. Du kan ligge i bunden af 7, og så kan du ligge i toppen af 7 og være tæt på*	Elevens meninger om, at der burde være flere karakterer på karakterskalaen, fordi eksempelvis en karakter som 7 er for bred.	Karakterer.

	et 10-tal, men ikke få et 10-tal, så føler man sådan lidt..."		
Iben	*"Et 10-tal det kan jeg godt være tilfreds med. Men det kommer igen an på, hvad det er. Altså hvis jeg føler, at jeg har gjort det godt, eller at jeg godt kunne finde ud af det, og jeg så får 10, så er det sådan lidt nederen..."*	Eleven kan godt blive tilfreds med et 10-tal - medmindre hun føler, at hun har gjort det godt, så er et 10-tal ikke en høj nok karakter.	Forventninger.
Iben	*"Så jeg tror ikke, at jeg har... ikke rigtig syntes, at en karakter, hvis jeg har fået en forklaring på, hvorfor jeg har fået den, har været uretfærdig. Hvis de kan sige hvorfor, så synes jeg ikke, at den er uretfærdig, for så kan jeg jo godt følge dem i, hvad de snakker om".*	Elevens oplevelse af, at karakterer sjældent er uretfærdige, hvis man får en forklaring på, hvorfor man har fået netop den karakter.	Summativ versus formativ evaluering.
Iben	*"Altså jeg kan jo godt lide at gøre alting rigtigt, men nogle gange kan det også være lidt trættende hele tiden at skulle være pligtopfyldende og sådan noget. Det kan godt være lidt irriterende nogle gange. Jeg gad godt nogle gange at give slip, men det er også svært at finde ud af, hvordan man skal gøre det, når man ikke rigtig har lyst... eller man har lyst, men man kan ikke rigtig få sig selv til at gøre det."*	Elevens oplevelse af, at det kan være trættende at skulle leve op til sin vante rolle, og at man kan have lyst til at bryde med denne - men at dette er svært.	Roller.
Rasmus	*"Så må jeg jo bare gøre det bedre til næste gang".*	Elevens oplevelse af, at hvis hans karakter ikke har levet op til hans forventninger, så har han ikke gjort det godt nok, og så må han gøre det bedre næste gang.	Trivsel.
Rasmus	*"(...) jeg er også nervøs for, om jeg får en dårlig karakter. Men det er værst med karakterbladene, fordi der er jo 16 karakterer altså på ét stykke papir jo, så altså der er jeg rigtig nervøs".*	Eleven bliver rigtig nervøs i forbindelse med karaktergivning - især i forbindelse med karakterbladene, fordi han her skal forholde sig til mange karakterer på én gang.	Trivsel.
Rasmus	*"Jamen, det er bare fordi, jeg har jo... altså som barn, da jeg gik i de mindre klasser, der har jeg altid været sådan... den øverste på en måde. Altså jeg har været... jeg har været i top hele tiden. Og jeg kan ikke bare ikke være i top længere. Altså jeg kan ikke bare gå fra at være toppen til midten lige pludselig. Eller bunden".*	Elevens oplevelse af, at fordi han altid fagligt har ligget i toppen af klassen, så kan han ikke bare lige pludselig ikke ligge i toppen mere. Han skal leve op til denne rolle.	Roller.
Rasmus	*"Altså det er ikke kun mig, der har høje forventninger... altså mine forældre... min familie har også... nogle gange, når jeg kommer hjem med et 7-tal eller et 4-tal, så bliver de også lidt; "Du kan jo sagtens gøre det bedre. Du har jo fået topkarakterer alle de andre år, og så lige pludselig får du bare 4 eller 7 eller 02"".*	Elevens oplevelse af, at hans familie har forventninger til ham om, at han klarer det godt og får høje karakterer.	Forventninger.
Rasmus	*"(...) det burde være lidt anderledes. Måske flere karakterer, måske... altså et 8-tal imellem 10 og 7 eller et eller andet".*	Elevens meninger om, at der burde være flere karakterer på karakterskalaen.	Karakterer.
Rasmus	*"Nej, altså... det er jo noget... jeg har altid lavet lektier og bare været mig selv lige siden*	Elevens selvopfattelse og opfattelse af, at han altid har været, som han er nu.	Roller.

	0. klasse. Jeg har ikke forstyrret i timerne. Jeg har aldrig været sådan den irriterende på en måde... så... det er blevet en vane for mig at lave lektier hver dag og bare holde min mund i klassen".		
Jakob	*"(...) og så tænkte man; "Om jeg nu er god nok?""*	Eleven overvejer i forbindelse med karaktergivning, om han er god nok. Han har altså en opfattelse af, at hans karakterer hænger sammen med, om han er god nok.	Trivsel
Jakob	*"(...) så man blev helt bange for, hvad der ville ske".*	Eleven var bange for, hvad der ville ske i forbindelse med modtagelsen af hans første karakterer.	Trivsel.
Jakob	*"Fordi jeg er altid sådan nervøs, når jeg får karakterer. Om de lever op til mit niveau".*	Eleven er i forbindelse med karaktergivning nervøs for, om de karakterer, han får, lever op til hans forventninger.	Forventninger. Trivsel.
Jakob	*"Jeg har meget sådan høje forventninger til mig selv, så jeg håber også, at mine karakterer er høje, og når de bliver under mine, hvad hedder det, mine forventninger, så øhh... så bliver jeg sådan nedtrykt og sådan noget, ik. Men til gengæld, så når jeg får over mine forventninger, så bliver jeg ekstremt glad, ik".*	Eleven har høje forventninger til sig selv og bliver meget påvirket af, om hans karakterer kan leve op til disse forventninger.	Forventninger. Trivsel.
Jakob	*"Helst 7 og over".*	Eleven er ikke tilfreds med karakterer under 7.	Karakterer. Forventninger.
Jakob	*"Det er sådan mine forventninger til mig selv, og hvis jeg ikke får over det, så bliver jeg sådan... så kan jeg lige så godt lade være med at bruge det".*	Eleven har høje forventninger til sig selv, og hans motivation for at bruge tid på opgaver hænger sammen med, om han kan leve op til forventningerne. Hvis han ikke får høje karakterer, så mener han, at han lige så godt kan lade være med at lave opgaverne.	Forventninger. Motivation.
Jakob	*"Altså øhh... jeg tager det sådan for mig selv, fordi jeg gerne vil vide, at jeg er god nok til, når jeg skal længere hen i min fremtid".*	Eleven opfatter sine karakterer som et udtryk for, om han er god nok til at komme videre i sin fremtid. Dette er hans motivation for at arbejde hårdt.	Forventninger. Fremtid. Motivation.
Jakob	*"Jeg er egentlig ret ligeglad med, hvad mine venner tænker om mine karakterer og sådan noget. Det er mig selv, jeg skal tilfredsstille".*	Eleven går mere op i egne end andres forventninger.	Forventninger.
Jakob	*"Det siger meget om en person, hvis de kun får lave karakterer som 02 og sådan noget, så siger det jo bare, at de ikke gider at tage sig sammen og ikke har noget... vilje og... til at komme op og sådan noget. Det synes jeg i hvert fald. Men når man hører om folk, der får høje karakterer, så tænker man jo, at de går meget op i skolen, og de har styr på deres shit".* (...). *"Ja, altså man kan også se på folk, hvis... de er meget sådan... fordi altså karaktererne kan også... hvis man for eksempel får 02, så kan det betyde, at man ikke gider, og at man ikke har nogen vilje. Det kan også*	Eleven mener, at karakterer siger mere om en person end blot noget om personens faglige kunnen. Eksempelvis siger de noget om, hvorvidt personen har vilje, og om vedkommende vil kæmpe for sine venner. Eleven giver udtryk for de forventninger, han har til personer, der får henholdsvis 02 og høje karakterer.	Roller. Forventninger. Kategorisering.

	være med andre ting som for eksempel... altså med venner og sådan noget... om man gider... om de gider at kæmpe for én".		
Jakob	*"Naarh, ikke alt handler om karakterer... altså men... altså det siger meget om én. Om man gider ting og sådan ik. Om man kan koncentrere sig i skolen og sådan noget, fordi hvis man får 02, så er det jo som om, at man ikke koncentrerer sig særlig meget".*	Eleven mener, at karakterer siger mere om en person end blot noget om personens faglige kunnen. Eksempelvis om vedkommende kan koncentrere sig.	Roller. Forventninger. Kategorisering.
Jakob	*"(...) og så fik jeg 4. Og så havde jeg det utrolig dårligt med mig selv, og så var jeg bare nedtrykt hele dagen, fordi det var ikke godt nok".*	Eleven bliver meget påvirket af at få karakterer, som han ikke er tilfreds med.	Trivsel.
Jakob	*"Så det giver på en måde også én mere viljestyrke til at gøre det bedre næste gang, hvis man får en dårlig karakter".*	Hvis man ikke synes, at man får en høj nok karakterer, så mener eleven, at man får viljestyrke til at gøre det bedre næste gang.	Karakterer. Motivation.
Jakob	*"Ja ja, altså, fordi så ved jeg bare, hvad jeg skal gøre bedre næste gang, og at jeg skal tage mig mere sammen og koncentrere mig mere og sådan noget".*	Hvis eleven ikke får en høj nok karakter, så oplever han det som, at han skal tage sig mere sammen og koncentrere sig mere. Karakteren er altså for ham et udtryk for, om han har arbejdet godt nok.	Trivsel. Motivation.
Jakob	*"Altså det kommer jo an på, hvilken karakter... hvis det er høje karakterer, så tænker man jo ikke så meget over feedbacken, fordi så ved man; "Årh, det er bare der, jeg skal holde mig", men hvis man nu får dårlige karakterer, så gider man jo ikke at kigge på karakteren, så kigger man på feedbacken, så man ved, at man kan få en højere karakter næste gang".*	Eleven mener, at hvis man både får en karakter og en kommentar, så kigger man kun på kommentaren, hvis man har fået en lav karakter. Hvis man har fået en høj karakter, så er man ligeglad med kommentaren.	Summativ versus formativ evaluering.
Jakob	*"Jeg vil have mig selv til at synes, at jeg selv er god".*	Eleven går op i selv at synes, at han er god.	Forventninger.
Jakob	*"(...) dem, der får 12, som allerede gør det pisse godt hele tiden".*	Eleven har en forventning om, at dem, der får 12, altid gør det godt. Hvis man får topkarakter, er det et udtryk for, at man gør alt rigtig godt.	Forventninger. Roller.
Jakob	*"Ja, fordi dem, der plejer at få gode karakterer, de øhh... hvad hedder det... dem plejer man; "Årh hun får sikkert gode karakterer igen", og så hvis de ikke får gode karakterer, så tænker man sådan; "Hvad skete der dér?"".*	Eleven forventer, at dem, der plejer at få gode karakterer, altid får gode karakterer. Hvis de ikke gør det, så er det som om, at der er gået noget galt.	Forventninger. Roller.
Jakob	*"Man hører altid, at det bliver sådan ekstremt hårdt i starten, og at man bliver helt chokeret over, at man ryger ned i snit og sådan noget, ik. Det skal man nok lige forberede sig på".* (...). *"Ja ja, men det er fester, ik. Og 9 ud af 10 af det tid, du bruger, det er skolen".*	Eleven giver udtryk for at være forberedt på, at hans snit formentlig falder, når han kommer i gymnasiet. Derudover giver han også udtryk for at være mere optaget af, at hans snit falder end at glæde sig til at komme i gymnasiet.	Trivsel. Fremtiden.
Mie	*"(...) men vi arbejdede virkelig hårdt på det, fordi vi ville gerne have en rigtig god karakter".*	Eleven giver udtryk for, at arbejdsindsatsen hænger sammen med ens karakterforventninger.	Motivation. Karakterer.

Mie	*"(...) jeg fik 4. Og det gjorde mig bare virkelig ked af det, fordi jeg troede, at jeg havde gjort det sådan bedre".*	Hvis eleven ikke er tilfreds med sine karakterer, så påvirker det hende meget.	Trivsel.
Mie	*"(...) så laver jeg den lige dagen før eller sådan noget, og så får jeg 7".*	Eleven giver her udtryk for, at det er nemt at få 7. Man behøver ikke at bruge ret lang tid på opgaver for at opnå denne karakter. Derfor bliver hun også kun tilfreds med et 7-tal, hvis hun ikke har gjort sig særligt umage.	Karakterer.
Mie	*"Men det der, når jeg arbejder virkelig længe på det og hårdt på det, så bliver jeg rigtig ked af det, hvis jeg ikke får en god karakter, fordi det er lidt ligesom at sige, at det ikke var det værd at arbejde hårdt på det".*	Eleven bliver påvirket af at få en karakter, der ikke lever op til hendes forventninger. Samtidig virker lave karakterer demotiverende for hende.	Trivsel. Motivation.
Mie	*"Altså da jeg var yngre, der var det rigtig meget sådan noget med, at man gerne ville være bedre end de andre, tror jeg".*	Tidligere gik det for eleven op i at være bedre end de andre, når hun spejlede sig i dem.	Roller. Spejling.
Mie	*"Altså jeg kan bare godt lide, når mit karakterblad har gode karakterer. Det, synes jeg, ser pænere ud".*	Karakteren har formentlig ikke kun betydning for hendes opfattelse af sin faglige kunnen.	Karakterer.
Mie	*"Jeg havde haft virkelig meget pres hele ugen. Jeg var sådan; "Åh nej..."" (...). "Jeg fik virkelig stress".*	Eleven bliver presset og stresset i situationer, hvor de skal vurderes og have karakterer.	Trivsel.
Mie	*"Vi havde også sagt sådan, at hvis vi ikke fik 12, så blev vi rigtig kede af det".*	Eleven har høje forventninger til sig selv og bliver påvirket af det, hvis hendes karakterer ikke lever op til disse forventninger.	Forventninger. Trivsel.
Mie	*"(...) jeg tror, at det [karakterer] hjælper til at få folk til at sådan arbejde lidt hårdere for at få gjort tingene. Altså selvfølgelig så er der også nogle, som aldrig får en god karakter og derfor lader være med at arbejde hårdt for det".* (...). *"Så for mig, så er det rigtig motiverende i hvert fald at få karakterer, hvis jeg altså får dem, som jeg går efter og arbejder hårdt for, ik".*	Eleven bliver motiveret af at få karakterer, men kun hvis de lever op til hendes forventninger.	Summativ versus formativ evaluering. Motivation.
Mie	*"Jamen, det gør jeg jo [bliver presset af karaktergivning], fordi for eksempel i projektopgaven, der hvor jeg blev helt stresset og bare var sådan "Åh nej". Det var jo ikke, fordi jeg var bange for, at vi ikke blev færdige tidsnok eller noget. Det var bare, fordi jeg var bange for, at det ikke var godt nok til at få den karakter, jeg ville have".*	Eleven bliver presset i forbindelse med karaktergivning, fordi hun har høje forventninger til sig selv, og hun derfor bliver bange for, om hendes karakterer kan leve op til disse forventninger.	Forventninger. Trivsel.
Mie	*"Men nogle gange, der er der bare nogle, der overrasker helt vildt og bare får 12, og så er der nogle, der bare overrasker helt vildt og bare får 4 lige pludselig, ik".*	Eleven bliver overrasket, hvis klassekammeraterne får nogle andre karakterer end dem, de plejer at få.	Roller. Forventninger.