

Starka känslor: en studie om gymnasieelevers erfarenheter av viktiga skolprestationer

Håkan Löfgren
Caroline Faleström
Linda Råbesjö
Britta Stafstedt
Lars Strömberg
Patrik Finnberg
Josefine Selberg
Susanne Dahlborg
Anders Hallqvist
Agneta Grönlund

Linköpings universitet

I denna artikel presenteras resultat från ett ULF-projekt där lärare på en gymnasieskola, i samverkan med forskare från LiU, samlat in och analyserat elevers skrivna berättelser om sina erfarenheter av emotioner i relation till prestationer under de år som de gått på gymnasiet. En slutsats vi drar är att fler skolor bör analysera sin egen praktik angående emotioner i relation med bedömningstillfällen och att den metod lärare och forskare utvecklat i detta projekt ger gott stöd i ett sådant arbete. Det kan få stor betydelse för lärares arbete och för elevers lust att lära och prestera i skolan.

Bakgrund

I projektet har lärare och forskare tillsammans arbetat med att beskriva och förstå gymnasieelevers känslor i samband med skolprestationer. Lärarna på en gymnasieskola med delvis högpresterande elever upplevde att många elever ställde höga krav på sig själva. Stort fokus hos många elever ligger på bedömningstillfällen och på att nå höga betyg. Eleverna är nyfikna, drivna och har högt uppställda mål. Samtidigt aktualiseras frågor om psykosocial ohälsa genom flera elevenkäter på skolan. Lärargruppen funderar på om alltför höga eller orealistiska mål skapar ohälsa. Vidare diskuteras om huruvida denna dikotomi särskilt kan kopplas till skarpa bedömningssituationer.

Syfte

Det övergripande syftet med studien är att beskriva och förstå de emotioner eleverna upplever vid bedömningstillfällen samt på vilka sätt upplevelserna har betydelse för elevernas lust att lära och prestera i framtiden. Detta stoff kommer sedan att ligga till grund för kollegialt lärande och praktikutveckling.

Studien utgår från antagandet att en specifik bedömningspraktik formas av lärare och elever gemensamt på en skola och att specifika bedömningssituationer och sammanhang medverkar till vissa emotionella uttryck (Vogl & Pekrun, 2016). En hypotes är att de emotioner som eleverna ger uttryck för kan ha konsekvenser för deras lust att prestera och studera vidare längre fram. Utifrån detta antagande har eleverna fått berätta om hur emotionerna påverkar deras syn på kommande

prestationer. Eftersom det ofta är i samspelet mellan människor som emotioner uppstår riktas ett särskilt intresse mot betydelsen av omgivningens agerande i den lokala skolkontexten där bedömningspraktiken formas och kan utvecklas. De forskningsfrågor som besvaras i studien är:

- Vilka emotioner framträder i elevernas berättelser och varför uppstår de?
- Hur beskriver eleverna att de och deras omgivning hanterar emotionerna?

Genom studiens praktiktäna design menas att frågeställningarna är väl förankrade i lärarnas yrkespraktik samt att resultaten kommer kunna appliceras och vidareutveckla verksamheten. I och med användandet av berättelser, både i datainsamlingen och här i denna artikel, blir forskningen praktiktäna och praktikutvecklande. Valet av datainsamling genom berättelser skapar en praktiktäna kontext som inbjuder till ett utvecklande kollegialt samtal där elevernas tankar och emotioner står i centrum. Genom valet av narrativ metodansats som datainsamlingsverktyg får eleverna konkretisera sina upplevelser utan påverkan av slutna frågeställningar.

Beskrivning av metod- och arbetsprocess

Forskare och lärare har i projektet samarbetat kontinuerligt från problemformulering och datainsamling till analys och textproduktion. I projektet har det samlats in 261 berättelser i vilka gymnasieelever beskriver specifika händelser eller perioder som de uppfattat som särskilt betydelsefulla. Eleverna, som kommer från tre olika program (två högskoleförberedande program och ett yrkesprogram) gick i årskurs två och tre. De blev ombudade att på lektionstid anonymt skriva kortare berättelser om sina erfarenheter. Instruktioner till eleverna innebar att eleverna uppmanades att skriva tre namngivna berättelser. Berättelserna skulle ha en tydlig början, händelse och slut. Varför just dessa händelser är viktiga skulle beskrivas. I berättelsen skulle även omgivningens agerande belysas och till detta skulle känslor kopplas. Hur upplevdes situationen och vad har dessa känslor fått för lusten att prestera i framtiden. Metodologiskt ansluter studien till en narrativ forskningstradition som utgår från att berättande är centralt för både interaktion och tänkande, samt att berättelser ger inblick i människors sätt att uppleva och relatera till omvärlden (Mishler, 1999).

Initialt läste forskarna igenom texterna och maskerade avsnitt som skulle kunna påverka lärare eller elevers relationer negativt, till exempel; namn på lärare eller specifika händelser som kan anonymisera eleven. Därefter läste medforskande lärare igenom berättelserna och skapade tillsammans med forskarna teman för att fånga de centrala dragen. Temaformulerades och bearbetades av forskare och lärare. Den tematiska analysen beskrivs i en separat Venueartikel. I nästa steg har berättelser som kan anses som typiska för enskilda teman valts ut och genomgått en positioneringsanalys inspirerad av Bamberg (1997). Två sådana analyser redovisas i denna artikel. Positioneringsanalysen görs i tre steg som besvarar följande frågor:

1. Vad handlar berättelsen om? Vilka är karaktärerna i berättelserna? Hur förhåller sig karaktärerna till varandra och vilka känslomässiga uttryck kan identifieras? Analysen förhåller sig här enbart till berättelsevärlden ungefär på samma sätt som när man ser på en film.
2. Vilken betydelse har situationen i vilken berättelserna formas? Vilken position tar eleven genom att berätta berättelsen i det här sammanhanget? Vilka positioner tilldelas människor i elevens omgivning? Här går analysen utanför berättelsevärlden och förhåller sig till sammanhanget, dvs att berättelserna skrivs av elever i skolan med lärare och forskare som mottagare.
3. Vilka normer och värden är viktiga även *utanför* den specifika situationen och skolan? Analysens fokus riktas mot vad som implicit kan ligga bakom elevernas positioner och känslouttryck. Annorlunda uttryckt, vad säger berättelsen om hur eleven positionerar sig till omgivande normer?

Genom detta analysförfarande kan vi få syn på vilka emotioner som blir centrala i elevernas

berättelser och bättre förstå hur dessa emotioner uppstått. Fokus i analysen riktas mot vilken roll aktörerna i elevernas omgivning spelat för hur emotionerna uppstått och förändrats. I förlängningen går det även att säga något om vilken roll som emotionerna spelat för hur eleven ser på sina framtida prestationer.

Resultat

Här redovisas resultaten av två positioneringsanalyser som genomförts inom ramen för projektet. De har ett särskilt värde, menar vi, eftersom de med fördel kan användas för att diskutera kritiska aspekter i samband med prestationer och bedömningar som väcker känslor. Detta kan bidra till att bedömningspraktiker på den aktuella skolan och på andra skolor kan omformas på ett sätt där skolor i högre grad är observanta på hur emotioner och prestationer hör samman.

Från uppgiven till intresserad

Den första berättelsen handlar om en elevs erfarenheter av matematikprestationer och återges här.

Jag har alltid haft svårt med matten. Det var ett ämne jag hatade och jag grät ofta hemma när jag skulle försöka förstå uppgifterna som stod i min mattebok. Min högstadielärare var heller inte till någon stor hjälp, då han även gjorde narr av mig när jag inte förstod. Det ledde till att jag slutade be om hjälp och gav upp helt. Till slut gjorde jag ingenting på lektionerna och min stackars mamma var den som fick agera lärare. Jag fick F på varenda prov och jag blev så frustrerad för jag förstod inte hur jag kunde vara så hopplös. Matten var en klump i magen som sänkte mitt självförtroende till botten.

Men när jag började på gymnasiet fick jag en sån bra mattelärare. Men jag var fortfarande inte bekväm med att be om hjälp, för min tidigare lärare gav mig rädslan om att inte förstå. Jag fortsatte att få F på många av mina matteprov och jag blev rädd att jag skulle få hela kursen. Så jag tog mig i kragen. Det var snart dags för nationella i matte och jag spenderade hela min sportlov på att räkna, medan mina vänner åkte skidor. Men det lönade sig, jag fick ett D på provet! Jag var överlycklig. Det hade inte gått så här bra för mig på ett matteprov sedan mellanstadiet. Min mattelärare gratulerade mig och det gav mig motivationen till att fortsätta att bli bättre. Nu är matte mitt favoritämne och jag har till och med valt matte 3. Det är något som mitt högstadie-jag aldrig skulle kunna tro, inte heller min gamla mattelärare. Den här historien har fått mig att inse hur viktigt det är med en stöttande lärare, för jag skulle aldrig klarat det om det inte var för min mattelärares stöd. Numera vågar jag be om hjälp och känner mig mycket tryggare i klassrummet!

Eleven återger ett förlopp av emotioner från hat och uppgivenhet till en känsla av lycka och en vilja att studera ämnet vidare. Även känslor av frustration, rädsla, löje, oro ("klump i magen"), att känna sig obekvämt, mod, trygghet förekommer i berättelsen. Huvudpersonen beskrivs initialt som en elev med svaga kunskaper, negativa skolerfarenheter och självförtroendet i botten. Efter många års kamp förknippas idag matematikämnet med en helt annan känsla av trygghet. Eleven tycker om matematik och har utvecklat strategier för att lära sig mer. Slutet är alltså lyckligt men förutsätter kamp.

I berättelsen finns en elak lärare och en mamma som fick agera lärare men saknade förmåga att hjälpa till. På gymnasiet mötte eleven en lärare som gav positiv återkoppling och emotionellt stöd. Detta skapade ett klimat där eleven vågade fråga och lära, ett gymnasie-jag som bestämmer sig och blir flitig (i kontrast till skidåkande vänner) och ett tryggt-jag med gott självförtroende och strategier för att lära sig mer matematik. Genom att använda uttrycket "högstadie-jag" distanserar sig berättarjaget från sitt tidigare liv och understryker det radikala i den förändring som ägt rum.

Eleven positionerar sig genom berättelsen som någon som vet skillnaden mellan hur en dålig lärare agerar (kränkande och sänkande) och hur en bra lärare agerar (stöttande och stärkande). Hen positionerar sig även som en elev som tycker att skolan är viktig och att skolan kan göra stor

skillnad för elever som behöver stöd och som kommer från hem där det saknas kompetens att hjälpa till.

Vad säger då denna berättelse om hur eleven positionerar sig till normer i skolan och samhället? En norm om att det är *skolans ansvar*, inte familjens, att se till att eleverna lär sig på bästa sätt framträder tydligt. I skolan är den goda läraren betydelsefull för att elever ska må bra och vilja fortsätta lära och prestera. Även en norm om *den flitige eleven* som blir sin egen lyckas smed genom eget ansvarstagande och hårt arbete framträder som viktig för att lyckas i skolan. Dessa normer hjälper oss att förstå vad som ligger bakom emotionerna och hur de hanteras av eleverna och deras omgivning. Negativa emotioner kopplas till lärare som inte tar sitt professionella ansvar för elevens lärande då denne behövde stöd. Bakom de positiva emotionerna fanns en elev som var beredd att ta ansvar för sina studier, kanske på grund av en emotionellt stödjande omgivning i hemmet och en lärare som såg elevens svårigheter och kunde hjälpa till såväl intellektuellt som känslomässigt.

Från nervös till kapabel

Den andra berättelsen handlar om en elev som under en period positioneras som stressad i samband med att hen presterat skriftligt och hållit ett tal i ett tematiskt arbete. Eleven beskriver det som sitt första "stora projekt på gymnasiet" och att det upplevdes som "avgörande" vilket skapade stress och motstridiga impulser av "kamp och flykt".

Vi fick återkoppling efter någon vecka och då kommer jag ihåg att jag kände besvikelse. Jag fick inte det betyget jag hade hoppats på då jag hade lagt ner så otroligt mycket tid på det här projektet.

Efter att vi hade fått återkopplingen på essän skulle vi börja att skriva talet och det vi inte hade lyckats så bra med på essän kunde vi förbättra i talet. Detta kändes bra då man fick som en andra chans att rätta till sina misstag även om man inte kunde rätta till mer grammatiska fel.

Jag tror att jag aldrig har varit så nervös som jag var innan jag skulle hålla mitt tal. Jag var så stressad så att mitt mänskliga "kamp och flykt" system i kroppen sattes igång och jag ville bara springa därifrån. När man håller ett tal känner man sig så sårbar då man inte kan säga det man har sagt osagt. Om man skriver en text kan man bara suddas det som blev fel och ingen kommer att märka något men det går inte när man håller i ett tal.

Under tiden var min föräldrar stöttande och jag fick hålla mitt tal för dem hur många gånger som helst för att träna så att jag kunde allt till examinationen. När jag skulle skriva essän var de även stöttande och såg till att jag hade med mig något att äta för att fylla på med energi under de 3 timmarna jag satt och skrev. Lärarna var även väldigt stöttande och jag kommer ihåg att jag var sjuk några lektioner innan essän och de lektionerna jag var borta ifrån fick vi till att träna och leta fakta. Då jag var sjuk fick jag hjälp av lärarna via mail så att jag inte kom efter. När vi skulle hålla talat bjöd lärarna på lite choklad innan och det hjälpte att tänka på chokladen som man fick smaka istället för att man snart skulle hålla tal.

Idag känner jag att det här var en väldigt stressig period men ändå att det var kul då jag lärde mig massor med saker och utvecklades. Jag vill fortsätta att prestera på lång sikt då jag vet att jag lär mig av mina misstag. Men just där och då när jag fick tillbaka essä resultatet som jag inte var nöjd med kände jag mig ganska hopplös och omotiverad till annat då det inte fick som jag hade tänkt mig.

I berättelsen framträder en rad positioner och emotioner. Före essäskrivandet och efter den första återkopplingen och inför det muntliga talet framträder eleven som nervös, stressad, hopplös, omotiverad, besviken och sårbar. Föräldrar positioneras i berättelsen som stöttande då de lyssnade på elevens övningstal, ordnade med matsäck och bjöd på choklad för att lätta på pressen. Lärarna

positioneras också som stöttande då eleven fick möjlighet att förbättra sin prestation inför talet genom den formativa återkopplingen och då de stöttade genom att svara på mejl då eleven var sjuk. Berättelsen präglas genomgående av en "vi-känsla" och det framgår att omgivningen bidrar till att eleven lyckas med uppgiften.

Genom att berätta den här berättelsen för forskare och lärare och samtidigt se tillbaka på sina prestationer positionerar eleven sig som en elev som använder sina erfarenheter samt en person som idag är mer kapabel att hantera utmaningar. Retrospektivt kan eleven säga att det var kul och lärorikt även om perioden var stressig. Eleven beskriver en känslolosa kring en större examination där känslor av stress och besvikelse bytts ut mot en känsla av att hen lärt sig och utvecklats vilket skapat lust att fortsätta prestera i skolan. Eleven framställer sig också som en ansvarstagande elev och en elev som konstruktivt samarbetar genom att ta emot stöttning. Skolan framstår som en viktig del i elevens liv. Ett budskap till läsaren är att lärare ska vara stöttande och att jobbiga situationer kan vara lärorika och utvecklande. Eleven positionerar sig som stark och signalerar genom berättelsen även att stöd hemifrån är viktigt för att utvecklas och må bra. Tre rådgivande inslag som kan ses i berättelsen är: a) föräldrar och lärares agerande spelar en roll för elevens framtida utveckling, till exempel genom formativ återkoppling, b) omfattande uppgifter och examinationer stressar elever, c) skolan kan avdramatisera examinationssituationen.

En norm vi anar i berättelsen handlar om *familjen* och att den har en positiv inställning till skolan. Föräldrar som tror på sina barn och som har förmåga att hjälpa dem såväl intellektuellt som känslomässigt inför viktiga prestationer. Även normen om *den flitige eleven* som känner tillfredsställelse i sin utveckling framträder i berättelsen. Eleven beskriver känslor från engagemang och höga målbilder, till besvikelse efter återkoppling, men till slut glädje över att sin egen utveckling. Dessa normer är nära sammanlänkade med skolans prestationskultur där examinationer, återkoppling och nya möjligheter att prestera förefaller skapa såväl starka känslor av stress och otillräcklighet som lust att utvecklas och prestera bättre. En tendens i samhället är att individer snabbt måste lyckas, få bekräftelse se och att misslyckanden sällan ges utrymme. Skolan är en spegling av samhället och med de ökade kraven i ett kursutformat gymnasium leder det till en ökad individuell press. En risk med detta är att elever upplever press på varje uppgift i en kurs för att visa att de når kunskapskraven snarare än att fokusera på kunskaperna, vilket eleven visar i början av sin berättelse i samband med essäuppgifter.

Slutsatser för elevers välbefinnande och lärares arbete i samband med prestationer

Det är frustrerande att endast kunna redovisa två av 261 berättelser i denna text, men genom valet av dessa två har vi gett en inblick i materialets rikedom och analysmetodens potential. Vi, lärare och forskare, har analyserat åtskilliga berättelser på detta sätt och därigenom lärt oss mycket om elevernas perspektiv på prestationer och emotioner och vill rekommendera andra gymnasielärare att göra detsamma. Däri finns en potential för lärare att utveckla sin undervisning och sin kompetens att möta sina elever och deras prestationsemotioner och för skolan som helhet.

Tidigare forskning har ofta gjort en distinktion mellan positiva och negativa emotioner och deras respektive konsekvenser. Vår studie visar dock att elevers erfarenheter av prestationer ofta involverar flera känslor och förändrade känslolägen. Detta är ett resultat från studien som vi särskilt vill understryka i denna artikel och vi kallar dessa förlopp för känslolösa då de innefattar olika känslomässiga uttryck. Berättelsers temporala struktur med en början, en mitt och ett slut innebär möjlighet att identifiera sådana förlopp (jämför Ezzy, 2001). Ezzy skiljer vidare i sin berättelseanalys mellan romanser och tragedier. Distinktionen är enkel, och fokuserar på hur slutet på berättelsen beskrivs. I denna studies material förekommer både romantiska och tragiska slut. På det begränsade utrymmet i denna artikel lyftes två berättelser fram som skulle definieras som romanser. I dessa tar berättaren med läsaren på en resa genom trångmål och kamp men som leder till ett lyckligt slut med olika ljusa eller positiva emotioner som kontrasterar mot den tidigare delen av berättelsen.

Båda berättelserna i texten visar på att emotionellt motstånd går att förändra genom lärares och föräldrars stöd och egen vilja. Genom att välja ut dessa två "romanser" har vi utslutit en mängd erfarenheter och negativa förlopp för att synliggöra något specifikt, nämligen att kamp, lidande, svårigheter och andra "negativa" känslor ibland kan få "positiva" konsekvenser. Att de negativa emotionerna vänds till positiva beror, enligt eleverna, på sociala och pedagogiska omständigheter och vissa personliga förutsättningar. Dessa faktorer har sedan medverkat till att eleverna snarare funnit ett agenskap än reagerat med uppgivenhet. Dessa "romantiska känslöesor" pekar på möjligheter för lärare att hitta kritiska aspekter i prestationssituationer genom att vara lyhörda för vad elever upplever som pressande. Vi som genomfört den här studien menar att arbetet med att granska och analysera elevernas berättelser bidrar till att öka lärares förmåga att stärka elevers lust att lära och att hantera de emotioner som är förknippade med att prestera. En praktisk implikation av den här studien är att den visar att det finns en potential för lärare, som systematiskt lyssnar på och analyserar sina elevers berättelser, att kritiskt kunna reflektera och förändra det egna arbetssättet och på bästa sätt kunna stötta elever.

Referenser

1. Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 335-342.
2. Ezzy, D. (2001). *Narrating unemployment*. Aldershot: Ashgate
3. Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Harvard: Harvard University Press.
4. Harvard: Harvard University Press.
5. Vogl, E. & Pekrun, R. (2016). Emotions That Matter to Achievement: Student Feelings About Assessment. In T.L. Brown & L.R. Harris (Eds.) *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*. London: Routledge.