

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende, spennende og lærerik prosess. Min inspirasjon til denne oppgaven har sitt utgangspunkt i erfaringer fra læreryrket og mine tidligere år som vikar i skolen. Gjennom min praksis i skolen har jeg møtt mange barn med svekket motivasjon for læringsarbeid. Noen av barna velger å opptre utagerende, mens andre er innesluttet. Dette er strategier elevene tar i bruk for å skulle skjule sine faglige vansker for medelevene, samt beskytte seg selv mot nederlag. Jeg har allikevel erfart et fellestrekk ved disse elevene. Elevene bærer på en tristhet og en følelse av utilstrekkelighet, noe som gjør deres skolehverdag ekstra utfordrende. Gjennom å lytte til informantenes opplevelser og erfaringer har målet med denne studien vært å få et innblikk i hvordan disse elevene opplever tilretteleggingene som blir gjort for de i skolen.

Det er flere som har bidratt til gjennomføringen av denne studien. Jeg ønsker å rette en stor takk til mine informanter som har delt sine erfaringer og tanker med meg. Jeg vil takke min gamle studievenninne, "Tante Cathrine", som har motivert meg til å stå på videre i perioder hvor privatlivet har vært tungt. Jeg vil takke min beste venn Martin, for å aldri ha mistet troen på meg og mitt arbeid med denne oppgaven. Det har betydd veldig mye. Jeg vil takke studieveileder ved pedagogisk institutt, Kari Flatås, for sin imøtekommenhet og gode råd. Til slutt vil jeg rette en takk til min kunnskapsrike veileder, professor Sidsel Skaalvik ved NTNU, for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger.

Trondheim, januar 2016

Ida Mariann Ohlsson

Sammendrag

Tema og bakgrunn

Denne studien handler om å belyse hvordan elever opplever å motta støtte i en mindre gruppe sammenlignet med å motta undervisning i samlet klasse, og hvordan dette er med på å påvirke elevenes selvoppfatning og motivasjon skolearbeid. Bakgrunnen for valg av tema er at jeg etter flere år som lærervikar og lærer sitter igjen med et inntrykk av hvor lett elevene i skolen kan tape på mangelen av god tilrettelegging i skolen. Motivasjonens kraft er stor. Hvordan en fremmer motivasjonen for læring vil få stor betydning for elevens kunnskapsutvikling og videre selvoppfatning. Elevenes fortellinger kan være nyttig kunnskap når skolen skal tilrettelegge for en spesialpedagogisk støtte som fremmer elevenes selvoppfatning og motivasjon.

Metode

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med bruk av intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg har intervjuet fire barn i alderen 14- 15 år, som alle mottar spesialpedagogisk støtte utenfor klasserommet. Kvalitativ metode ble et naturlig valg fordi jeg ønsket å frambringe informantenes personlige opplevelser og erfaringer gjennom direkte kontakt med elevene. Datamaterialet er presentert i form av direkte- og indirekte tale. Videre er informantenes beskrivelser tolket på bakgrunn av teori om selvoppfatning og motivasjon.

Resultater/ hovedkonklusjon

Informantenes beskrivelser av erfaringer og opplevelser fra klassen tyder på at få mestringsopplevelser har ført til lav faglig selv vurdering, lave mestringsforventninger, lav motivasjon for skolearbeid og et lavt læringsutbytte. Lave mestringsforventninger fører til at informantene tar i bruk ugunstige beskyttelsesstrategier for å forsvare sitt selvverd. Den sosiale sammenligningen informantene foretar i klassen, samt negative kommentarer fra medelever, gir elevene en følelse av å være annerledes. Informantenes erfaringer med å motta støtte på gruppa tyder på at det trygge miljøet elevene er omgitt av på gruppa, samt de tilpasningene som der blir gjort, er med å fremme elevenes motivasjon for læring.

Innhold

Innhold	1
1 Innledning	3
2 Teori	5
2. 1 Teori om selvoppfatning	5
2. 1. 1 Selvoppfatning som begrep.....	5
2. 1. 2 Kilder til selvvurdering	8
2. 2 Teori om motivasjon	12
2. 2. 1 Banduras teori om forventning om mestring	13
2. 2. 2 Betydningen av mestringsforventning	13
2. 2. 3 Kilder til mestringsforventning.....	13
2. 2. 4 Covingtons teori om selvverd	15
2. 2. 5 Forsvar av selvverd	16
2. 2. 6 Lært hjelpeløshet.....	17
3 Metode	19
3. 1 Problemstilling	19
3. 2 Valg av forskningsstrategi	20
3. 3 Valg av informanter	20
3. 3. 1 Forskning med barn som informanter	21
3. 4 Det kvalitative intervju	21
3. 4. 1 Intervjuform	22
3. 4. 2 Innhold i intervjuene	22
3. 4. 3 Utprøving av intervjuguide	23
3. 4. 4 Gjennomføring av intervjuene	23
3. 4. 5 Bearbeiding av intervjuene	24
3. 5 Analyse og tolkning	24
3. 6 Kvalitet i kvalitativ forskning	25
3. 7 Etske betraktninger	26
4 Empiri	27
4. 1 Presentasjon av informantene	27
4. 1. 1 Mona	27
4. 1. 2 Tor.....	28

4. 1. 3 Jan	28
4. 1. 4 Siv	28
4. 2 Elevenes faglige selvverdinger	29
4. 2. 1 Faglige mestringserfaringer	29
4. 2. 2 Medelevenes kommentarer	30
4. 2. 4 Oppsummering	33
4. 2. 5 Drøfting	33
4. 3 Mestring i utrygge læringssituasjoner	35
4. 3. 1 Høytlesning i klassen	35
4. 3. 2 Lærerstøtte i klassen	37
4. 3. 3 Oppsummering	41
4. 3. 4 Drøfting	41
4.4 Mestring i trygge læringssituasjoner	45
4. 4. 1 Organisering av spesialundervisningen	45
4. 4. 2 Høytlesning på gruppa	47
4. 4. 3 Lærerstøtte på gruppa	48
4. 4. 4 Oppsummering	50
4. 4. 5 Drøfting	51
5 Avsluttende drøfting	53
5. 1 Hvordan opplever informantene å motta undervisning i en mindre gruppe sammenlignet med å motta undervisning i samlet klasse?	53
5. 2 Hvordan påvirker tilretteleggingen av undervisningen informantenes selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid?	56
6 Avsluttende kommentarer	60
6. 1 Kritiske tanker knyttet til studien	60
6. 2 Hensyn en må ivareta når en legger til rette undervisning for elever med lærevansker	61
Litteraturliste	65
Vedlegg 1: Intervjuguide	67
Vedlegg 2: Informasjon til informanter og deres foresatte	73

1 Innledning

I dagens Norge vokser barn opp i et samfunn hvor finansielle- og materielle goder er knyttet til prestisje og et lykkelig liv. Vi lever i et kompetansesamfunn hvor det å ha en utdanning er høyt verdsatt. Elever sosialiseres inn i et samfunn hvor utdanning blir sett på som en forutsetning for å lykkes videre i arbeidslivet. Det å skulle få seg en jobb uten å ha en utdanning er ikke i dag like tilgjengelig som tidligere.

Barn tilbringer store deler av dagen på skolen. Dette gjør skolen til et av de viktigste oppvekstmiljøene for barn og unge. Elevenes opplevelse av det læringsmiljøet de er omgitt av vil ha konsekvenser for elevens selvoppfatning, prestasjoner, atferd og motivasjon. Med dette vil det være et pedagogisk anliggende å skulle legge til rette for en skolehverdag hvor et positivt selvvord kan fremmes (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Skolen har i dag klare innslag av konkurranseelementer. I tillegg har det de siste tiårene vært et økende fokus på teoriprestasjoner. Dette er elementer som vil kunne bidra til å stille et økende krav til mestring av stressopplevelser. For elevene som ikke mestrer disse nye trekkene ved samfunnsutviklingen, vil følelsen av utilstrekkelighet lett kunne melde seg (Breilid og Sørensen, 2012). Å ha et lavt selvvord er en subjektivt ubehagelig tilstand. Dette kan føre til psykosomatiske symptomer, depresjon, angst og stress. Et positivt selvvord er viktig for å skulle ha en god livskvalitet. En positiv selvoppfatning ses som en beskyttende faktor og vil kunne bidra til en positiv utvikling, læring og sosial fungering (Skaalvik og Skaalvik, 2005)

Temaet for denne oppgaven er å belyse hvordan faglig svake elevers opplever det å motta undervisning i en mindre gruppe sammenlignet med å motta undervisning i klassen. Samt hvordan de tilretteleggingene som blir gjort for eleven påvirker deres selvoppfatning og motivasjon for læring. Begrunnelsen for valg av tema er knyttet opp mot viktigheten av det å ha en positiv selvoppfatning. Grunnet en for dårlig tilpasset opplæring opplever elever med lærevansker ofte å komme til kort i skolen. Dette viser til at den tilretteleggingen skolen gjør kan være for dårlig. Dårlige tilpasninger i skolen vil føre til manglende mestringsopplevelser for eleven, noe som kan ses som en nøkkel for å skulle lykkes faglig i skolen. Som et resultat av mangelen på tilpasninger vil lave mestringsforventninger, lav selvoppfatning og lav motivasjon bli resultatet. Dette blir en ond sirkel som ingen barn skal behøve å være en del av.

Min problemstilling er:

- Hvordan opplever informantene å motta undervisning i en mindre gruppe sammenlignet med å motta undervisning i samlet klasse?
- Hvordan påvirker tilretteleggingen av undervisningen informantenes selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid?

Den skriftlige fremstillingen av studien består av 6 kapitler. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for aktuell teori om selvoppfatning og motivasjon. I kapittel 3 vil jeg beskrive og begrunne valg av metode. Jeg vil komme inn på valg av informanter, bruk av intervju som datainnsamling, analyse- og tolkningsarbeidet, kvalitet i kvalitativ forskning og etiske betraktninger. I kapittel 4 vil jeg presentere min empiri. Empirien vil bli presentert under tre temaer, og informantenes beskrivelser presenteres sammen. Hver del vil bli avsluttet med en oppsummering og drøfting av informantenes beskrivelser. I kapittel 5, vil jeg komme med en avsluttende drøfting. Her vil jeg svare på studiens todelte problemstilling. Jeg vil i det siste kapittelet, kapittel 6, se på svakheter ved studien. Deretter vil jeg avslutningsvis drøfte noen tanker rundt hvilke hensyn en må ta når en legger til rette undervisningen for elever med lærevansker.

2 Teori

I teoridelen vil jeg redegjøre for teori om selvoppfatning og motivasjon. Teorien er valgt på bakgrunn av det jeg vurderer som mest relevant for studiens problemstilling, og det som best kan belyse resultatene fra datamaterialet. Studiens problemstillingen er:

- Hvordan opplever informantene å motta undervisning i en mindre gruppe sammenlignet med å motta undervisning i samlet klasse?
- Hvordan påvirker tilretteleggingen av undervisningen informantenes selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid?

Teoriene vil gi grunnlag for å forstå elevenes beskrivelser. Kunnskap om selvoppfatning er viktig for å forstå hvordan elevenes selvoppfatning blir påvirket og formet av det miljøet eleven er en del av. Elevenes selvoppfatningen er med på å avgjøre deres motivasjon for å yte en innsats på skolen. Hvordan elevenes motivasjon styres av personens selvoppfatning er også viktig for å forstå elevenes valg av strategier.

2. 1 Teori om selvoppfatning

Elevrollen innebærer å bli plassert i en sosial setting som ikke er selvvalgt, og som en ikke kan melde seg ut av. Oppgavene en blir gitt er heller ikke selvvalgt. Faglig svake elever vil kunne oppleve skolen som utfordrende. For elever som til stadighet opplever å komme til kort i skolen, vil dette kunne føre til lav selvoppfatning. Lav selvoppfatning kan føre til sosiale og emosjonelle plager. Som et forsvar av sitt selvverd vil eleven forsøke å beskytte sin selvoppfatning ved å ta i bruk beskyttelsesstrategier. Disse strategiene er ugunstige. De vil hemme læring, og få negative konsekvenser for elevens selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2. 1. 1 Selvoppfatning som begrep

Den subjektive oppfatningen personen har av seg selv er et viktig grunnlag for vedkommende sine tanker, følelser, motiver og atferd. Vår selvoppfatning er et resultat av de erfaringer vi har gjort oss, samt vår egen tolkning av disse. Å ha en positiv selvoppfatning er viktig i forhold til psykisk helse, motivasjon, yteevne og utholdenhet (Rosenberg, 1979).

Selvoppfatning er en paraplybetegnelse som omfatter både selvvurdering, selvverd og forventning om mestring. Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer selvoppfatning som:

«Enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person, har om seg selv.»
(Skaalvik og Saalvik, 2005: 75).

Vi har en oppfatning av oss selv innenfor ulike områder. Selvoppfatningen kan være både generell og overordnet, men også spesifikk knyttet til bestemte emner innenfor et område (Skaalvik og Skaalvik, 2005). En person kan ha en generell oppfatning av seg selv i rollen som elev. I tillegg kan personen ha en oppfatning av seg selv innenfor de ulike fagområdene. Oppfatningen kan være knyttet til egne prestasjoner og forventninger om å prestere. Det samspillet som foregår mellom person og miljø vil ha stor betydning for hvordan en oppfatter seg selv.

Selvoppfatningen kan deles inn i ulike perspektiv. Den reelle selvoppfatningen refererer til hvordan eleven oppfatter seg selv. I tillegg har vi en oppfatning av hvordan andre mennesker oppfatter og vurderer oss, noe Skaalvik og Skaalvik (2005) betegner som persepsjon av andres vurdering. Persepsjon av andres vurdering er nært knyttet til den reelle selvoppfatningen. Dette er fordi den oppfatningen vi har av hvordan andre mennesker ser oss, påvirker hvordan vi ser oss selv. En tredje side av selvoppfatningen er det ideelle selvbildet, som viser til hvordan vi ønsker å være. Det ideelle selvbildet inneholder en moralsk standard, som personen vurderer seg opp mot. Denne moralske standarden er et sett med internaliserte normer knyttet opp mot det som verdsettes i samfunnet vi er en del av, og er påbud og forventninger som eleven frivillig pålegger seg. Avstanden mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen vil ha konsekvenser for en persons selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Vår selvoppfatning inkluderer både en oppfatning av våre egenskaper, og de roller vi har i hverdagen. Det kan være vanskelig å skulle skille mellom roller og egenskaper. En elev som mottar ekstra støtte i læringssituasjoner, vil i større grad være utsatt for å bli gitt rollen som annerledes. På denne måten går roller og egenskaper over i hverandre. Den nedbyggingen av spesialskoler, som fant sted i Norge fra 1994, ble begrunnet ut fra blant annet dette. Innehaverne av rollen som spesialsolelev ble tillagt bestemte egenskaper, som igjen ble gjort til gjenstand for verdivurdering. Denne alminnelige oppfatningen ble så et grunnlag for selvoppfatning hos de barna som innehadde rollen (Skaalvik og Skaalvik, 2005)

Selvvurdering

Selvvurdering og selvverd er sentrale begreper innenfor selvvurderingstradisjonen.

Selvvurdering er den vurderingen vi gjør og den oppfatningen vi har av oss selv på bestemte områder. Mens selvverd kan betegnes som en persons generelle selvvurdering. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til begrepet "en multidimensjonal selvvurdering". Begrepet er innført av forskere, og viser til bredden og kompleksiteten av vår selvvurdering. Vi gjør vurderinger av oss selv innenfor flere uavhengige områder i livet. Den selvvurderingen en har innenfor et spesifikt område vil kunne endre seg raskt i møte med nye erfaringer, mens jo mer generell selvvurderingen er jo mer stabil vil den være. En positiv vurdering av oss selv innenfor mange områder i livet, vil bidra til et positivt selvverd. Hvor stor betydningen vurderingene vi gjør får, er avhengig av hvor psykologisk sentralt området er for personen som foretar vurderingen.

Selvverd

Vårt selvverd er et resultat av alle de vurderinger vi gjør og er minst påvirkningsbar av enkeltstående erfaringer (Skaalvik og Skaalvik, 2005). De erfaringer eleven gjør i skolen vil være kun en brøkdel av de erfaringene som virker inn på elevens selvverd. Skaalvik og Skaalvik (2005) omtaler selvverd som det å akseptere og respektere seg selv for den en er. Å ha et positivt selvverd gir trygghet. Denne tryggheten fremstår som en beskyttelsesmekanisme, og gjør at en ikke er så opptatt av hva andre mener. Det er i situasjoner hvor vårt selvverd blir truet at vi blir opptatt av hva andre mennesker tenker om oss. Forskning har vist at elever med et lavt selvverd oftere føler utrygghet i skolesituasjoner. Dette kan vises i form av at de er redde for å dumme seg ut, og synes det er ubehagelig å skulle spørre om hjelp foran de andre elevene. Lavt selvverd kan føre til fysiske og psykiske plager (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Faglig selvvurdering viser til elevens følelse av å gjøre det godt på skolen, både generelt eller innenfor spesifikke fagområder. Eleven kan vurdere seg som sterk eller svak innenfor ulike fag. Eleven kan også gjøre mer spesifikke vurderinger innenfor ulike fagområder.

2. 1. 2 Kilder til selvvurdering

Rosenberg (1979) ser på andres vurdering, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet som viktige kilder til vår selvvurdering.

Andres vurdering. Rosenberg (1979) hevder at vår selvoppfatning i stor grad blir formet av de tilbakemeldingene vi får fra mennesker rundt oss. Hvordan vi tror andre oppfatter oss, blir en viktig kilde til hvordan vi oppfatter oss selv. Med tiden vil en bli påvirket, slik at en ser seg selv slik en oppfatter at andre ser en. Dette prinsippet er fundamentalt for forståelsen mellom sosial struktur og sosial interaksjon for selvoppfatningen. De vurderingene vi får fra signifikante andre, vil ha størst påvirkningskraft på vår selvoppfatning. Signifikante andre er personer som er viktige for oss. Foreldre, lærere og medelever er eksempler på signifikante andre (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Ved å ha evnen til å ta andres perspektiv, påvirkes vår selvoppfatning gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss selv. Rosenberg skriver:

We are more or less unconsciously seeing ourselves as we think others who are important to ourselves and whose opinion we trust see us.

(Rosenberg, 1979: 97)

Positive tilbakemeldinger fra signifikante andre, vil ha en positiv innvirkning på personens selvvurdering. Mens negative tilbakemeldinger, vil influere negativt på personens selvoppfatning. Forholdet mellom vår reelle selvoppfatning, og hvordan vi oppfatter at andre ser på oss er grunnleggende for å kunne ha god livskvalitet. Når en opplever at det ikke er samsvar mellom den reelle selvoppfatningen og det vi tror andre tenker om oss, vil det ha negative følger for vår selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I rollen som skoleelev vil lærerens vurdering ha stor påvirkningskraft. En blir i ungdomsskolen vurdert i form av karakterer som legger til rette for å sammenligne sine resultater med medelevene.

Sosial sammenligning. Rosenberg (1979) hevder at en danner seg et bilde av seg selv ved å sammenligne seg med utvalgte personer eller grupper. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til Festinger (1954) som hevder at mennesker er motiverte for å vurdere sine meninger og evner. Festinger poengterte at dersom en mangler objektive mål og vurderer seg mot, vil vurderingen skje ved hjelp av sammenligning. Den direkte sammenligningen som gjøres av en person vil alltid være subjektiv, og farget av den personen som foretar sammenligningen. Hvilket område sammenligningen gjøres innenfor, samt de menneskene vi sammenligner oss med, er to av flere faktorer som er med å avgjøre den betydningen sammenligningen får for vår selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I følge Festinger (1954) foretrekker vi å sammenligne oss med mennesker som er mest mulig lik oss selv med hensyn til alder, kjønn, erfaringer og atferd. I en skoleklasse vil elever for eksempel kunne sammenligne de kommentarer, skriftlige tilbakemeldinger og karakterer som blir gitt av læreren eller klassekamerater. Skoleklassen vil her være et eksempel på det en betegner som en referansegruppe, som vil tjene som normgruppe og sammenligningsgruppe (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Sosial sammenligning er blitt kalt eksternal sammenligning, da den er direkte påvirket av ytre forhold. Rosenberg viser til to viktige former for sosial sammenligning. Den ene formen er en relativ vurdering, som krever at en vurderer både seg selv og andre. Her skjer sammenligningen opp imot andres egenskaper. For eksempel kan en vurdere om en er mer eller mindre god til å lese høyt, ved å vurdere den andre og deretter seg selv. En vil med dette kunne rangere seg selv som sterk eller svak alt etter hvem en sammenligner seg med. På den andre siden har en det som er kalt normativ sammenligning, hvor det ikke er snakk om å være best eller dårligst, men om å være lik eller ulik. Begge formene for sosial sammenligning har store konsekvenser for en persons selvutvurdering (Rosenberg 1979). Hvis en person skiller seg sterkt fra det miljøet han er en del av, sier en at miljøet er dissonant for den personen som skiller seg fra miljøet. Dersom en elev opplever seg som langt svakere i skolefag enn hva resten av medelevene er, kan eleven oppleve miljøet som dissonant. I dissonant miljø, vil en oppleve at fokuset rettes mot de "negative" egenskapene ved personen som skiller seg fra resten av gruppa. Dersom en til stadighet opplever å prestere dårligere enn medelevene, vil ens resultater skille seg negativt ut og oppleves som ubehagelig for eleven. En stadig påminnelse om å være annerledes vil ifølge Rosenberg (1977) føre til at en begynner å oppleve seg selv som mindreverdige. Etter hvert som en blir eldre vil den sosiale

sammenligningen med jevnaldrende få en større rolle, og klassen vil bli den naturlige arenaen for sosial sammenligning.

Big Fish Little- Pond effect

Den effekten referansegruppen har på elevens faglige selvvurdering er av Marsh (1987) kalt "Big- fish- little- pond" effekt. Med dette viser Marsh til at det vil være bedre å være en stor fisk i en liten dam, enn det er å være en liten fisk i en stor dam. Altså at det er bedre å kunne være faglig dyktig i en liten gruppe, enn det å være faglig svak i en stor gruppe (Marsh, 1987). Med andre ord vil det være stor sannsynlighet for at en middels flink elev som går i en flink klasse eller gruppe, vil vurdere seg selv som svakere enn hva personen hadde gjort dersom han eller hun hadde gått i en svak klasse eller gruppe. De relative prestasjonene i forhold til resten av elevene vil altså være det som er utslagsgivende for elevens akademiske selvvurdering (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Satt på spissen kan enn si, at de andre sine prestasjoner er like viktig for hvordan en vurderer seg selv som sine egne prestasjoner. For en persons akademiske selvvurdering så vil det ikke bety så mye å gjøre det bra dersom alle andre gjør det bedre. Med andre ord er det miljøet rundt en som avgjør hva en anser som gode eller dårlige resultat.

Å kunne hevde seg i en gruppe vil ifølge Bandura (1986) redusere angst og følelsen av mindreverdighet. Dette vil igjen være med på å øke mulighetene for et bedre læringsutbytte. Referansegruppen vil bidra til å internalisere holdninger og verdier, og har slik en viktig funksjon i utviklingen av personens sosiale identitet (Bandura, 1986). Det at elever foretar gruppesammenligninger, kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) sies å være påtvunget eleven, sett ut fra hvordan skolen er organisert. Å gå i en skoleklasse er påtvunget. Det er med andre ord ikke en referansegruppe en kan melde seg ut av dersom en opplever at sine relative prestasjoner er dårlige sammenlignet med resten av gruppa (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Internal sammenligning

I tillegg til de ytre sammenligningene vi foretar i sosiale sammenhenger vil vi også foreta internale sammenligninger. I følge Marsh (1986) vil vi sammenligner de prestasjoner vi gjør innenfor ulike fag og områder med hverandre. Dersom en elev oppnår bedre resultater i matematikkfaget enn i engelsk, vil eleven vurdere seg selv som sterkere i matematikk, mens selvvurderingen i engelsk vil bli svekket. Skaalvik og Skaalvik (2005) peker på at det finnes

minst fire former for internale sammenligninger som har betydning for en persons selvvurdering:

- Sammenligning av prestasjoner i ulike fag.
- Sammenligning av de prestasjoner en gjør med tidligere prestasjoner en har gjort.
- Sammenligning av de prestasjoner en gjør sett opp mot den innsats en har lagt ned i arbeidet.
- Sammenligning av sine prestasjoner i forhold til de mål en har satt seg.

Både de eksterne og internale sammenligningene vil ha betydning for elevens selvvurdering.

Selvattribusjon. Selvattribusjon er hvordan man forklarer årsaken til egen atferd. Hvordan vi forklarer årsaken til vår atferd vil påvirke vår selvoppfatning. En skiller mellom internal- og eksternal attribusjon. Når en forklarer sine resultater eller prestasjoner ut fra evner og innsats, bruker man internale forklaringer. Dette vil si at eleven ser resultatet som en konsekvens av egne handlinger. Når en forklarer sine resultater eksternt betyr det at en legger årsaksforklaringen til miljøet, altså ytre forhold. Flaks er et eksempel på en eksternal forklaring. Attribusjon til innsats og strategivalg er ifølge mange teoretikere det best attribusjonsmønsteret (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hvordan elever årsaksforklarer sine prestasjoner og nederlag, har vist seg å ha stor betydning for elevenes motivasjon (Imsen, 2005). I følge Rosenberg (1979) handler selvattribusjon om at vi drar konklusjoner om hvem vi er gjennom å observere våre egne handlinger og se på utfallet av disse handlingene.

Psykologisk sentralitet. De områdene vi og andre i miljøet verdsetter høyt, vil ha størst påvirkningskraft på de vurderinger vi gjør av oss selv (Rosenberg, 1979). Høyt verdsette områder vil bli satt i sentrum for oppmerksomheten og få størst betydning for vårt selvverd. En sier at disse områdene har stor psykologisk sentralitet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Rosenberg uttrykker det slik:

... a person's global self-esteem is based not solely on an assessment of his constituent qualities but on an assessment of the qualities that count.

(Rosenberg, 1979)

Gjennom oppveksten sosialiseres barn og unge inn i et miljø hvor det som er psykologisk sentralt, langt på vei, er avhengig av kulturelle normer (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Miljøet som omgir en, vil sette mal for hva som anses som viktig og ikke. De områder hvor en er i stand til og lykkes vil vi se som psykologisk sentrale, likeså vil vi devaluere de områder hvor vi kommer til kort. Når det gjelder allment aksepterte normer, så vil det å skulle devaluere disse, by på problemer. Skaalvik og Skaalvik (2005) peker på at det i vårt samfunn eksisterer et kulturpress i retning av gode skoleprestasjoner. Her er status, levekår og personlig suksess nært forbundet med utdanning og yrke. Det er vist at elevers faglige selvvurdering sterkest blir påvirket av de teoretiske skolefagene. Dette kan ses forbundet med de teoretiske fagene sin rolle i vegen mot en høyere utdanning, samt det fokus disse basisfagene er tillagt i den norske skole. I et miljø hvor de teoretiske fagene vektlegges, vil faglig svake elever kunne utvikle lavt selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Motsatt vil det å lykkes innenfor områder som er høyt verdsatt påvirke selvpåfatningen positivt (Rosenberg, 1979).

2. 2 Teori om motivasjon

Begrepet motivasjon kommer fra det latinske ordet movere, som betyr å bevege, og kan ses som et samlebegrep for den drivkraften som setter i gang og vedlikeholder atferd, samt at den gir atferden retning (Ryan & Deci, 2000) definerer motivasjon slik:

To be motivated means to be moved to do something. (Ryan & Deci, 2000: 54)

Motivasjon blir av mange motivasjonsteoretikere sett på som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I dette avsnittet vil jeg redegjøre for Banduras teori om forventning om mestring. Banduras teori om forventninger legger vekt på at mestringserfaringer skaper forventning om mestring. Jeg vil så komme inn på kilder til mestringsforventninger. Videre vil jeg ta for meg Covingtons teori om selvverd som beskriver hvordan elever forsøker å beskytte sitt selvverd i truende situasjoner.

2. 2. 1 Banduras teori om forventning om mestring

Albert Bandura er den mest innflytelsesrike teoretikeren innenfor forventningstradisjonen. Bandura definerer mestringsforventninger (self-efficacy) som:

Beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments. (Bandura, 1997: 3)

2. 2. 2 Betydningen av mestringsforventning

Med dette menes individets tro på å kunne gjennomføre de handlinger som kreves for å skulle mestre den oppgaven en er gitt. Forventning om mestring er en ikke- stabil faktor, som vil variere ut fra hvilke oppgaver en stilles ovenfor. Hvilke forventninger en har til å mestre en oppgave vil ifølge Bandura (1977) avgjøre hvor stor innsats en legger i gjennomføringen, og hvor lenge en klarer å fortsette arbeidet når en møter motstand. Elevens oppfatning av seg selv vil derfor være avgjørende for hvordan han eller hun takler utfordringer. Uten tro på personlig mestring, vil en oppleve liten fremdrift i sine handlinger. Det er dette som er kjernen i Banduras tankegang.

Elevens motivasjon vil vise seg gjennom de valg elevene gjør, og hvor utholdende eleven er når han støter på store utfordringer. Hvordan skolen tilrettelegger for elevens læringsmiljø, vil ha betydning for elevens motivasjon, og vil med dette kunne ha en stor påvirkningskraft på elevens læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette bemerker viktigheten av å legge opp til læringsoppgaver som ligger innenfor elevens nærmeste utviklingssone. Det vil si at en oppgave skal være utfordrende, men innenfor rammene av hva den enkelte elev kan mestre. Dersom eleven opplever å mestre oppgaver han eller hun tidligere ikke har lyktes med, vil personens mestringsfølelse øke.

2. 2. 3 Kilder til mestringsforventning

Bandura (1986) viser til tidligere mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og følelsesmessige reaksjoner som viktige kilder til forventning om mestring.

Mestringserfaringer. Den viktigste kilden til forventning om mestring er autentiske mestringserfaringer. Tidligere erfaringer forteller oss hva vi er i stand til å mestre ut fra hva vi tidligere har mestret. Mestringserfaringer øker forventningen om å skulle mestre tilsvarende oppgaver senere. Manglende mestringsopplevelser reduserer forventningen om mestring. Vår mestringsfølelse er uavhengig av reaksjoner fra omgivelsene (Bandura, 1986).

Forventningen om å mestre en oppgave, samt hva som vil skje om en klarer det, vil ha betydning for motivasjon. Bandura skiller mellom to typer forventninger: Efficacy expectations og outcome expectations. Med efficacy expectations menes forventninger om å klare en bestemt oppgave. Outcome expectations vil si forventninger til hva som vil skje dersom en lykkes med oppgaven. Hvilken konsekvens utfallet av en handling vil ha er knyttet til om mot hva som er elevens mål i den bestemte situasjonen. Om målet er å oppnå god karakter på matteprøven, vil forventningene om å skulle lykkes med dette ha betydning for elevens motivasjon til å utføre aktiviteten (Bandura, 1986).

Andres eksempel. Innenfor forventningstradisjonen har andres vurderinger og sosial sammenligning mindre betydning for elevens mestringsforventninger. Likevel vil en gjennom å observere andres prestasjoner få en indikator på hva en selv har mulighet for å mestre. Ved å se andre som en opplever som lik seg selv i kompetanse, lykkes med oppgaven, må en i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) kunne tenke seg at valg av modeller, skjer på bakgrunn av en foretatt sosial sammenligning. Dersom faglig sterke elever lykkes, vil ikke dette gi mestringsforventning hos en elev som anser seg som faglig svakere. Elevens forventning om mestring vil derimot øke, dersom andre elever som ligger på samme faglige nivå som eleven lykkes.

Verbal overtalelse. Overtalelse vil ofte bli brukt som et motiveringstiltak dersom en elev er usikker på om han eller hun vil lykkes med oppgaven. Overtalelse kan føre til høyere innsats, men dersom mestringsforventningene skal styrkes, må innsatsen gi mestringsopplevelser (Bandura, 1986). Verbal overtalelse bør kun brukes i situasjoner hvor eleven gjennom økt innsats har mulighet til å mestre etter kort tid. At andre har tro på oss har en stor innvirkning på hvordan vi tenker om oss selv.

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Følelsesmessige reaksjoner knyttet til handling eller resultater vil ha betydning for elevens mestringsforventninger og vil kunne påvirke elevens

selvoppfatning (Bandura, 1986). Hjertebank og angst gir oss et signal om at vi ikke behersker situasjonen. Når slike reaksjoner utløses vil vi ha små forventninger om å mestre oppgaven. En sårbar elev vil heller enn å bruke energi på å skulle løse oppgaven han eller hun er gitt, forsøke å forsvare seg (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2. 2. 4 Covingtons teori om selvverd

Covingtons teori om selvverd ble utviklet i samarbeid med Beery (Covington og Beery 1976) og er senere videreutviklet av Covington. Teorien tar utgangspunkt i skolesituasjoner og er opptatt av hva som kan virke truende på en elevs selvverd, og hvilke konsekvenser denne trusselen kan få for motivasjon. Elever med liten tro på egne evner vil være opptatt av å unngå situasjoner som kan ende med nederlag. I situasjoner hvor personen har lave forventninger om mestring vil eleven ta i bruk selvbeskyttende strategier. Målet med disse selvbeskyttende strategiene er å gjøre seg selv mindre sårbar ovenfor eventuelle nederlag. Å beskytte sitt selvverd ses som en motivert atferd. Lav motivasjon for skolearbeid kan derfor bety at eleven er motivert for det å beskytte sitt selvverd (Covington og Beery, 1976).

Covington (1984) har på bakgrunn av selvverdteorien utarbeidet en modell som illustrerer hvordan de tre faktorene evner, innsats og prestasjoner er med på å påvirke elevenes selvverd. Utgangspunktet for modellen er at gode prestasjoner og personlig suksess ses som avgjørende for å skulle ha et positivt selvverd. Evner og innsats påvirker selvverdet både direkte og indirekte, mens prestasjoner påvirker direkte. Oppfatning av egne evner vil ha direkte påvirkning på selvverdet. Denne påvirkningen kan være positiv eller negativ, noe som vil ha betydning for i hvilken grad eleven velger å yte innsats. Indirekte vil evner påvirke ved at de er en forutsetning for gode prestasjoner. Innsats får en direkte påvirkning da det blir positivt vurdert i seg selv. Indirekte vil innsats ha betydning da det øker mulighetene for å prestere godt. Det å lykkes uten å ha ytet særlig innsats vil virke positivt inn på elevens selvverd, da suksessen kan tilskrives gode evner. Den direkte sammenhengen mellom prestasjoner og selvverd viser viktigheten av det å lykkes med aktiviteter eleven synes er betydningsfulle. Uten å lykkes vil eleven miste muligheten til positiv påvirkning og opprettholdelse av selvverdet (Covington, 1984).

Yngre barn har en tendens til å se prestasjoner som et resultat av innsats. Etter hvert som barn blir eldre vil en ifølge Covington i stadig større grad attribuere sine prestasjoner til evner. Å være skoleflink er høyt verdsatt i vår kultur, og elevens akademiske selvoppfatning vil derfor ha stor betydning for et individs selvvord, og motivasjon (Covington, 1984).

2. 2. 5 Forsvar av selvvord

Mennesket har et behov for å verne om sin selvoppfatning. Vi vil forsøke å unngå situasjoner som gir oss nederlagsfølelse. Elever i skolen har liten mulighet til å velge. Klasse, medelever og fag er bestemt, og ikke noe en kan melde seg ut av. Personer som attribuerer nederlag til evnenivå, vil være tilbøyelig til bruk av forsvarsstrategier. Målet for skolen må derfor være å legge til rette undervisning hvor forventede nederlag kan tilskrives årsaker som ikke får konsekvenser for ens selvvord (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

En beskyttelsesmekanisme som kan bli tatt i bruk for å forsvare sitt selvvord kan være å unngå å yte innsats. Ved å yte lav innsats vil ikke risikoen for nederlag bli så stor, da lav innsats ikke vil avsløre svake evner. Dersom en yter høy innsats, og ikke lykkes vil det kunne avsløre svake evner. Lav innsats vil kunne få negative konsekvenser for elevenes mestringsfølelse. Ved å la være å yte innsats vil prestasjonene bli svakere, noe som igjen vil påvirke mestringsfølelse og videre forventning om mestring (Covington og Beery, 1976). Når en ikke legger ned innsats i skolearbeidet vil det være vanskelig å skulle mestre det en jobber med. Med dette risikerer negative forventninger å bli selvforsterkende.

Det er flere måter å redusere innsats på. For. eks gjennom å være minst mulig aktiv i klassen, spille syk eller unngå å jobbe med de oppgavene en er gitt. Innsats er høyt verdsatt i skolen. For å unngå negative sanksjoner, vil det derfor være viktig for eleven å finne unnskyldninger som flytter fokuset bort fra en selv og over til ytre årsaker (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I skolehverdagen vil det å skulle yte lav innsats by på et dilemma. På den ene siden vil en møte sanksjoner fra læreren dersom en ikke anstrenger seg, og på den andre siden vil ens manglende evner eksponeres for resten av elevene dersom en mislykkes. Covington og Beery (1976) viser til at flertallet av elevene som blir stilt ovenfor valget mellom det å få årsaken til nederlaget eksponert for elevene i klassen, eller å gjøre læreren misfornøyd, foretrekker det første. Med dette nedskriver de verdien av skolefag for å beskytte sitt selvvord. Noen elever

klarer å finne en middelvei ved å anstrenge seg nok til å unngå bråk med læreren, men likevel ikke så mye at nederlagene åpenbart kan tilskrives manglende evner. Eksempler på slike strategier kan være å spille opptatt når læreren stiller spørsmål i klasserommet, eller å spille oppmerksom ved gjennomgang av nytt stoff (Covington & Beery, 1976).

Covington (1984) nevner også sommel som en form for beskyttelse. Eleven kan ha et ønske om å vise sine medelever at en ikke legger noe innsats i arbeidet. Slik vil eleven styre medelevenes attribusjon av egne forventede nederlag. Dersom en mislykkes vil det kunne attribueres til at en ikke har jobbet like mye som de andre, og dersom en skulle en lykkes vil det kunne tolkes som gode evner (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Elever kan velge å jobbe kun med oppgaver de vet de har mulighet for å mestre. I stedet for å utfordre seg selv, senker de aspirasjonsnivået. Det å lykkes med oppgaver hvor en ikke møter motstand vil ikke fremme noen følelse av kompetanse, og på denne måten ikke virke positivt inn på elevens selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Som en utvidelse av Covingtons selvverdsteori finner en forskning knyttet til begrepene selvvalgte handikap og hjelpesøkende atferd. Også her ligger fokuset på selvpresentasjon, og hvordan en gjennom beskyttelsesstrategier kan unngå at egne svakheter blir synlige.

Selvvalgte handikap skiller seg fra attribusjon ved at de planlegges og velges på forhånd (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Eleven forsøker med andre ord å "safe" seg, gjennom å komme med for. eks unnskyldninger om at en ikke har fått lest, at en har vært syk. Ved å bruke selvvalgte handikap som strategi vil eleven oppleve å fraskrive seg ansvaret for eventuelle nederlag (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2. 2. 6 Lært hjelpeløshet

Ved å stadig oppleve tilkortkomning i skolen, vil en til slutt oppleve det å skulle yte innsats som nytteløst. Etter rekker med mislykte mestringsforsøk vil ikke eleven lenger kunne se forbindelsen mellom egne handlinger og de resultat han eller hun oppnår. I teori om lært hjelpeløshet ser en mangel på innsats som en følge av lave mestringsforventninger. I fasen før lært hjelpeløshet er utviklet kan mangel på innsats ses som en beskyttelsesmekanisme.

Manglende innsats vil bare kunne virke beskyttende i en begrensende periode, og eleven vil til slutt måtte innrømme sin egen tilkortkomning. Ved å innrømme egen tilkortkomning vil elevens attribusjonsmønster snu slik at eleven i større grad vil attribuere sine nederlag til manglende evner. Suksess vil så i større grad forklares ut fra eksterne ukontrollerbare forhold. Ved å gjentatte ganger oppleve at en ikke kan kontrollere utfallet av det en gjør, så vil lært hjelpeløshet utvikles ved at en lærer at en ikke kan påvirke det som skjer.

3 Metode

Ved gjennomføring av en empirisk undersøkelse vil det være prosjektets problemstilling som blir retningsgivende for hvilken metodisk tilnærming en skal ta i bruk (Thaagard, 2009).

Den metodiske tilnærmingen jeg har brukt i min masteroppgave er kvalitativ metode, og intervju som datainnsamling. I metodedelen vil jeg først beskrive og gi en begrunnelse for valg av problemstilling, forskningsstrategi, og intervju som datainnsamlingsstrategi. Deretter vil jeg beskrive og begrunne sentrale deler av forskningsprosessen. Til slutt vil jeg gjøre rede for kvalitet i kvalitativ forskning og etiske betraktninger.

3.1 Problemstilling

Valget av metode er tatt med utgangspunkt i hensikten med studien, problemstilling og teori.

Min problemstillingen er todelt:

- Hvordan opplever informantene å motta undervisning i en mindre gruppe sammenlignet med å motta undervisning i samlet klasse?
- Hvordan påvirker tilretteleggingen av undervisningen informantenes selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid?

I innledningen har jeg beskrevet at hensikten med studien har vært å skulle beskrive informantenes erfaring med det å motta undervisning i en mindre gruppe sammenlignet med å motta undervisning i samlet klasse, og hvordan dette er med å påvirke elevenes selvoppfatning og motivasjon. Jeg ønsker å få et innblikk i informantenes personlige erfaringer og opplevelser. Jeg ønsket å se på opplevelsene til hver og en av informantene, og jeg vil se på hvordan det samme fenomenet oppleves av alle.

Bakgrunnen for valg av problemstilling er at jeg ønsker å få et innblikk i informantenes tanker rundt hvordan de opplever det å motta undervisning på gruppe utenfor klasserommet sammenlignet med å motta undervisning i klassen. I en periode på et år, jobbet jeg som støttelærer for tre elever i niende klasse. Både i norsk og engelsk var vi ute av klassen. Elevene skulle her få trening i det å lese høyt og motta ekstra støtte i arbeidet med tilpassede arbeidsoppgaver. Innenfor skolepolitikken har det vært flere diskusjoner rundt hva som er det beste for eleven, om eleven bør motta støtte innenfor klasserommets fire vegger eller om

eleven skal få ekstra hjelp ute på en gruppe. Jeg er interessert i elevens stemme. Hvordan opplever hovedpersonene i denne debatten praksisen med å motta undervisning ute på gruppe. Hovedpersonene i min studie er informantene.

3. 2 Valg av forskningsstrategi

Innenfor kvalitativ forskning er målet å få en forståelse av fenomenen som er knyttet til personer, og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Moen, T og Karlsdottir, R, 2011). I følge Gudmundsdottir (2011) er det viktigste formålet med kvalitativ forskning å skulle beskrive informantenes perspektiv. Målet har vært å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan informantene opplever det studerte fenomenet. Med bakgrunn i dette ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming med intervju som datainnsamlingsstrategi.

3. 3 Valg av informanter

De personene som representerer studiens utvalg, vil være opphav til de fortellinger og erfaringer som den videre studien blir basert på (Thaagard, 2009). Mitt forskningsfelt er fire elever i alderen 14- 15 år som har mottatt spesialpedagogisk støtte i over to år.

Jeg valgte å intervju ungdom i ungdomsskolen da de i større grad enn barneskoleelever vil kunne reflektere rundt sine opplevelser av å være ute på gruppa. Elevene har mottatt støtte over en lengre periode og er godt kjent med sitt behov for ekstra støtte. Ved forberedelse til intervjuene var jeg i samtale med elevenes lærere. Jeg ønsket å intervju elever som var bevisst sine vansker og som ønsket å dele sine erfaringer med meg, som en fremmed person. I samtale med lærerne fikk jeg et innblikk i elevenes væremåte. Dette var positivt i mitt videre møte med elevene.

Det å skulle intervju ungdom er en utfordring, da de er i en sårbar periode av livet og ønsket om å gi en mest mulig positiv selvpresentasjon er stort. Felles for mine fire informanter er at de har generelle lærevansker, og at de av den grunn har individuelle opplæringsplaner og mottar støtte på en spesialtilpasset gruppe. Dette gjør at de er ekstra sårbare og kan ha et stort behov for selvbeskyttelse. Dette vil kunne føre til at de underkommuniserer sine opplevelser under intervjuet.

Jeg kontaktet flere skoler i mitt arbeid med å finne informanter og fikk til slutt positivt svar på fire ulike skoler. Under presentasjon av data blir informantene beskrevet enkeltvis.

3. 3. 1 Forskning med barn som informanter

Fordi om det ikke er særegne metodologiske regler om er knyttet til å intervju barn fremfor det å intervju voksne, så stilles forskeren ovenfor noen spesielle utfordringer. Det er i intervju med barn spesielt viktig at den voksne opptrer som en formell intervjuer (Dalen, 2008).

I følge Dalen (2008) er det å ha fokus på en anerkjennende kommunikasjon så viktig, at det kan trekkes inn i drøftingen av studiens kvalitet. Med dette var det viktig for meg å skulle skape en god atmosfære rundt intervjusituasjonen. Jeg ønsket at elevene skulle oppleve meg som tilstedeværende, og som engasjert i deres fortellinger. Det ligger en stor viktighet i å skulle opparbeide et tillitsbånd mellom barn og voksen i forkant av intervjuet. Barn som føler seg presset kan svare på bestemte måter, som ikke er troverdige. Jeg la ned en stor jobb i planleggingen av intervjuene. Jeg valgte å starte intervjuet med en uformell samtale. Målet var at elevene skulle oppleve situasjonen som trygg. Ved å forklare hvordan intervjuet var lagt opp ønsket jeg å etablere en forutsigbarhet for elevene. I etterkant av intervjuene så jeg det som viktig å skulle gi tilbakemelding på at den informasjon elevene har kommet med hadde vært nyttig. Dalen (2008) viser til viktigheten av å rosse elevene for det å ha kommet med nyttig informasjon.

3. 4 Det kvalitative intervju

Ved å bruke intervju som datainnsamlingsmetode ønsket jeg å få innblikk i elevenes personlige erfaringer og opplevelser. Dalen skriver:

Når forskeren prøver å forstå et annet menneske, søker han, å se det samme som dette mennesket ser” (Dalen 2008:20).

I denne studien har min interesse vært å finne elevenes subjektive opplevelse av det fenomen som studeres, men for å skulle forstå det materialet jeg sitter igjen med, må jeg forsøke å forstå den kontekst elevene har snakket ut fra. Hvordan jeg som menneske forstår noe vil

ifølge Dalen (2008) alltid være basert på de forståelser jeg fra tidligere sitter inne med, og dette er noe som gjennom hele prosessen har stilt krav til meg som forsker.

Det har vært viktig å være bevisst over at de beskrivelser som har kommet frem under intervjuene er gitt av et sårbart barn. Et barn som har faglige vansker på skolen, og som er i en sårbar alder. Dette er et filter jeg som forsker vil ha vanskeligheter for å skulle se igjennom, men som jeg har måttet være bevisst over.

3. 4. 1 Intervjuform

Intervjuformen jeg valgte å benytte var det halvstrukturerte intervju. I et halvstrukturert intervju er samtalen fokusert rundt tema som forskeren har bestemt på forhånd (Dalen, 2008). Dette åpnet for en intervjusituasjon hvor elevene fikk snakke fritt uten å bli stresset av faste rammer.

3. 4. 2 Innhold i intervjuene

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (Vedlegg 1). Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i problemstillingen og teori. Jeg leste aktuell teori for å bedre vite hvilke spørsmål jeg kunne stille, for å få gode data. Målet var å skulle lage en intervjuguide som kunne fungere som et hjelpemiddel gjennom hele datainnsamlingsprosessen.

Intervjuet ble bygd opp etter traktprinsippet. Dette viser til det visuelle bildet av en trakt, som starter med å være nokså åpen og som blir smalere og smalere, for så å åpnes igjen mot slutten. Med dette menes at jeg åpnet intervjuet med generelle spørsmål, som bidro til å ufarliggjøre situasjonen for elevene. Jeg forklarte hvordan intervjuet ville forløpet, og hvilke temaer som ville bli tatt opp. Intervjuet ble delt inn i 5 hovedkategorier: Skole og fag, klasse, miljø og medelever, å jobbe på gruppa, klassen eller gruppa, og til sist tanker rundt det å være på gruppa. Hver kategori ble introdusert med nokså åpne spørsmål. Underveis hadde eg stikkord som kunne tas i bruk dersom eleven skulle spore av og samtalen bar inn i en retning som ikke var relevant for studien. Under det andre temaet i intervjuguiden, som var klassen miljø og medelever, så spør jeg om eleven kan beskrive arbeidsmiljøet i klassen. Videre har jeg så stikkord som: konsentrasjon, støtte fra medelever, respekt ovenfor hverandre. Osv. Intervjuet ble avsluttet med generelle spørsmål (Dalen, 2008).

3. 4. 3 Utprøving av intervjuguide

I forkant av møte med mine informanter gjennomførte jeg to prøveintervju. Dette gjorde jeg for å teste intervjuguiden, og for å få prøvd meg som rollen som intervjuer. Under prøveintervjuene fikk jeg også testet og gjort meg kjent med opptaksutstyret. Å gjennomføre prøveintervju var viktig, da jeg fikk gode tilbakemeldinger på hvilke justeringer jeg burde gjøre. Jeg ble gjennom denne prosessen mer bevisst på det å snakke tydeligere, og jeg måtte være bevisst på å gi informantene tilstrekkelig tid til det å dele sine fortellinger.

3. 4. 4. Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene hadde elevene og deres foresatte fått tilsendt et informasjonsskriv, hvor jeg fortalte om min bakgrunn, hensikten med studien og hvordan intervjuet skulle foregå (Vedlegg 2).

Intervjuene ble organisert slik at jeg etter avtale med elevenes lærere møtte opp på skolen. Her fikk vi et møterom til disposisjon, slik at intervjuet kunne gjennomføres uten forstyrrelser. I begynnelsen av intervjuene valgte jeg å fortelle litt om meg selv, og hensikten med studien. Jeg påpekte overfor informantene at det var deres historier og meninger jeg var interessert i, og at det ikke var noe de kunne svare "feil" på. Jeg ga også beskjed om at de ikke skulle svare på noe de ikke ville svare på, og fortalte at de måtte spørre dersom noe var uklart.

Intervjuene hadde en varighet på opp mot en time. Beskrivelsene informantene kom med varierte. Under det første intervjuet som ble gjennomført fikk jeg fyldige beskrivelser. Ved de tre neste intervjuene var beskrivelsene noe kortere. Dette førte til at jeg underveis i analyseprosessen valgte å fokusere på de tema som kom tydeligst frem under intervjuprosessene.

Dalen (2008) viser til viktigheten av å ta vare på informantenes egne uttalelser, og anbefaler teknisk opptaksutstyr ved gjennomføringen av kvalitative intervju. Bruk av opptaksutstyr ga meg muligheten til å være en aktiv lytter. I etterkant av hvert intervju gjorde jeg egne notater. Jeg vil avslutningsvis i studiens siste kapittel komme tilbake til intervjusituasjonen.

3. 4. 5 Bearbeiding av intervjuene

Alle intervjuene ble transkribert. Og jeg lyttet til opptakene to ganger for å sikre at jeg hadde fått med meg alt. Jeg valgte å gjøre ferdig transkriberingen av hvert enkelt intervju, før jeg gjennomførte neste intervju. Dette var en tidkrevende prosess, men til gjengjeld ble jeg godt kjent med datamaterialet. Nilssen (2012) skriver at ved å transkribere, så vil ideer til den videre kodingen kunne gjøre seg gjeldende.

3. 5 Analyse og tolkning

I følge Postholm (2010) pågår analysearbeidet gjennom hele datainnsamlingsprosessen, men kommer enda mer i fokus etter at materialet er samlet inn. Kleven (2002) sier videre at analysearbeidet er en dynamisk prosess som ikke avsluttes, men som foregår som en vekselvirkning mellom enkeltdelene og helheten. Forskeren forsøker å få en forståelse av de enkelte delene, noe som kan bidra til en dypere og mer helhetlig forståelse av fenomenet som studeres. Dette forstås som den hermeneutiske sirkel. Analysen vil alltid farges av de erfaringer, opplevelser og subjektive teorier som forskeren bringer med seg inn i analysearbeidet (Postholm, 2010).

Jeg har gjennom hele studien notert tanker, ideer og refleksjoner som har dukket opp. Jeg transkriberte intervjuene etter hvert intervju. Datamaterialet ble gått gjennom flere ganger, noe som ga meg den oversikten jeg trengte, for at jeg skulle danne meg et bilde av det underliggende budskapet som kom frem i intervjuene. Videre reduserte jeg datamaterialet, slik at det som ikke var relevant for problemstillingen ble tatt bort.

Jeg startet med å skrive notater til informantens utsagn. Videre kodet jeg informantens utsagn etter farger og skrev de ut i papirform. Jeg klippet de ut, og samlet de data som passet sammen under de tema som gjorde seg merkbare. Jeg kom til slutt frem til 3 hovedkategorier og sju underkategorier. Hovedkategoriene er elevenes faglige selvvurderinger, mestring i utrygge læringssituasjoner og mestring i trygge læringssituasjoner. Kategorien elevens faglige selvvurderinger er delt inn i underkategoriene faglige mestringserfaringer og medelevens kommentarer. Kategorien mestring i utrygge læringssituasjoner er delt inn i underkategoriene høytlesning i klassen og lærerstøtte i klassen. Den siste kategorien, mestring i trygge

læringssituasjoner, er delt inn i underkategoriene organiseringen av spesialundervisningen, høytlesning på gruppa og lærerstøtte på gruppa.

For å forstå informantenes utsagn har jeg analysert utsagnene i lys av teori om selvoppfatning og motivasjon. Jeg har både sett på likheter og ulikheter mellom informantenes utsagn. I fremstillingen av resultatene vil jeg etter presentasjon av hver kategori samlet oppsummere hva de fire informantene har sagt. Deretter drøfte elevenes beskrivelser med bakgrunn i relevant teori.

3. 6 Kvalitet i kvalitativ forskning

Postholm (2010) beskriver forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og at dette instrumentet derfor må beskrives. Forskeren må være bevisst på å presentere sin bakgrunn, sitt teoretiske ståsted og sin posisjon (Postholm, 2010).

Jeg har i mange år jobbet som lærervikar både på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Erfaringer fra arbeid med barn og unge har vært med å påvirke mitt valg av problemstilling. Jeg vet hvordan det er å slite på skolen, og har et stort hjerte for elever som opplever det å ikke mestre skolehverdagen. Jeg har et ønske om at ethvert barn skal få mulighet til å mestre skolehverdagen innenfor tilpassede rammer. Min tanke har alltid vært at ethvert individ må ses som en ressurs i tilretteleggingen av egen læring og læringssituasjon, da ingen kjenner eleven bedre enn eleven selv. Jeg har bevisst forsøkt å legge min forforståelse og mine antagelser til side, allikevel vil det ikke være mulig å unngå at de sammen med teori vil farge intervjuguiden, analyser og tolkninger.

Kvalitativ forskning vil aldri kunne bli helt objektiv. Det vil finnes like mange sannheter som det finnes personer. Fortellingene som blir presentert i et intervju representerer intervjupersonens sannhet i en bestemt situasjon. Disse fortellingene vil være påvirket av forskeren, og forskeren vil gjennom sitt eget språk aldri kunne presentere en annen persons sannhet. Kunnskap er en kontekstuell sannhet i stadig endring, forskeren må derfor beskrive situasjonen så autentisk som mulig (Postholm, 2010).

3. 7 Etiske betraktninger

En forsker har et etisk ansvar for å ivareta sine informanter både gjennom, og i etterkant av prosjektet (Dalen, 2008). Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning er det et gjensidighetsforhold mellom forsker og informanter. Som forsker skal en forsøke å innhente gode data, samtidig som informantene skal bli respektert og verdsatt. Et viktig etisk prinsipp er å skulle informere om forskningsprosessen før en begynner med forskningsarbeidet, slik at informantene vet hva de samtykker i. Informantene skal ha informasjon om studien og hensikten med gjennomføringen. De skal informeres om at deres anonymitet vil sikres, og at opplysninger ville behandles konfidensielt. Det skal opplyses om at det er frivillig deltagelse, og at de kan trekke seg når som helst i prosessen.

Da jeg skulle intervju ungdom under 16 år, ble det sendt ut et felles informasjonsskriv til informant og foresatte (Vedlegg 2). Under gjennomføringen av intervjuene gjennomgikk jeg innledningsvis den samme informasjonen. I presentasjon av studien er informantene anonymisert i form av fiktive navn.

Elevene jeg har intervjuet er i en sårbar posisjon. Dette har jeg forsøkt å ta hensyn til under utarbeidelse av spørsmålene og i intervjusituasjonen

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Gjennom hele prosessen hadde jeg som mål å skulle gjennomføre prosjektet så forskningsmessig korrekt som mulig, og viktigst av alt var å sørge for at elevene opplevde deltagelsen som positiv (Vedeler, 2000).

4 Empiri

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene. Jeg vil beskrive og analysere funnene fra datamaterialet, og se det i forhold til relevant teori. Funnene vil bli presentert både ved direkte- og indirekte tale.

Innledningsvis vil jeg presentere informantene. Videre vil jeg presentere empirien under tre hovedkategorier med følgende overskrifter: Elevenes faglige selvvurderinger, mestring i utrygge læringssituasjoner og mestring i trygge læringssituasjoner. Hver av kategoriene blir avsluttet med en felles oppsummering og drøfting.

Innenfor den første hovedkategorien, *elevenes faglige selvvurderinger*, presenteres kategoriene elevens faglige mestringserfaringer og medelevens kommentarer. Under den andre hovedkategorien, *mestring i utrygge læringssituasjoner*, presenteres kategoriene høytlesning i klassen og lærerstøtte i klassen. Under den tredje hovedkategorien, *mestring i trygge omgivelser*, presenteres organiseringen av spesialundervisningen, høytlesning på gruppa og lærerstøtte på gruppa.

4.1 Presentasjon av informantene

Jeg vil nå gi en kort presentasjon av hver elev, slik at du som leser får en nærhet til elevenes fortellinger. Informantene kommer fra forskjellige skoler, og er gitt en individuell opplæringsplan som gir dem rett til spesialundervisning og ekstra støtte i skolen. Elevene er tildelt mellom 5- 7 timer spesialpedagogisk støtte i uka. Informantene blir presentert under fiktive navn, men med riktige alder og kjønn.

4.1.1 Mona

Mona er 14 år og går i 9. klasse på en kombinert barne- og ungdomsskole. På skolen går det i underkant av 200 elever. Mona kom flyttende hit fra Nederland da hun var 7 år. Frem til utgangen av fjerde klasse gikk hun på en annen skole, men kjente godt til elevene som gikk på den nye skolen hvor hun nå går. På fritiden liker hun å spille fotball og danse. Jeg opplever henne som blid og sprudlende, men samtidig noe sårbar. Innledningsvis forteller hun at hun alltid har likt å gå på skole, da hun liker utfordringer. Hun gjentar flere ganger hvor stor pris

hun setter på sine foreldre som er der for henne som støtte og hjelp når hun trenger det. Mona har mottatt spesialundervisning i 3 år, noe som har foregått på gruppe.

4. 1. 2 Tor

Tor er 15 år og går på 10. trinn ved en ungdomsskole med litt over 300 elever. På fritiden liker han å spille data eller være ute. Jeg opplever Tom som noe innesluttet. Underveis i intervjuet virker han slapp. Når jeg spør om han ønsker å gå ut å luften seg litt svarer han nei. Tom har mottatt spesialpedagogisk hjelp siden 5. klasse. Etter at han begynte på ungdomsskole er han ute på gruppe med en annen gutt, som han har gått i klasse med siden første trinn, og som han er nær venn med.

4. 1. 3 Jan

Jan er 14 år og går på 9. trinn. Skolen er en kombinert barne- og ungdomsskole med et elevtall som nærmer seg 400. Jan fremstår som utadvendt, saklig og reflektert. Han forteller at hans interesser er lastebiler og alt som durer og går. Jan virker moden og reflektert for alderen, og har tydelige meninger rundt de tema som tas opp. I etterkant av intervjuet sier han at dette syntes han var gøy. Jan har mottatt spesialpedagogisk støtte siden 5. klasse. Etter at han begynte på ungdomsskolen har han fått tildelt flere timer, og er på gruppe med fire andre elever.

4. 1. 4 Siv

Siv er 15 år og går i 10. klasse på en ungdomsskole med over 550 elever. Ungdomsskolen består av en samling av elever fra 3 ulike barneskoler. På fritiden liker Siv å være med venner, se på tv eller høre på musikk. Siv beskriver årene på barneskolen fylt med en konstant fortvilelse og oppgitthet. Hun forteller at hun mistrivdes på skolen, og at hun til tider opplevde å bli utstøtt av de andre elevene. Fra lærerne opplevde hun en manglende oppfølging, støtte og forståelse. Dette førte til at Siv gjennom flere år vegret seg for å gå på skolen. Hun spilte syk, og sier hun til tider var så vanskelig å håndtere at barnevernet ble koblet inn for å hjelpe. Fordi om hun hadde mistet mye faglig gjennom barneskoleårene, opplevde hun det å begynne på ungdomsskolen å møte nye elever som svært verdifullt. Siv har mottatt spesialpedagogisk støtte siden tidlig i barneskolen.

4. 2 Elevenes faglige selvvurderinger

Denne delen av studien handler om de erfaringer og opplevelser elevene har gjort seg i skolen og hvordan disse har vært med på å forme elevenes selvoppfatning.

4. 2. 1 Faglige mestringserfaringer

Elevene er vokst opp i et samfunn gjennomsyret av den vestlige kultur, hvor det å være skoleflink er høyt verdsatt. Samfunnets krav er gjenspeilet i elevenes fortellinger, som viser til hvor viktig hver og en av informantene synes det er å skulle lykkes på skolen. Elevene ser det som psykologisk sentralt å skulle lykkes på skolen. De verdsetter en fremtidig utdanning høyt, og presset om å lykkes er stort. Flere av elevene uttaler at det ikke er gøy å vite at de sliter med å få til det de andre elevene i klassen synes er lett.

«Jeg er ikke spesielt god i fag.» (Jan)

Jan er bevisst sine faglige problemer, men har allikevel et tydelig mål om å skulle lykkes. Han vet hvor viktig det er å skulle være en god leser, for å kunne tilegne seg faglige kunnskaper. Han peker på at det som motiverer han til å yte innsats er en fremtidig utdanning.

Siv beskriver seg selv som en svak leser, og ser dette som bakgrunn for alle sine faglige problemer. Hun liker ikke noen fag på skolen, men ser det som viktig å gjøre det godt. Fag hun ser på som viktigst er matematikk, norsk og engelsk.

«Det er jo viktig å lykkes, jeg har jo drømmer jeg også.» (Siv)

«Det er de praktiske fagene jeg liker best.» (Tor)

Tor sier videre at han synes det er kjedelig å gå på skolen, men påpeker at han liker tilvalgsfag. Når jeg spør om hva de jobber med i tilvalgsfag, så lyser han opp, og er meget glad for å fortelle om det. Han sier at det er et arbeidslivsfag hvor de lager ting. Her har de alt

fra opplegg med å lage miniskulpturer av store bygg til prosjekter med å pusse opp biler. Det er tydelig at Tor trives med dette.

De fagene Mona har størst problemer med er norsk og engelsk, og det skyldes lese- og skrivevanskene. Mona har fått diagnosen dysleksi, noe hun selv opplevde som godt, da hun fikk en forklaring på sine problemer. Hun liker fag hvor hun kan diskutere, og hvor hennes lese- og skrivevansker ikke kommer til syne.

«Jeg liker de fagene best fordi her ser ikke læreren på rettskrivingsfeil.» (Mona)

Elevene uttrykker et ønske om å lykkes på skolen. På tross av sine faglige vansker, opplever jeg at både Siv, Jan og Mona er motiverte for å lykkes på skolen. De peker på viktigheten av de teoretiske fagene, og sier de må tilegne seg et minimum av faglig kunnskap for å få en utdanning. Tor retter i større grad fokus mot de fagene han opplever å mestre og som han trives med.

Informantenes lave faglige selvvurdering, er med å påvirke hvordan de handler i ulike læringssituasjoner og hvordan de opplever å bli vurdert av andre.

Det å være bevisst de vansker en har innenfor et område som en selv opplever som viktig, gjør at ens faglige selvvurdering i stor grad vil kunne ha negativ innvirkning på elevens selvverd. Når avstanden mellom det en ønsker å være, og hvordan ens situasjon egentlig er, blir stor, vil det kunne gå ut over personens selvverd.

4. 2. 2 Medelevenes kommentarer

Hvordan vi opplever at andre mennesker ser på oss, er med å påvirke hvordan vi ser oss selv, og er slik en viktig referanseramme for vår selvvurdering. Som menneske ønsker vi å bli positivt vurdert, da det gir en følelse av glede og mestring, og vil slik være en positiv kilde til vår selvoppfatning. På den andre siden vil negative tilbakemeldinger og kommentarer fra klassekamerater, influere negativt på vår selvvurdering. Både Jan og Mona har erfaring med å få negative kommentarer fra andre i klassen.

Jan beskriver en situasjon hvor en av hans medelever i klassen sier:

«Herregud, klarer du ikke bedre enn det der.» (Jan)

Jan er opptatt av å formidle at han ikke bryr seg om kommentarer og utsagn fra de andre elevene. Gjennom intervjuet gjentar han stadig at han ikke bryr seg hva de andre sier.

«Noen ganger kan enkelte være spydige og sånn, men jeg bryr meg ikke.» (Jan)

Jan beskriver seg selv som mer moden enn hva hans medelever er. Han liker å være med faren sin når han skal bort på besøk i stedet for å sitte inne å spille data eller tulle rundt ute. Jan har et mål om å få seg en utdanning. Han har et trygt hjemmemiljø med en støttende familie, noe som ser ut til å være med å lette de problemene han har i skolen. Han har også en god venn i klassen som gjør at han trives godt.

«Det å ha noen støttespillere rundt en kan bety mye. Det og ikke være alene.» (Jan)

Mona fremstår i begynnelsen av intervjuet om ei uredd jente som ikke lar være å si ifra. I løpet av intervjuet opplever jeg også hennes sårbarhet. Hun uttrykker hvor vanskelig hun synes det er å skulle være det hun betegner som "annerledes". Ønsket hennes er å være flink, og få noe tilbake for all den fritiden hun legger ned i skolearbeidet. Som valgfag har Mona tysk, og hun husker veldig godt en episode hvor hun ble såret av en medelev sin kommentar.

«... jeg skulle lese noe i tysken. Så var det noen som sa at jeg ikke fikk til å lese, og da ble jeg så lei meg at jeg nesten begynte å skrike.» (Mona)

Mona sier videre at hun opplever det som sårende og ikke kunne gjøre det godt på skolen til tross for høy innsats. I sitatet nedenfor peker hun på at klassekameratene ikke forstår hennes situasjon.

«De vet ikke hvordan det er, hvor hardt jeg må jobbe. Jeg gjør lekser, drar på fritidsaktiviteter, og kommer hjem og må jobbe med skolearbeid igjen. Jeg klarer ikke å gjøre lekser uten å få hjelp fra mamma og pappa.» (Mona)

Til hjelp med leksene har Mona lydbøker, som skal lette arbeidet med å komme gjennom alt fagstoffet. Det at hun til tross for sine lese- og skrivevansker har valgt et ekstra språkfag, gjør at hun har mye å henge fingrene i. Hun sier hun har mange venner i klassen og er opptatt å få med seg det sosiale. Det at flere av vennene hennes har valgt tysk, synes å være en viktig årsak til at hun også har valgt tysk som valgfag.

Mona beskriver stedet hun kommer fra som en liten plass, hvor det å være med de andre ungdommene er viktig for å opprettholde de sosiale relasjonene. Hun er redd for å miste venner, og ikke få ta del i de gode samtalene som finner sted i klassen.

Tor og Siv skildrer situasjoner hvor de opplever at medelever snakker bak deres rygg. De sier begge at de ikke hører hva som blir sagt, men at de er overbeviste om at de blir baksnakket og at det får dem til å føle seg utenfor. Tor forteller at han prøver å late som om han ikke bryr seg, og tenker at kanskje de ikke gidder styre med det der tulle. Mens Siv forteller at hun har mistet mye tillit til sine medelever. Hun opplever at hun ikke vet hvem som liker henne for den hun er.

«Jeg blir lei meg når jeg føler at andre elever snakker om meg.» (Siv)

«... kanskje de tror jeg er helt dum. Jeg ser jo at de hvisker og ser på meg.» (Tor)

Å bli utsatt for andre elever sine negative kommentarer og blikk, setter en i en sårbar posisjon. Når den tryggheten en er avhengig av for å skulle våge å utfolde seg, ikke er der, kan behovet for å beskytte seg vekkes til live fordi situasjonen oppleves truende.

4. 2. 4 Oppsummering

Intervjupersonene har lav faglig selvvurdering. Både Mona, Siv og Jan forteller at de ønsker å lykkes på skolen. De sier at å gjøre det godt på skolen er nødvendig for å skulle få seg en utdanning. De forteller at det er de teoretiske fagene som er viktigst. Tor skiller seg fra de andre elevene, og sier at han synes valgfag er det viktigste faget.

Elevene har opplevd å bli negativt vurdert av sine medelever. Dette synes de er ubehagelig. Jan er den eneste som sier at han ikke bryr seg, men senere forteller han at han synes det er ekkelt å gå ut av klassen når de andre elevene ser det.

Intervjupersonene sine erfaringer med hvordan spesialundervisning tilrettelegges er sammenfallende. Tor er den eneste som har en fast timeplan for når han skal ut på gruppa. De andre elevene blir hentet i klassen. Alle elevene forteller at dersom en lærer er syk, så ender det opp med at de ikke får den spesialundervisning de har krav på.

4. 2. 5 Drøfting

Informantene er vokst opp i en kultur hvor det å være skoleflink er høyt verdsatt. Dette gjenspeiler seg i deres utsagn. De beskriver fremtidsplaner hvor målet er å få seg en utdanning. Rosenberg (1979) beskriver psykologisk sentralitet som en kilde til selvoppfatning. Både Jan, Mona og Siv setter det å skulle lykkes på skolen høyt. For informantene er skolen et psykologisk sentralt område. Informantene peker på teorifagene som de viktigste. Dette er fag elevene forteller at de har størst problemer med å lykkes med.

Tor skiller seg fra de andre elevene. Han uttrykker at han mener tilvalgsfag er det viktigste faget. Dette er faget hvor Tor opplever å lykkes. Gjennom intervjuet endrer han flere ganger beskrivelse på hvilke fag han ser som viktigst. Tor ser ut til å nedvurdere viktigheten av teorifagene. Dette kan synes å være et forsøk på å beskytte et truet selvverd. Tor har lave mestringsforventninger i teorifagene, og forsøker derfor å distansere seg fra den realitet at dette er fag han også må legge ned en innsats i. I det norske samfunnet hvor skolen vurderes

som viktig, vil det å nedvurdere skolens betydning være vanskelig. Informantenes faglige selvvurdering vil derfor kunne få stor betydning for deres selvverd.

Informantene forteller om en skolehverdag hvor de sliter med å lykkes faglig. Manglende mestringserfaringer innenfor et område som anses som psykologisk sentralt, vil føre til at ens faglige selvvurdering blir negativt påvirket. En kan stille spørsmål til hvordan det oppleves å være faglig svak i et samfunn hvor gode skoleprestasjoner er så høyt verdsatt? Hvordan påvirker det elevens selvoppfatning og motivasjon, at forholdene for mestringsopplevelser ikke er godt nok tilrettelagt?

Både det å gå på skole og hvilke oppgaver en der blir gitt er noe en ikke har mulighet til å velge bort. Opplevelser som elevene gjør på skolen vil slik få en særlig innvirkning på deres selvoppfatning. Et barn som opplever å ikke lykkes med det å spille fotball, vil trolig slutte med sporten. En elev, et barn, som opplever å ikke lykkes på skolen, vil ikke ha muligheten til å slutte. Ingen liker å delta på aktiviteter en ikke kan mestre. Som en tvungen institusjon har skolen en stor påvirkningskraft. Et barn som ser seg selv som den eleven i klassen som aldri lykkes vil kunne føle seg annerledes og dum. Lavt selvverd vi kunne føre til fysiske og psykiske plager (Skaalvik og Skaalvik, 2005)

Rosenberg (1979) beskriver andres vurdering som en viktig kilde til selvoppfatning. Hvordan andre vurderer oss vil være med å forme menneskets eget syn på seg selv. Informantene forteller om situasjoner hvor de har opplevd å bli negativt vurdert av sine medelever. De beskriver situasjoner hvor de har fått negative kommentarer rettet mot deres faglige vansker.

Mona gir uttrykk for at disse tilbakemeldingene har vært med å gi henne et enda tydeligere bilde av hvor store vansker hun har. Negative kommentarer fra andre kan ses som en komponent innenfor svaret på hvordan det oppleves å være faglig svak i et samfunn der gode skoleprestasjoner er høyt verdsatt. I en skole hvor tydelige kompetansemål er satt, vil aldersadekvate avvik lett komme til syne. Mona er den eleven som uttrykker størst fortvilelse rundt det å få negative kommentarer fra medelever. Mona skiller fra de andre intervjupersonene. Hun er den eneste av elevene som ser det som viktig å skulle være i klassen. Mona beskriver et ønske om å være som de andre i klassen. Hun beskriver en skolehverdag hvor hun kjemper for å ikke skulle skille seg ut. Ønsket om å ikke skille seg ut

har ført til at hun valgte tysk som valgfag. På tross av dysleksi, valgte hun et språkfag. Bakgrunnen for valget av tysk var at noen venner av henne hadde valgt det samme. Valget gjenspeiler Monas behov for å være en del av klassen. Elevens mål er å ikke skille seg ut. Negative kommentarer som blottlegger de vansker eleven har, kan antas å bli opplevd som sårende. Avstanden mellom Monas reelle- og ideelle selvoppfatning, synes å være stor. Denne avstanden vil bidra til lav selvoppfatning.

Jan uttrykker at han ikke bryr seg om hva de andre sier. Han er kjent med sine faglige vansker, og er glad for å få ekstra hjelp. Senere i intervjuet snur han, og sier han opplever det som sårende. Det at eleven først velger å si han er likegyldig kan ses som et ønske om å beskytte sitt selvvord. Selv om han kjenner på at de kommentarer han får er sårende, så ønsker han så langt det lar seg gjøre å skyve det fra seg. Tor og Siv forteller om situasjoner hvor de opplever at folk snakker om de. De forteller at selv om de ikke alltid hører hva folk sier, så vet de at de snakker negativt om dem. Enkelte ganger kan små signaler fra andre lett tolkes i negativ retning, uten at det kanskje er ment slik. Dette er elever som er i en sårbar posisjon. Tidligere opplevelser av det å bli kommentert av andre, vil ikke glemmes, men være en påminnelse om hvor sårende ord kan være.

Rosenberg (1979) hevder at vår selvoppfatning i stor grad blir formet av de tilbakemeldinger vi får fra mennesker rundt oss. Etter lengre tid vil en bli påvirket slik at en oppfatter seg selv slik en opplever å bli oppfattet av andre. Å bli negativt vurdert av andre fører til ubehag. Dette ubehaget fører til behovet for å beskytte seg mot andres vurdering.

4. 3 Mestring i utrygge lærings situasjoner

Under dette temaet faller de opplevelser og erfaringer informantene har av å motta undervisning i klassen.

4. 3. 1 Høytlesning i klassen

Forventning om mestring er en viktig motivasjonsfaktor for at en skal kunne ta fatt på arbeid. Velger en å legge energien i unngåelsesstrategier heller enn å prøve, vil en blokkere mulighetene for læring. Sagt med andre ord, om man ikke prøver, så vil en heller ikke få oppleve mestring. Å lytte til elevenes erfaringer rundt det å delta på høytlesning med klassen, ga meg et bilde av hvor vondt dette kan oppleves. Informantene i studien vurderer seg som

svake lesere, og dette er ikke noe de ønsker skal bli gjort til utstilling for resten av klassen. Informantenes beskrivelser viser at de lar være å yte en innsats når de mangler tro på at de vil mestre leseaktiviteten.

«Det er ekkelt med høytlesning, men det slipper jeg viss jeg vil.» (Mona)

«Når jeg må lese noe høyt foran klassen har jeg bare lyst til å skrike.» (Siv)

Siv er opptatt av medelevenes gode leseferdigheter. Hun forteller at når hun leser den samme teksten mange nok ganger, så opplever hun at hun klarer det ganske bra. Men så fort hun hører de andre elevene lese, sier hun at hun forstår at hun ikke er noe flink allikevel. Det er tydelig at ved å sammenligne seg med andre blir hennes egne svake leseferdigheter framhevet.

Jan og Tor viser samme atferd i lesesituasjonen som Mona og Siv.

«Jeg nekter å lese høyt i klassen. Allikevel spør de hver gang. Det er ikke så veldig gøy å si nei foran hele klassen heller.» (Jan)

«Det er ekkelt å ha høytlesning. Jeg liker ikke å ha sånn fremføring heller. Læreren min vet jeg ikke vil, allikevel spør hun. Skulle ønske hun ikke hadde spurt i det hele tatt.» (Tor)

Både Tor og Jan sier at læreren ber dem om å lese, selv om han vet at de ikke vil. Dette er noe de opplever som ubehagelig, og ikke minst unødvendig. Jan sier han ikke liker at klassen skal tro at han får særbehandling, eller at han er vrang. Han mener at hvis medelevene hadde slitt like mye som han, så hadde de også opplevd det å lese høyt som ubehagelig. Tor opplever at det gjør det hele til en større sak enn hva det egentlig er, og at det drar fokuset over på han som person. Når han i slike situasjoner kommer i fokus opplever han at han låser seg helt.

« Det er som om det kommer en sperre, alt blir mørkt, og jeg bare nekter». (Tor)

Tor går inn i en forsvarsposisjon hvor han stenger alt ute. Situasjonen oppleves som så ubehagelig at han ikke klarer å følge med i resten av timen. Han beskriver følelsen som om han bare har lyst å gråte. Jeg ser tydelig på Tor, at dette er noe han blir oppskaket av. At elevene unngår å yte innstas i en slik situasjon viser hvor lave forventninger de har til å mestre oppgaven. Er frykten for å mislykkes større enn forventningen om å mestre, vil elevenes fokus i større grad ligge rundt det å skulle skåne seg selv for negative tilbakemeldinger (Bandura, 1977). Avviket mellom informantenes leseferdigheter og det de opplever som forventet i forhold til aldersadekvat leseferdighet, synes å bli opplevd som for stort.

På spørsmål som gjelder å delta i klasseroms diskusjoner er Mona den eneste av informantene som opplever dette som komfortabelt. Hennes favorittfag er RLE og samfunnsfag, nettopp på grunn av hennes lidenskap for diskusjon. I tillegg liker hun fagene fordi dette er fag hvor hennes lese- og skrivevansker ikke blir vurdert.

«I klassen er vi mange elever, så det er artig å diskutere. Så er det gøy å være med alle de andre.» (Mona)

I fag hvor hun ikke vurderer seg som svakere enn andre, og hvor hun har forventning om mestring, oppstår ikke behovet for å forsvare seg.

4. 3. 2 Lærer støtte i klassen

Underveis i intervjuene ble det stadig mer tydeliggjort hvor viktig det er for den enkelte å skulle sine vansker for medelevene. Informantene forteller hvordan de opplever det som ubehagelig å ha rollen som den eleven i klassen som alltid trenger hjelp. Deres erfaringer forteller om stressede lærere som ikke har tid til å følge opp alle elevene, og som derfor er med å hemme den faglige framdriften i skolearbeidet. Hvordan informantene takler hjelpetrengende situasjoner er noe ulikt.

«Om det er noe jeg ikke klarer, så begynner jeg med andre ting.» (Siv)

Siv forteller at det ikke er det å rekke opp hånda som er ubehagelig. Men når hun ser at hun har behov for hjelp med oppgaver som de andre elevene i klassen synes er enkle, så er hun redd læreren skal tenke at hun ikke kan noen ting.

«... det er akkurat som om alle vet hva jeg spør om.» (Siv)

Når det er stille i klassen, så tror hun at alle de andre elevene kan høre hva hun får hjelp til. For å unngå en slik situasjon, velger hun i stedet for å be om hjelp å gjøre andre ting. Av og til går hun ut på "do" og vandrer i korridorene før hun går tilbake på plassen sin og tegner eller gjør noe annet. Hvis det er noen i klassen som tuller, blir hun gjerne med på det.

Siv forteller med dette at hun heller vil at elevene skal tenke at hun ikke gidder å jobbe, heller enn at hun ikke mestrer det faglige. Hun skulle ønske at læreren i klassen hadde hatt bedre tid til å hjelpe hver enkelt elev, slik at hun kan få vite om hun har forstått oppgaven riktig. Som person beskriver Siv seg som utålmodig. I klasserommet blir ventetiden for lang. Ifølge Siv må hun vente en time på å få svar på noe de andre synes er kjempeenkelt, og det blir for dumt.

«Når man rekker opp hånda kan man ikke bruke hele timen på å få hjelp, da må man jo få hjelp med det samme.» (Siv)

Jan forteller at heller ikke han liker å rekke opp hånda i klassen. På pulten ved siden av han sitter ei jente, som er snill og hjelper han hvis hun klarer oppgaven. Dette er noe Jan synes er kjempesnilt gjort. Han beskriver seg som en av de mindre populære elevene, og viser til at dersom han hadde gått i en annen klasse så ville ingen elever orket å hjelpe han.

«Jeg synes det er ekkelt å rekke opp hånda i klassen om jeg trenger mye hjelp.» (Jan)

Jan mener at det å spørre om hjelp med en oppgave alene ikke har noen hensikt da han har behov for kontinuerlig støtte gjennom hele arbeidsprosessen. Slik som de andre informantene opplever også Jan at det er for få lærere inne i klassen til at alle skal kunne få den hjelpen de trenger.

«... de har ikke sjans til å hjelpe alle. Det blir så man ikke gidder å spørre om hjelp til slutt.»
(Jan)

Erfaringene til gutten forteller om lærere som ikke tar seg tid til å forklare, men heller velger å si svaret i forbifarten. Frustrasjonen over ikke å få den veiledning de har behov for, gjør at de føler seg overflødig. Jan opplever manglende hjelp som et hån mot han og de lærevanskene han blir alene om å ta ansvaret for. Heller enn å gjøre det synlig for hele klassen at han har behov for hjelp, blir han sittende å fikle med andre ting, som for eksempel hvordan han kan få plassert et bly i sprekken på pulten. Dette kan oppleves mer interessant enn noe annet i situasjoner som dette, forklarer Jan.

«I klassen spør jeg aldri om hjelp. Får jeg ikke til det finner jeg på annet tull selv om jeg vet det ikke er så bra.» (Tor)

Selv om Tor ikke sier det rett ut, så tydeliggjør han den usikkerheten han kjenner på i klasserommet hvor det er mange elever. Å unngå å be om hjelp er en tydelig beskyttelsesmekanisme han tar i bruk for å beskytte sitt selvverd. Han ønsker ikke å risikere å bli negativt vurdert av de andre elevene, da han vet at dette vil være sårende.

Siv, Jan og Tor skildrer opplevelser hvor de har sett sine egne vansker bli nedprioritert, i en klasse med dyktige elever. Et eksempel på dette er at de må vente lenge på hjelp. De opplever at lærerne ikke har tid til å gi den hjelpen de har behov for, og sier at av og til ender det opp med at de bare blir sittende å gjøre andre ting i stedet.

Også Mona opplever det å skulle få hjelp i klassen som ubehagelig.

«Jeg får liksom et innblikk i meg selv, at jeg ikke får til noen ting. Og jeg føler meg som en dårlig person fordi jeg tar hjelpen fra andre.» (Mona)

Mona bruker å spørre læreren om hjelp, selv om hun opplever det som ubehagelig. Hun får dårlig samvittighet over å oppta læreren over lengre tid, og føler at de andre elevene kan bli irritert på henne. Ofte velger hun å spørre venner i klassen om hjelp. Dersom hun ikke klarer å komme seg videre velger hun å jobbe med enklere oppgaver. I matematikk har læreren hennes sagt at hun må våge å prøve seg litt frem på egen hånd, heller enn å gi opp så fort. For Mona er det tydelig, at det oppleves som nytteløst å skulle jobbe med oppgaver hun ikke er sikker på at hun vil mestre.

«Synes det er slitsomt å jobbe med tekstoppgaver, blir det vanskelig bruker jeg heller å regne enkle tallstykker.» (Mona)

Mona gir uttrykk for at hun synes det er viktig at de andre elevene ser at hun jobber med noe. Det kan virke som om det er viktigere for henne å skjule sine vansker framfor å prøve å tilegne seg kunnskaper. Istedenfor å prøve å løse en krevende oppgave hvor hun kan risikere å feile noen ganger før hun når målet, så velger hun oppgaver hun synes er enkle, og som ikke vil gi henne noe dypere læringsutbytte. Mona, som sier hun har mange venner i klassen som støtter henne, synes det går greit å vente på lærerens hjelp i klassen.

«Lærerne prøver å gjøre sitt beste. Det er ikke alltid de har tid, men det må jeg bare respektere.» (Mona)

For Mona betyr det mye å få være i klassen sammen med vennene sine. Hun sier at hun er redd for å gå glipp av det sosiale samspillet som foregår i klassen. Hun har også et ønske om å framstå som flink pike.

Det at informantene opplever å få lite hjelp i sine klasser er med stor sannsynlighet et resultat av at det er færre lærere pr elev. Felles for informantene er at de har et stort behov for støtte og bekreftelse underveis i arbeidsprosessen. Med en lav faglig selvvurdering og lave forventninger om mestring, vil det lett kunne oppleves truende å skulle forsøke på egen hånd uten bekreftelse fra læreren. Ønsket er at læreren i større grad skal kunne veilede på individuelt plan, og at han eller hun skal ta seg tid til å ta kontakt med hver enkelt, for å få vite om en gjør ting riktig. Etter gjennomgang i plenum vil ikke alle elevene ha klart å fange opp de momentene som trengs for å skulle jobbe individuelt uten støtte gjennom hele økten. Lærerens mangel på hjelp og støtte synes å virke på informantene, ved at de føler seg dumme

og inadekvate. Å se seg selv som den eleven i klassen som alltid må ha hjelp gjør at resultatet av den sosiale sammenligningen vil kunne true både elevens selvverd og elevens trivsel i klassen.

4. 3. 3 Oppsummering

Informantene opplever høytlesning som en truende situasjon. Informantene vurderer seg som svake lesere og ingen av de leser høyt i klassen. De ønsker ikke å vise sine svake leseferdigheter for medelevene. Forventningen om å skulle mestre høytlesning er så lav, at de i frykt for å mislykkes, velger å ta i bruk strategier for å unngå situasjonen.

Informantene sier at de ikke får tilstrekkelig hjelp i klassen. Det er for få lærere inne i klassen. De forteller at de synes det er ekkelt å be om hjelp i klassen. Mona er den eneste av informantene som spør om hjelp fordi hun synes det er ekkelt. Hun sier hun må respektere at hun ikke kan få hjelp hele tiden. Når informantene har lave forventninger om mestring og opplever situasjonen som truende, velger de å ta i bruk strategier for å beskytte sitt selvverd.

Det er ikke til å stikke under en stol at de omgivelsene en befinner seg i, er med å påvirke hvordan en handler i ulike situasjoner. En vil velge ulike utveier, ulike atferdsmønstre, ut fra hvordan en opplever situasjonen. Enhver ønsker å ta del i situasjoner hvor ens selvoppfatning kan bli positivt influert. Motsatt vil en unngå situasjoner hvor en frykter at ens selvoppfatning kan påvirkes negativt. I truende situasjoner er det naturlig at en vil prøve å beskytte sitt selvverd. En slik situasjon er høytlesning i klassen.

4. 3. 4 Drøfting

Det er sammenfallende å høre hvordan informantene opplever det å ha høytlesning. Ingen av de ønsker å lese høyt i klassen. Mona sier hun slipper å lese høyt. Siv, Jan og Tor forteller at de nekter. Hvorfor ønsker ikke informantene å delta på høytlesning? Høytlesning er en læringsfremmende aktivitet. De har alle ytret et ønske om å gjøre det godt på skolen. Allikevel unnlater de å delta på en aktivitet som kan fremme deres leseferdigheter.

Siv forteller at hun bruker mye tid hjemme for å øve seg på fagtekstene hun har til lekse. Hun leser tekstene så mange ganger at hun opplever at hun mestrer dem. Siv ønsker å lese høyt.

Men når hun hører medelevene lese kan det synes som om alt sperrer seg for henne. Etter å ha hørt de andre lese, vil hun ikke lenger lese høyt. Siv sammenligner seg med sine medelever. Også Jan uttrykker at han sliter mer enn de andre i klassen. Jan gir med dette en subjektiv beskrivelse av sine egne leseferdigheter. Dette gjør han gjennom å vurdere sine egne ferdigheter opp mot medelevenes. Slik tar Jan i bruk sosial sammenligningen som en kilde for å vurdere egne ferdigheter i høytlesing. I en klasseromssituasjon hvor høytlesning er aktiviteten, ligger forholdene godt til rette for sosial sammenligning. Det vil være naturlig å trekke en parallell mellom den sosiale sammenligningen som foretas av informantene i den bestemte situasjonen og deres vegring mot det å lese høyt.

Å kunne lese er viktig. Gode leseferdigheter er nøkkelen til videre kunnskapstilegnelse. Lesing kan slik ses som et psykologisk sentralt område. Når elever sammenligner seg med sin referansegruppe, innenfor et område som de ser som psykologisk sentralt, kan en anta at det er en sammenligning som får stor betydning for deres selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Informantenes beskrivelser viser at de har liten tro på å skulle mestre oppgaven med å lese høyt. Forventningen om å skulle mestre oppgaven er blant annet lav fordi informantene ser seg selv som svakere enn referansegruppa.

Når det skal være høytlesning i klassen, beskriver Siv og Tor at det oppstår et fysisk ubehag. Dette fysiske ubehaget fører til at elevene har lyst til å gråte. Elevenes beskrivelser er sterke. Det ligger en felles enighet om at det ikke er greit at barn skal behøve å kjenne på denne følelsen i skolen. Skolen og klasserommet skal være en trygg plass for barn og unge. En plass hvor hver og en skal ha rom for å utfolde seg og oppleve mestring. I Norge er målet å skulle legge til rette for, å fremme en positiv læringskultur. I den inkluderende skolen er det et mål at den enkelte elev skal oppleve seg selv som det å være anerkjent som en likeverdig deltaker. Skolepolitiske intensjonserklæringer vil i praksis være vanskeligere å gjennomføre enn hva det kan synes til på papiret.

Ifølge Bandura (1977) er forventningene en har til å mestre oppgaven avgjørende for hvilken innsats en legger i gjennomføringen. Mona bekrefter dette. Mona forteller at hun elsker å diskutere høyt med de andre i klassen. Hun forteller at dette er noe hun mestrer. Det å slippe lærerens korrigerende av skriftspråklige feil er noe hun beskriver som godt. Mona liker samfunnsfag og RLE. Fagene liker hun nettopp på grunn av de mestringsopplevelser hun har

hatt i fagene. Mestringsopplevelsene har gitt Mona en trygghet i disse fagene, og forventningen om mestring er stor. Dette gir henne motivasjon til å jobbe videre i faget. Det er når frykten for å mislykkes er større enn forventningen om å mestre at en vil unngå å yte innsats. Redselen ligger i det å skulle blottlegge sine faglige svakheter foran resten av klassen. Ved liten tro på mestring vil fokuset så ligge på det å skulle skåne seg fra negative tilbakemeldinger. Lav motivasjon for skolearbeid kan bety at informantene er motivert for det å skulle beskytte sitt selvverd. Det å ikke yte innsats kan derfor ses som motivert atferd. En trussel mot selvverdet vil slik være en trussel for elevenes motivasjon (Covington og Beery, 1976).

Informantene opplever å måtte vente lenge på hjelp i klassen. De gir uttrykk for at de har behov for kontinuerlig støtte. Informantene sier at de jobber med tilpassede oppgaver. Vil dette da si at oppgavene er for dårlig tilpasset, eller er elevene så usikre på læringssituasjonen at de har behov for konstant bekreftelse? Behovet for kontinuerlig støtte kan ses som et resultat av informantenes lave forventninger om mestring. Deres frykt for å mislykkes er så stor, at de ikke våger å prøve på egen hånd. En kan stille spørsmål til kvaliteten av den tilpassede opplæringen informantene er gitt. Lave mestringsforventninger skyldes få opplevelser av å ha mestret. Dette kan være et tegn på at elevene gjennom sine skoleår har opplevd for dårlig tilrettelegging i skolefagene. Det ligger en stor viktighet i det å legge opp til læringsoppgaver som ligger innen sonen for nærmeste utvikling. Det vil si at en oppgave skal være utfordrende, men innenfor rammene av hva den enkelte elev kan mestre. Gjennom mestring kan motivasjon skapes.

Informantenes beskrivelser av det å motta støtte i klassen er sammenfallende. Elevene opplever det som ubehagelig. Ifølge Bandura (2010) vil elevenes oppfatning av seg selv være avgjørende for hvordan han eller hun takler utfordringer. Informantene har gitt tydelig uttrykk for at de oppfatter seg selv som faglig svake. De har opplevd det å få negative kommentarer rettet mot sine faglige vansker. De har beskrevet følelsen av å oppleve seg selv som annerledes. Felles for elevene i studien er deres forsøk på å unngå situasjoner som kan ende med nederlag. Når Informantene jobber i klasserommet gir de opp arbeidet med oppgavene dersom de møter motgang. Heller enn å la sine faglige svakheter komme til syne, lar de være å spørre om hjelp.

Siv er av den oppfatningen at hun har behov for hjelp til oppgaver hun ser medelevene mestrer. Det synes som om denne oppfatningen bidrar til en frykt for å bli negativt vurdert.

Jan opplever at han ikke blir møtt med forståelse av læreren. Han beskriver at læreren i klassen ikke kan så mye om elever som han. Eleven synes det er ekkelt å rekke opp hånda. Han ønsker at læreren skal komme bort til han uten at han skal behøve å rekke opp hånden foran hele klassen. Tor sier at når han er i klassen så spør han aldri om hjelp.

Mona, som også opplever å måtte vente lenge på hjelp, skiller seg fra Siv og Jan. Hun mener at hun må respektere at læreren ikke har så mye tid. Monas ønske om å være i klassen kommer også her til syne. Hun uttrykker at hun ikke kan forvente å få mer hjelp enn sine klassekamerater.

Å ha et positivt selvverd gir trygghet. Denne tryggheten fremstår som en beskyttelsesmekanisme, og gjør at en ikke er så opptatt av hva alle andre mener. Det er i situasjoner hvor selvverdet blir truet at vi blir opptatt av hva andre mennesker tenker om oss. Informantene i studien gir uttrykk for å mangle den tryggheten som er nødvendig for at de skal kunne våge å utfolde seg selv i klasserommet. Når informantene arbeider med oppgaver de har lave forventninger om å mestre velger de så ulike strategier for å skåne sitt selvverd. Siv, Jan og Tor velger å somle med andre ting. Covington (1984) nevner sommel som form for beskyttelse. Ved å somle ønsker informantene å vise sine medelever at de ikke legger noe innsats i arbeidet. Slik ønsker elevene å styre medelevenes attribusjon av egne forventede nederlag. Dersom en mislykkes vil det kunne tilskrives til at en ikke har jobbet like mye som de andre, og skulle en lykkes vil det kunne tolkes som gode evner (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Mona jobber med enkle oppgaver hun mestrer. Det viktigste for Mona er at de andre i klassen ser at hun jobber flittig. Hun ønsker å fremstå som en flink pike, og vil ikke å vise ovenfor medelevene at hun sliter. Det ligger her i kortene, at dersom elevene skal jobbe kun med de oppgaver de mestrer, så vil ikke faglig fremgang kunne finne sted. Ved bruk av selvbeskyttende strategiene er målet å gjøre seg selv mindre sårbar ovenfor eventuelle nederlag

Lav ytelse over en lengre perioder vil føre til at eleven ser sine evner som stadig dårligere. Eleven vil kunne ende opp med å måtte innrømme sin faglige tilkortkomning, og med dette tilskrive sine nederlag til evner i stedet for lav innsats. Når en ser sine evner som dårlige vil det å lykkes forklares ut fra tilfeldige forhold. Når en har oppfatningen av at dårlige evner og flaks styrer utfallet av det en gjør, vil lært hjelpeløshet utvikles ved at en lærer at en ikke kan påvirke det som skjer. Selvbeskyttende strategier vil på kort sikt kunne skåne elevene fra

nederlag. Men i det lange løp vil det få konsekvenser for elevenes læringsutbytte og videre elevens selvverd (Covington og Beery, 1976).

Informantene beskriver en læringssituasjon hvor de føler seg utrygge. De er redde for å dumme seg ut, og ønsker ikke at deres faglige svakhet skal bli gjort til syne i klassen. Rosenberg (1977) viser til at når en som elev opplever seg som langt svakere enn resten av sine medelever, så vil en kunne oppleve miljøet som dissonant. Når en opplever miljøet som dissonant vil en ha fokus rettet mot de negative sidene ved seg selv. Elevene i studien fokuserer på sine faglige svakheter, og ser de opp mot medelevenes faglige nivå. Ved å unngå å lese høyt i klassen og ved å unngå og søke faglig støtte, ønsker de å skjule sine vansker. En stadig påminnelse om sin annerledeshet vil føre til at en opplever seg selv som annerledes og utenfor, noe som kan true elevens trivsel i klassen (Rosenberg, 1977).

4.4 Mestring i trygge læringssituasjoner

Under dette temaet faller de opplevelser og erfaringer informantene har av organiseringen av spesialundervisningen, og det å motta undervisning på en gruppe utenfor klasserommet.

4.4.1 Organisering av spesialundervisningen

Under intervjuene var det interessant å se hvordan alle informantene kom inn på temaet tilrettelegging av spesialundervisningen. Det var en påfallende enighet i hvordan de opplevde tilretteleggingen.

Mona forteller om dårlige rutiner, hvor hun må gå ut på gruppa foran alle i klassen.

«Noen ganger er det skikkelig fælt å gå ut og skulle ta med seg alle bøkene sine mens resten av klassen sitter og stirrer på meg. Jeg tenker bare "åhh", dette er ubehagelig.» (Mona)

Mona forteller at hun ønsker en mer forutsigbar spesialundervisning hvor det er faste tider og oppmøteplasser. Hun er fullstendig klar over at hun har utbytte av å være med i en spesialgruppe, men hun skulle ønske hun hadde visst når hun skulle ut av klassen.

Opplevelsen av dårlig planlegging har vært til stede helt siden hun begynte å jobbe i spesialgruppen.

Hun opplever det som ubehagelig at det midt i timen kommer en lærer inn og ber henne ta med seg bøkene sine. Hadde Mona vært forberedt på det at hun skulle ut av klassen, hadde hun opplevd det som mindre krenkende.

Jan er en av de som deler Mona sine opplevelser.

«... først så sitter vi 5- 10 minutter å hører på hva resten av klassen skal jobbe med, så går vi til gruppa.» (Jan)

Han synes det er urettferdig at han ikke skal få den undervisning og støtte han har krav på. Fordi om han tidligere i intervjuet ytret at han ikke brydde seg om hva de andre elevene måtte si om han, er han klar på at han synes dette er en ekkel situasjon og må forlate undervisningen etter at den har begynt. Han forteller også at spesialpedagogen ofte er borte på grunn av syke barn, og at dette ofte resulterer i at de ikke får den spesialundervisningen han har krav på.

«Ofte er læreren borte, noe som gjør det vanskelig å ha faste tider.» (Jan)

Tor er en av de elevene som er vant til godt planlagte gruppetimer, som går ut på at de til bestemte tider møter på bestemte grupperom.

«Vi har faste tidspunkt hvor vi går ut av klassen.» (Tor)

Men i likhet med Jan, er også Tor kjent med opplevelsen av at gruppetimer blir satt i andre rekke ved sykdom blant lærerne. Han forteller at dersom en lærer som skal ha klassen er syk, så blir det som oftest til at spesialpedagogen må være lærer for hele klassen. Når det skjer, mister informantene sin spesialundervisning. Både Jan og Tor forteller at den faglige fremdriften i gruppa av og til blir hemmet på grunn av dette. Det som er med på å avgjøre hvor den enkelte trives best med å arbeide, er i hvilken grad miljøet gir rom for utfoldelse og mestringserfaringer.

4. 4. 2 Høytlesning på gruppa

Informantene er tydelige på forskjellen mellom opplevelsen av å ha høytlesning i klassen og ute på gruppa. Etter å ha gjennomført alle intervjuene synes informantenes erfaringer ikke bare å se svært sammenfallende ut, men de så også ut til å ha grunnlag i de samme synspunktene.

«Når jeg skal lese høyt i klassen synes jeg det er ekkelt fordi her leser alle så bra. Mens på gruppa er det mye enklere, fordi her har alle samme problem. Det føles mer behagelig da.»
(Mona)

Det er tydelig at Mona sammenligner seg med de andre elevene. Hun sier at her er de alle like, så ingen behøver å føle på det å være den "dumme". Alle de andre i klassen leser flytende, mens hun er den som stotrer og bruker lang tid på å skulle kode ordene. Mona sier hun at hun liker å lese, så lenge det er på gruppa. Tor og Jan er av samme oppfatning.

«Jeg synes det er bedre å lese høyt på gruppa.» (Tor)

«Det er ikke ubehagelig å skulle lese høyt på gruppa. Her slipper jeg å være den eneste som synes det er vanskelig.» (Jan)

Tor forklarer at han opplever å lese godt på gruppa og at det ikke er så ekkelt. Han tror det er fordi at i klassen så er han så nervøs for å lese høyt at alt bare går i surr for han. Jan sier videre at når det er høytlesning i klassen så er han mer fokusert på når det er hans tur til å lese, enn på den teksten som skal leses. Det som fremkommer av informantenes beskrivelser er at det ikke er det å lese høyt som er deres direkte frykt, men det å lese høyt foran mange andre. Å være den svakeste leseren av alle er det som oppleves som mest ubehagelig. På gruppa, hvor også de andre elevene har samme problem, opplever de i større grad å bli vist en forståelse for sine problemer.

«... her er jeg ikke redd for å skulle dumme meg ut.» (Siv)

Siv frykter de andre sine tilbakemeldinger på hvordan hun leser i klassen. På gruppa opplever hun ikke at nervøsiteten tar overhånd. Hun sier at på gruppa så leser hun mye bedre, og dette gir henne en god følelse.

Det at informantene opplever en så stor forskjell på det å skulle praktisere nøyaktig den samme handlingen, bare innenfor to ulike situasjoner, forteller noe om den tryggheten elevene er avhengig av for å skulle våge å utfordre seg selv. Informantene gir uttrykk for at det på gruppa eksisterer en gjensidig respekt og forståelse mellom elevene, elementer som er viktige komponenter for det å skulle etablere og opprettholde trygghet blant elevene. Når tryggheten er tilstedeværende, og en er motivert for å prøve, vil en også ha mulighet for å oppleve at det å lese høyt ikke er så skremmende som det en i utgangspunktet hadde tenkt.

4. 4. 3 Lærer støtte på gruppa

Mona sin historie er preget av hennes ønske om å kunne være i klassen, allikevel sier hun at det gir henne mye å kunne være på gruppa i blant. Hun sier at i gruppa er det et miljø som gir henne mulighet for å konsentrere seg, noe hun forklarer med at det er færre elever. Å få ekstra hjelp til blant annet å lese og forstå tekst øker hennes forståelse, noe hun beskriver som motiverende.

«Fordi om jeg noen ganger sier jeg ikke vil bli med ut på gruppa, så vet jeg selv at det lønner seg. Da skjønner jeg teksten, og stoffet, og får det faktisk til.» (Mona)

Monas dilemma er valget mellom å være på gruppa og lykkes faglig, eller å være i klassen og ikke mestre oppgavene, men være en del av del i det sosiale fellesskapet. Gjennom det hun forteller er det ikke mye som skal til for at hun føler seg litt utenfor. Skolemiljøet her er lite, og mulighetene for å velge og vrake blant daglige støttespillere er ikke til stede. Det synes som om Mona frykter det å skulle være ensom på skolen, og at hun passer på å holde fast på de vennene hun har. Tor deler ikke Monas oppfatning.

«... På gruppa så er det bare meg, Lars og læreren. Og i klassen så er det liksom hele klassen. I klassen sitter jeg på en måte "midt i", og da føler jeg at folk sitter oppå meg. Jeg vet ikke hvorfor det er sånn, men i gruppa slipper jeg å bruke konsentrasjonen min på de andre.» (Tor)

Det kan virke som om Tor opplever klasseromssituasjonen som truende. Når han er i klassen blir han mer opptatt av de andre elevene enn å ta fatt på de oppgavene han blir gitt.

Opplevelsen av å bli stirret på fører til en økt frykt for at ens svakheter skal bli blottstilt for resten av klassen. På Tors gruppe er det som oftest ikke mer enn to elever. Når Tor forteller om sine opplevelser i klassen og hvordan han opplever å være ute på gruppa, så beskriver han erfaringer fra to ulike miljøer. Hvor miljøet i klassen skaper utrygghet, mens miljøet på gruppa gir den tryggheten som skal til for å kunne oppleve mestring. Gjennom informantens fortellinger tydeliggjøres viktigheten av et trygt arbeidsmiljø.

Felles for informantene er at de også opplever å få mer faglig hjelp fra læreren når de har gruppeundervisning.

«Jeg føler jeg får mer hjelp av læreren her, og ting vi jobber med blir mer interessant.» (Tor)

«Det er læreren på gruppa som har støttet meg og bygd meg opp.» (iv)

«Jeg trives godt på gruppa, og foretrekker heller å være der enn i klassen. Her får jeg den hjelp jeg trenger.» (Jan)

Tor er også opptatt av han ikke er redd for å spørre om hjelp når han er på gruppa. Det gjør at det er et kontinuerlig samarbeid mellom de to guttene på gruppa og spesialpedagogen.

Siv og Jan forteller begge om en tilpasset opplæring, med en lærer som bygger stillas rundt elevene for at de skal oppnå mestring. Siv opplever en læreren som har som mål at elevene skal lykkes, og som har en genuin interesse av å være den enkelte sin støttespiller. Det er tydelig at hennes spesialpedagog har betydd mye for den utviklingen hun har hatt siden hun startet på ungdomsskolen. Spesialpedagogen er et menneske hun føler ser henne, noe som er viktig for at hun skal føle seg verdsatt som elev og menneske.

Felles for de fire informantene er at de har stort utbytte av å motta ekstra støtte på gruppa. Selv om Mona har et sterkere ønske om å tilbringe skoledagen sammen med klassen, enn hva de andre har, så innrømmer hun at det faglige utbytte i klassen ikke er godt nok for å oppleve faglig mestring.

4. 4. 4 Oppsummering

Informantene beskriver det å motta spesialundervisning på gruppa som positivt for deres læringsutvikling. Allikevel forteller de at det er ekkelt å skulle gå ut på gruppa. Dette skyldes organiseringen. Informantene ønsker ikke å måtte gå ut av klassen foran resten av sine medelever. De ønsker ikke å ha rollen som han eller hun som må bli med læreren ut for å få ekstra hjelp.

Dette er faglig svake elever som befinner seg i en sårbar posisjon. De vil søke å beskytte seg, slik at negative kilder til selvoppfatning kan forhindres. Når informantenes reelle selvoppfatning avviker fra hvordan de selv ønsker å være, vil det påvirke deres selvverd i negativ retning. For elever som i utgangspunktet har som mål å skjule sine vansker vil det kunne oppleves som krenkende å måtte gå ut på gruppa foran hele klassen. Sammenlignet med andre elever vil de se seg selv som annerledes (Rosenberg, 1979). De vil bli eleven som må ut av klassen.

Informantene synes det er greit å lese høyt på gruppa. På gruppa er det flere elever som ikke mestrer høytlesning. Informantene sier at de opplever en gjensidig respekt på gruppa.

Felles for de fire elevene er at de har stort utbytte av å motta ekstra støtte på gruppa. Her er det god kommunikasjon mellom gruppas medlemmer, og læreren har god tid til å følge opp hver enkelt elev. Selv om Mona har et sterkere ønske om å tilbringe skoledagen sammen med klassen, enn hva de andre har, så innrømmer hun at det faglige utbytte i klassen ikke er godt nok for å oppleve faglig mestring.

4. 4. 5 Drøfting

Beskrivelsene som faller inn under det siste temaet er sammenfallende. Informantene beskriver et trygt læringsmiljø som åpner for mulighetene til personlig utfoldelse. De beskriver et miljø hvor behovet for å ta i bruk selvbeskyttende strategier ikke er tilstede. Informantenes erfaringer med skolens organisering av spesialundervisningen er uheldig. Selv om informantene synes å oppleve gruppemiljøet som trygt, frykter elevene å skulle få tildelt rollen som "den eleven" som må gå ut av klassen. Bakgrunnen for frykten ligger i skolens dårlige tilrettelegging, som resulterer i at informantene opplever å bli hentet ut av klassen. Informantene peker på manglende forutsigbarhet i skolehverdagen, noe elevene opplever som frustrerende.

På gruppa opplever informantene det som uproblematisk å skulle lese høyt. Dette står i kontrast til deres opplevelse av høytlesning i klassen. Både Tor og Siv opplever at de leser godt når det er høytlesning på gruppa. Når Tor beskriver det å jobbe på gruppa fremstår han som en langt mer glad og åpen gutt. Ute på gruppa opplever Tor at usikkerheten er borte og han våger å være seg selv. Dette står i kontrast til hvordan han opplever klasseromssituasjonen. I klassen føler han seg omringet av alle elevene. Han føler at alle elevene stirrer på han. Det kan synes som om Tor ikke opplever seg som trygg i store grupper med mennesker. Mona beskriver at på gruppa så har alle samme problem. Dette fører til at hun ikke føler seg dom når hun leser, slik hun gjør når hun leser i klassen. Beskrivelsen Mona gir viser seg å passe for alle intervjupersonene.

Bandura (1977) peker på hvordan forventningene en har til å lykkes med en oppgave styres av i hvilken situasjon den er gitt. Dette kommer tydelig til syne i informantenes utsagn. Å mestre høytlesing, synes i mye større grad oppnåelig dersom oppgaven blir gitt i gruppa. I klassen sier informantene at de vegrer å lese. Forventningene om å skulle lykkes med å lese høyt er så lave at de heller ønsker å attribuere resultatet til dårlig innsats.

Den sammenligningen elever gjør innenfor skolefag er viktig for deres faglige selvvurderingen (Rosenberg, 1979). Dette viser til hvor stor betydning det har for eleven hvilken referansegruppe han eller hun foretar sammenligningen opp mot (Skaalvik og Skaalvik 2005). Den sosiale sammenligningen informantene foretar i klassen har vist seg å påvirke elevenes faglige selvvurdering negativt. På gruppa opplever informantene at det

faglige nivået blant elevene er likt. Marsh (1987) viser til at det er bedre å kunne hevde seg i en liten gruppe, enn å være faglig svak i en stor gruppe. Informantenes opplevelse av å være på gruppa bekrefter dette. På gruppa er elevene i samme båt. Ingen av informantene opplever seg som dårligere enn de andre gruppedeltagerne. Redselen for andres vurdering er ikke til stede slik som i klassen. Dette åpner for at informantene våger å utfolde seg. På bakgrunn av dette kan en anta at den sosiale sammenligningen de foretar, vil fremme deres selvverurdering positivt. Informantenes faglige selvverurdering vil også fremmes av de mestringserfaringer som kommer som et resultat av den innsats de legger ned i skolearbeidet når de er ute på gruppa.

På gruppa opplever informantene å bli gitt den faglige støtte de har behov for. Miljøet er bygget på en gjensidig respekt og forståelse. Dette står i motsetning til hvordan informantene opplever klasseromssituasjoner. Det trygge læringsmiljøet i gruppa, fører til at redselen for de andres vurdering ikke er til stede. Heller enn å ta i bruk ugunstige strategier, som vil hemme deres kompetanseutvikling, kan informantene fokusere på det å utvikle seg selv.

Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til at elevens motivasjon blant annet viser seg gjennom de valg eleven gjør. Når informanten er på gruppa viser de motivasjon for å jobbe. Det læringsmiljøet som omgir elevene ute på gruppa oppleves av elevene som trygt. Læringsmiljøet på gruppa åpner slik for at informantene kan legge ned en innstas i skolearbeidet og slik oppleve mestring. Mestringserfaringer fører igjen til at informantene opplever å være motiverte for og arbeide når de er ute på gruppa.

5 Avsluttende drøfting

I dette kapittelet vil jeg svare på min problemstilling, som er todelt. Utgangspunktet for denne studien var å skulle frembringe empirisk kunnskap om hvordan faglig svake elever opplever det å motta støtte på en mindre gruppe sammenlignet med det å motta undervisning i klassen, og hvordan dette påvirker elevenes selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid. Empirien bygger på kvalitative intervju med fire barn i alderen 14 til 15 år.

Jeg vil først besvare første del av problemstilling, som er: Hvordan opplever informantene å motta undervisning i en mindre gruppe sammenlignet med å motta undervisning i samlet klasse? Deretter vil jeg besvare andre del av problemstillingen, som er: Hvordan påvirker tilretteleggingen av undervisningen informantenes selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid?

Målet med dette prosjektet var å få innblikk i elevenes personlige erfaringer og opplevelser, og samtidig få tak i hvordan den samme praksisen oppleves av de fire personene. Elevenes erfaringer har tydelige fellestrekk. Gjennom disse fellestrekkene vil jeg drøfte informantenes erfaringer og opplevelser i lys av teori.

5. 1 Hvordan opplever informantene å motta undervisning i en mindre gruppe sammenlignet med å motta undervisning i samlet klasse?

Elevenes opplevelse av å motta faglig støtte på gruppa står i motsetning til deres opplevelser av å være i klassen. For alle mennesker vil sosial anerkjennelse være et mål. Vi ønsker å gi et best mulig inntrykk av oss selv. Hvordan vi prøver å fremstå ovenfor andre mennesker er situasjonsbetinget og gjerne knyttet til vår ideelle selvoppfatning, altså hvordan vi ønsker å være. I vårt samfunn hvor det å være flink på skolen ses som psykologisk sentralt, vil det være viktig å fremstå som en person med gode evner.

I klassen opplever elevene at de er faglig svakere enn sine medelever. Elevene føler seg inadequate og annerledes. Elevene har gjennom å sammenligne seg med resten av elevene i klassen dannet seg et bilde av seg selv (Rosenberg, 1979). Festinger (1954) hevder at

mennesker er motiverte for å vurdere sine meninger og evner. I mangel på objektive mål og vurdere seg mot sammenligner elevene seg med sin referansegruppe (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Gjennom observasjon av andres prestasjoner vil elevene få en indikasjon på hva de selv har mulighet for å mestre. Når elevene ser at de andre i klassen har problemer med å lykkes med en bestemt oppgave, vil de ikke forvente at de selv klarer å løse den samme oppgaven (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Når en elev opplever å være langt svakere i skolefag enn resten av sine medelever vil eleven kunne oppleve miljøet som dissonant (Rosenberg, 1979). I et dissonant miljø vil eleven oppleve at fokuset rettes mot de egenskapene som skiller han eller hun fra resten av gruppa. Elevenes faglig svake prestasjoner vil slik bli fremtredende i klassen hvor de andre elevene presterer bedre. Å være faglig svak i en klasse som presterer langt bedre, vil til stadighet resultere i en påminnelse om sin annerledeshet. Dette vil kunne føre til at eleven føler seg utenfor, rar, dum og mindreverdige (Rosenberg, 1977).

I klassen har elevene opplevd et fravær av mestringserfaringer. Dette har resultert i lave mestringsforventninger og lav motivasjon for å skulle ta tak i skolearbeidet. Elevene forteller at de ønsker minst mulig oppmerksomhet rundt sine faglige vansker (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette er bakgrunnen for at informantene velger å ta i bruk ulike strategier for å beskytte sitt truede selvverd. I frykten for nederlag velger elevene å la være å yte innsats. Det at elevene ikke våger å ta fatt på oppgaver de har lave forventninger om å mestre viser til elevens manglende tro på egne evner. Elever med lavt selvverd kjennetegnes ved at de unnlater å ta sjanser. Ved å ta i bruk selvbeskyttende strategier er målet å gjøre seg selv mindre sårbar ovenfor eventuelle nederlag. Dette er motivert atferd, hvor målet er å beskytte seg selv mot de andres vurdering (Covington og Beery, 1976).

Elevenes beskrivelser av å motta undervisning i klassen bærer et tydelig preg av utrygghet. I klassen bruker elevene mye av sin energi på å skulle skjule sine vansker heller enn å jobbe for å tilegne seg kunnskap. Dette står i kontrast til elevenes opplevelse av å motta støtte på gruppa.

Spesialgruppene som elevene deltar på består av få elever. Elevene som deltar på gruppa har alle faglige vansker. Elevenes budskap er tydelig. Når alle er like behøver de ikke å føle seg dumme. Elevene i undersøkelsen har vist at de opplever det som trygt å være på en gruppe med andre elever som har faglige problemer. Behovet for å skulle ta i bruk selvbeskyttende strategier er ikke til stede når elevene er på gruppa. På gruppa opplever elevene at de utnytter

tiden godt. De beskriver et miljø hvor de våger å utfolde seg. Bandura (1986) viser til viktigheten av det å kunne hevde seg i gruppa. Å hevde seg i gruppa vil kunne redusere angst og følelsen av mindreverdighet. Og oppleve at en klarer å hevde seg i gruppa gir en selvtillit og motivasjon for å skulle tilegne seg kunnskap.

Den referansegruppen eleven sammenligner seg med vil ha effekt på elevens faglige selvvurdering. Denne effekten er av March (1987) kalt "Big- fish- little- pond" effekt. Dette viser til at for en elev så vil det være bedre å kunne hevde seg faglig i en liten gruppe, heller enn å skulle være "den faglig svake eleven" i en klasse. Ut i fra elevenes beskrivelser vil det være naturlig at elevene har en bedre faglig selvvurdering når de er ute på gruppa. Dette grunnet at de andre elevene på gruppa også har faglige problem. Elevene anser at de andre elevene på gruppa ligger på det samme kompetansenivå som dem selv. Dette viser til hvilken betydning referansegruppen får for den sosiale sammenligningen som blir foretatt av den enkelte elev, og videre til hvilke konsekvenser dette får for elevens faglige selvvurdering (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det miljøet elevene er en del av på gruppa gjør at elevene anser seg som faglig dyktigere på gruppa enn hva de gjør i klassen.

Når elevene deltar i et miljø hvor de har mulighet for å hevde seg vil det øke deres muligheter for å få et bedre læringsutbytte (Bandura, 1986). Gjennom sin motivasjon for læring på gruppa, vil eleven ha mulighet for å oppnå mestring. Gjennom mestringsopplevelser vil igjen forventningen om mestring øke, og den videre motivasjonen for skolearbeid vil skapes. Dette mønsteret skiller seg fra elevens opplevelse av å motta undervisning i klassen. I motsetning til på gruppa, opplever elevene i klasseromssituasjoner et fravær av motivasjon. Grunnet frykten for å prøve, og sitt forsvar av et truet selvverd, opplever elevene få mestringserfaringer i klassen. De ser sine medelever i klassen lykkes, men grunnet lave forventninger om mestring prøver de ikke selv. Motivasjonen elevene har i klasserommet ligger i det å skulle forsvare seg.

På tross av den positive opplevelsen elevene har av å være på gruppa er de kritiske til hvordan deres spesialundervisning er tilrettelagt. De opplever at timene er dårlig planlagt, og ser seg selv stilt i andre rekke etter sine medelever. Tre av elevene påpeker at de blir hentet i klassen etter timen har startet. Det å gå ut av klassen foran medelevene oppleves av elevene som stigmatiserende. Det vil være på sin plass å kunne hevde at dette ikke er en holdbar situasjon. Et av de overordnede prinsippene i den norske skolen er retten til likeverdig opplæring.

Likeverdig opplæring viser til at hver enkelt elev uavhengig av evner og forutsetninger, har rett til en opplæring som er like verdifull som den opplæringen andre elever mottar.

Retten til spesialundervisning er gitt med bakgrunn i et enkeltvedtak basert på en sakkyndig vurdering. Dette vedtaket skal være så klart og fullstendig at det ikke er tvil om opplæringstilbudets omfang, organisering og innhold. Alle som får spesialundervisning skal ha en opplæringsplan. Med dette nedfelt i opplæringsloven bør alle avvik føres ned. Slik som at elever i skolen har en ukeplan, skal også elever som mottar ekstra støtte ha en plan slik at de kan ha et system og en grad av forutsigbarhet i sin skolehverdag. Å bli hentet midt i timen uten forvarsel er krenkende. Ikke bare fordi en blir blottet for resten av klassen, men også fordi en har krav på å bli møtt med respekt. Elevenes beskrivelse av at spesialpedagogiske timer blir satt til side på grunn av sykdom hos lærere er en uakseptabel situasjon. Elevene forteller at gruppetimene kan bli amputerte og at oppstartede prosjekter ikke alltid blir etterfulgt grunnet at timer går bort. Dette beskriver et system hvor de elevene som har størst behov for støtte, og som er gitt en lovpålagt rett, blir tilsidesatt.

Ut fra elevenes beskrivelser er tydelig at elevene opplever det å motta støtte på ei gruppe utenfor klasserommet som positivt. Både Siv, Jan og Tor trives best på gruppa. Mona er den eneste av elevene som nevner en bekymring over å skulle gå glipp av det sosiale i klassen. Sett bort fra dette opplever Mona slik som resten av informantene en økende motivasjon for skolearbeid når hun er ute på gruppa. De opplever alle at de får et faglig bedre utbytte av å være på gruppa.

5. 2 Hvordan påvirker tilretteleggingen av undervisningen informantenes selvoppfatning og motivasjon for skolearbeid?

Som elev i skolen opplever en å bli plassert i en sosial setting som ikke er selvvalgt. Elevene i undersøkelsen har fått kjenne på hvordan det er å være faglig svak i et kompetansesamfunn hvor tydelige mål for elevenes faglige utvikling er satt. Elever som opplever å stadig komme til kort i skolen vil kunne utvikle lav selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Vår selvoppfatning vil være et resultat av alle de erfaringer vi gjør oss, og vår egen tolkning av disse erfaringene.

En positiv selvoppfatning er viktig for den psykisk helsen, for personens motivasjon for læringsarbeid og for innsats og utholdenhet (Rosenberg, 1979). Elevenes selvoppfatning vil ha konsekvenser for både studieatferd og videre hvordan elevene presterer på skolen. I de empiriske resultatene fremstilt ovenfor, samt de etterfølgende drøftingene kom det frem hvordan ulike kilder er med på å påvirke elevenes selvoppfatning. Elevenes beskrivelser viser en tydelig forskjell mellom hvordan de vurderer seg selv i klassen og hvordan de vurderer seg selv når de er ute på gruppa. Denne undersøkelsen har vist at elevenes erfaringer med å være ute på gruppa i stor grad er positive.

Elevenes motivasjon viser seg gjennom de valg elevene gjør (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Når elevene er ute på gruppa er de motiverte for å ta del i læringsaktiviteter. I klasserommet ligger elevenes motivasjon i det å skulle ta i bruk strategier for å for å beskytte sitt selvverd. Dette er ugunstige strategier som vil hemme læring, og få negative konsekvenser for elevens selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Hvordan skolen tilrettelegger for elevens læringsmiljø, har stor betydning for elevenes motivasjon, og vil videre få en stor påvirkningskraft på elevens læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Elevene vurderer seg selv på ulike måter innenfor de to kontekstene. De to ulike sammenligningsgruppene, elevene på gruppa og elevene i klassen, påvirker elevene ulikt. Elevene går fra å i klassen oppleve seg som deltager i et dissonant miljø, til det å oppleve seg som faglig jevn god med resten av elevene ute på gruppa.

Elevenes beskrivelser tydeliggjør hvor mye de to miljøene skiller seg fra hverandre. Det ligger i elevenes beskrivelser at det å motta støtte ute på gruppe fremmer deres selvoppfatning og motivasjon for læring i langt høyere grad enn hva elevene opplever i klassen. Elevene i undersøkelsen har mottatt støtte på gruppe i over to år. Allikevel opplever elevene fortsatt at de i klassen tar i bruk ugunstige strategier heller enn å jobbe med læringsoppgaver de er gitt. Det kan slik virke som om den faglige oppfatningen elevene har av seg selv når de er ute på gruppa blir værende der. Det kan virke som om elevene har vanskeligheter for å skulle ta med seg motivasjonen som skapes på gruppa inn i klasserommet for så å jobbe videre frem mot mestring der. Dette poengterer igjen hvor stor innflytelse miljøet har på elevenes handlingsmønster. En kan stille spørsmål til hva som er viktigst, den sosiale kontakten eller det faglige?

Pedersen (1998) peker på barns viktighet av å føle tilhørighet i en gruppe av jevnaldrende hvor en har venner og kan oppleve sosial deltagelse. Han viser videre til at størrelsen på den

gruppen en deltaker i ikke behøver å ha noen betydning. For elevene vil det være viktig å være sosialt anerkjent i den gruppen hvor de deltaker. Målet er å etablere vennskap, som gir trygghet. Positive vennskap og sosial deltakelse er viktig for elevenes utvikling og læring. Et fravær av disse to faktorene vil kunne oppleves som belastende i hverdagen og vil kunne utgjøre en risikofaktor i utviklingsløpet.

Mona er den eneste av informantene som beskriver hvor viktig det er for henne å være i klassen. Hun er redd for å skulle falle utenfor det sosiale fellesskapet i klassen. Allikevel ser Mona sitt behov for å være i gruppa, da hun der opplever å bli motivert for skolefag. Spørsmålet stilt ovenfor kan synes noe svart hvitt. Det er vel ikke slik at en skal behøve velge mellom det å ha venner og det å oppleve faglig fremgang?

Elevene er tildelt mellom fem og sju timer spesialpedagogisk støtte i uka. Tor, som har en fast plan for når han skal ut på gruppa, skal disse timene være ute av klassen. Resten av elevene blir som oftest hentet i klassen når basisfag står på timeplanen. Antall spesialpedagogiske støttetimer elevene er tildelt forteller oss at elevene ikke er ute av klassen mer en maks sju timer i uka. Disse sju timene er spredt utover uka. Er det slik at en som elev i skolen må velge å enten være inne i klassen hele tiden eller å være sosialt alene? Hva med det sosiale fellesskapet på gruppa? Mona beskriver elevene på gruppa om greie, men sier at hennes beste venner er i klassen. Tor på sin side går på gruppe sammen med sin beste venn. Begge elevene trives best i det miljøet hvor de har sine beste venner. Tor føler seg trygg i gruppa. Men hva med Mona, opplever Mona klassemiljøet som trygt? Hvorfor våger ikke Mona å utfordre seg selv i klassen? Ut fra Monas beskrivelser kan det i noen grad virke som om Mona sliter med å finne sin sosiale plass i klassen. Hun synes å jobbe hardt for å være den personen hun tror hennes medelever vil akseptere heller enn å være seg selv. Om Mona er usikker i klasserommet grunnet usikkerhet rundt hennes sosiale posisjon i klassen, eller om hennes usikkerhet kun skyldes hennes faglige vansker er vanskelig å skulle svare på ut fra denne undersøkelsen. Ut fra et generelt grunnlag kan en allikevel si at i et sosialt nettverk hvor en har gode og trygge venner, så bør ikke bekymringen for å være seg selv være til stede.

Skolen skal fremme verdier som er med å gi grobunn for forståelse og respekt. Ingen mennesker er like. Om noen opplever å ha bedre muligheter for mestring og selvutvikling på gruppe skal ikke dette bære med seg et grunnlag for å bli stigmatisert. Dersom en elev noen timer i uka er ute på en gruppa, skal ikke dette skade en elevs sosiale plassering i klassen.

Med dette ligger det en oppgave hos den enkelte skole og klasse i å skulle fremme en sunt klassemiljø med aksept for det å være annerledes.

6 Avsluttende kommentarer

I dette avsluttende kapittel vil jeg kritisk se tilbake på den forskningsprosessen jeg har gjennomført. Videre vil jeg på bakgrunn av informantenes beskrivelser komme inn på hensyn en må ivareta når en skal legge til rette undervisningen for elever med lærevansker. På bakgrunn av informantenes beskrivelser ser jeg dette som naturlig.

6.1 Kritiske tanker knyttet til studien

Intervjuguiden min ble laget tidlig i prosessen. Den inneholder flere tema jeg ønsket å få belyst. Målet var å fange et større bilde av informantene og deres erfaringer og tanker rundt det fenomen som ble studert.

I intervjuguiden kan en se at jeg hadde til hensikt å få et fyldigere bilde av elevenes skolehverdag. Jeg ønsket å få bedre innsikt i hvordan elevene opplever det sosiale miljøet innenfor de to læringssituasjonene, og hvordan informantene opplever den sosiale kontakt med sine medelever. Jeg så det som viktig å skulle få innblikk i elevenes opplevelse av trivsel og trygghet, da dette i stor grad vil påvirke hvordan en opplever læringsmiljøet.

I etterkant av intervjuprosessen opplevde jeg at noen av temaene ble lite beskrevet av informantene. På bakgrunn av dette valgte jeg å presentere de tema som kom tydeligst frem under intervjuene.

Inngangsspørsmålene under hvert tema viste seg å ikke være de døråpnerne jeg trodde de skulle være. Dette gjorde det vanskelig å få elevene i tale. De inngangsspørsmål jeg stiller i starten av hvert tema er store. I ettertid ser jeg at spørsmålene jeg har stilt kan ha vært vanskelig for informantene å forstå. Jeg ser i ettertid at jeg skulle innledet med et lite spørsmål, og bygd videre på elevenes uttalelser underveis i intervjuet. Nå i ettertid sitter jeg igjen med en oppfatning av at et spørsmål aldri kan bli enkelt nok.

Informantene jeg har valgt er i sin mest sårbare periode i livet. Jeg skulle ved oppstarten av prosjektet sett mulighetene i det å intervju personer som kunne sett tilbake på sin tid som

faglig svak elev i skolen. Informantenes sårbare situasjon som faglig svak i skolen, kan ha ført til at elevene under intervjusituasjonen har opplevd behovet for å skulle forsvare seg.

Gjennom hele intervjusituasjonen var jeg bevisst på å tydeliggjøre ovenfor elevene at det ikke var noen riktige eller gale svar, men at det var deres egne tanker som var viktige. Allikevel vil det være naturlig å tenke seg at vanskelige spørsmål kan ha virket truende på informantene, og at de slik valgte å svare kort eller unnlate å svare.

Datapresentasjonen i studien viser bare en flik av informantenes skolehverdag. Allikevel gir den oss noen tanker rundt hvilke hensyn en må ta når en legger til rette undervisningen for elever med lærevansker.

6. 2 Hensyn en må ivareta når en legger til rette undervisning for elever med lærevansker

Informantene har i studien delt erfaringer og opplevelser fra sin skolehverdag. Beskrivelsene informantene har kommet med har pekt i retning av hensyn som må tas ved tilrettelegging av spesialundervisning.

Jeg vil først komme inn på viktigheten av det å skape sosial og faglig trygghet i læringsmiljøet. Her vil jeg kort komme inn på elevens behov for forutsigbarhet, samt betydningen av emosjonell og instrumentell støtte. Videre vil jeg komme inn på det å tilrettelegge oppgaver som gir mestringserfaringer. Jeg vil til slutt nevne elevenes medbestemmelse, skole- hjem- samarbeid og gruppesammensetning, som viktige hensyn ved tilretteleggingen av en trygg læringssituasjon.

Skape sosial og faglig trygghet i læringsmiljøet

Ut fra informantenes beskrivelser er det tydelig at det ligger en stor viktighet i det å skulle føle seg trygg i læringsmiljøet hvor en deltar. Et utrygt miljø vil også fremme angst hos eleven. Dette viser til viktigheten av å skape et sosialt og faglig trygt læringsmiljø.

Gjennom studien kom det frem at selv om en opplever å ha god sosial kontakt med sine medelever i klassen, så behøver ikke dette å gi den faglige tryggheten som trengs for å skulle våge å utfolde seg. En kan ha gode venner og trives sosialt i klassen, men allikevel oppleve faglige situasjoner som utrygge. Faglig svake elever er sårbare. Ved å sammenligne seg med

medelever som er faglig dyktige vil eleven kunne søke å beskytte seg grunnet redselen for å vær annerledes. Et læringsmiljø er faglig trygt når elevene våger å ta sjanser og utfordre seg selv.

Skole, voksne og lærere har et ansvar for hvilke signaler en sender ut til barn og unge. For hver enkelt elev bør fokuset ligge på individuell utvikling. Målet er at elevene skal attribuere sine resultat til innsats og at de slik skal utvikle størst mulig grad av oppgaveorientering. Det vil derfor være viktig å fremme et læringsmiljø hvor det å feile ses på som en del av læringsprosessen. Miljøet i skolen bør være basert på forståelse for at ikke alle er like. En klasse med tjue elever født i samme år, vil være tjue ulike mennesker med like mange forutsetninger for å lykkes i skolen. Målet skal ikke være å gjøre det godt sammenlignet med andre, målet skal være å se personlig utvikling uavhengig av sine medelever.

Spesialundervisningen skal være godt planlagt og organisert. Dette uavhengig av om eleven mottar undervisning i klasserommet eller ute på gruppe. Informantene i studien uttrykker tydelig at de skulle ønske de hadde faste tidspunkt for når de skulle møte på gruppa. Det å bli hentet ut av klassen uten å være forberedt, opplevdes av elevene som ubehagelig. Eleven vil gjennom å ha forutsigbarhet i egen skolehverdag kunne oppleve større trygghet. For elever som er i en sårbar posisjon vil det kunne være hensiktsmessig å ha en fast støttelærer å forholde seg.

Emosjonell støtte i skolen bidrar til trygghet og trivsel, og er viktig for elevens personlige utvikling. Elever med lærevansker har et stort behov for å bli lyttet til. En god lærer anerkjenner sine elever. Det å oppleve at andre mennesker har tro på en bidrar til å øke motivasjonen for å utfordre seg selv.

I tillegg til den emosjonelle støtten, vil den instrumentelle støtten være viktig. For elever med lærevansker vil god faglig støtte være avgjørende for elevenes læring. Elever med lav faglig selvvurdering vil i liten grad våge å utfordre seg selv. Gjennom å gi god faglig støtte har en som lærer mulighet for å vekke elevens interesse for skolearbeid. Ved at læreren bidrar til kontinuerlig støtte gjennom læringsprosessen, vil eleven oppleve en større trygghet og slik i større grad våge å utfolde seg. Å motta god faglig hjelp av læreren vil gi elevene en følelse av at læreren bryr seg. Når læreren lykkes med å vise både emosjonell og instrumentell støtte vil forholdene ligge godt til rette for det å skape en god relasjon mellom lærer og elev. I dagens

skole er det høye elevtall per klasse, og det ligger en utfordring for læreren i det å skulle etablere gode lærer- elev relasjoner.

Oppgaver som gir positive mestringserfaringer

Autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringsforventninger. Mestringserfaringer er forutsetningen for motivasjon for læring. Skal elever utvikle en positiv faglig selvvurdering må eleven oppleve det å lykkes i fag. Det ligger en viktighet i det å tilrettelegge for arbeidsoppgaver som ligger innenfor sonen for elevens nærmeste utvikling.

Dette er hensyn basert på informantenes erfaringer fra deres skolehverdag. Ved tilretteleggingen av undervisning for elever med lærevansker vil det også være andre hensyn en må ta i betraktning. Jeg vil kort gå inn på elevens medbestemmelse, samarbeid mellom skole- hjem og gruppesammensetning.

Elevenes medbestemmelse

Hvor opplever eleven at det er best å motta støtte? Hvordan kan en tilrettelegge og organisere den spesialpedagogiske undervisningen slik at elevenes motivasjon fremmes på best mulig måte? Spørsmål som dette er det eleven selv som har best forutsetninger for å skulle svare på. Ved å gi eleven medbestemmelse vil en åpne for at en bedre kan forstå elevenes tanker rundt hva som oppleves som mest gunstig i forhold til læring og en positiv selvutvikling. Sammen med eleven kan en komme frem til hvilke løsninger som passer individet best.

Skole- hjem- samarbeid

Når en elev får en individuell opplæringsplan, vil det i forkant ha foregått et samarbeid mellom læreren og elevens foresatte. Et videre samarbeid mellom skole og hjem vil være positivt i tilretteleggingen av elevens hverdag. Et godt samarbeid mellom skole og hjem vil kunne bidra til en større forståelse for elevens behov. Som lærer vil en kunne bli bedre rustet for å møte elevenes behov.

Gruppesammensetning

Når det er bestemt at en elev skal motta spesialpedagogisk undervisning på en gruppe utenfor klasserommet ligger er det viktig å være bevisst hvilken gruppe eleven skal jobbe på. Jeg har vært med om tilfeller hvor elever med ulike støttebehov fra flere ulike klassetrinn er blitt stuet sammen på en felles gruppe. Elever skal ikke behøve å oppleve gruppa som et sted hvor de blir plassert på grunn av at de er i veien eller til bry i klassen. Gruppa bør være en sammensetning av elever med samme støttebehov. Dette gir læreren på gruppa en bedre mulighet til å skape en kontinuitet og et felles samarbeid mellom gruppas medlemmer.

Avslutningsvis vil jeg nevne viktigheten av tidlig intervensjon. Barn begynner på skolen med store forventninger til hva den nye hverdagen vil bringe. I sin søken etter kunnskap drives de små livene av lærelyst. Det er denne lærelyst skolen skal fremme. Gjennom tidlig innsats vil en kunne hindre barn og unge å måtte oppleve stadige nederlag i skolen. Ønsket er at elever skal trives i læringssituasjoner. Gjennom å fremme elevenes faglige selvoppfatning kan en forhindre angst og stress hos elever som opplever prestasjonssituasjoner som truende. Idealet er en skole som fremmer læringssituasjoner som kan by på mestringserfaringer for den enkelte. Ingen barn skal behøve å oppleve skolehverdagen som truende. Barn skal oppleve å lykkes slik at mestring og motivasjon kan gå hånd i hånd for å så å utvikle en positiv selvoppfatning.

Litteraturliste

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191- 215.

Breilid, N., og Sørensen, P. M. (2012). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I Befring, E., & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 627- 644). Oslo: Cappelen Damm akademiske forlag.

Covington, M.V., & Beery, R.G. (1976). *Self- Worth and School Learning*. USA: Holt, Rinehart and Winston.

Covington, M.V. (1984). The self-Worth Theory of Achievement Motivation. Findings and Implications. *The elementary school journal*, 85(1), 5-20.

Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268

Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget AS

Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concept: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 13, 129-149.

Marsh, H.W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.

Nilssen, Vivi. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Rosenberg M. (1979) *Conceiving the Self*, Malabar, Florida; Robert E. Krieger Publishing Company

Rosenberg, M. (1977). Contextual dissonance effects: Nature and causes. *Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 40(3), 205-217

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Torill Moen og Ragnheidur Karlsdottir: *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (2011). Tapir akademiske forlag, Trondheim.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Løs prat

Introduksjon

Presentere meg selv: Hvem er jeg (navn, skole, bakgrunn).

Hensikten med studien

Åpningsspørsmål/ generelle:

Hvor gammel er du?

Kan du fortelle litt om deg selv og hva du liker å gjøre på fritiden. Hvilke interesser har du?

Har du noen gang byttet skole?

Informasjon

Konfidensialitet og informert samtykke

Bruk av lydopptaker

Opptaket vil bli slettet ved prosjektslutt

- Noe du lurer på eller har lyst til å spørre om før vi begynner?
- *Start opptak*

1. Tema: Skole og fag

- Hva tenker du om det å gå på skole?

Hva liker du best på skolen? (Hvorfor)

Når føler du at du lykkes på skolen

- Hvilke fag, hvilke situasjoner.
- Hvordan føles det?

Hva liker du dårligst på skolen? (Hvorfor)

Hvis du kunne endre noe på skolen, hva vill du endre på da?

2. Tema: Klassen, miljø, medelever

- Hvordan vil du beskrive klassen din og klassemiljøet?

Trives du i klassen?

Har du noen gode venner i klassen?

Kan du beskrive arbeidsmiljøet i klassen?

- Konsentrasjon
- Ro i klassen
- Interesse for arbeid med fag
- Effektiv jobbing
- Støttende medelever
- Respekt ovenfor hverandre

- Hva tror du det er som gjør at miljøet er slik?

Føler du at du får god hjelp av læreren?

- Har dere god kontakt
 - Får du god hjelp/ veiledning
 - Tilpassa oppgaver som du mestrer
-
- Noe som kunne vært gjort bedre i forhold til støtte fra læreren?

Blir du i klassen oppmuntret til skolearbeid? Hvordan skjer det? Hvordan opplever du det?

Opplever du noen ganger ubehag ved arbeid med fag?

- Høytlesning
- Svare på spørsmål i klassen
- Tavle
- Skjer det ofte at du føler ubehag?
- Gjennomgang i plenum
- Faglige diskusjoner

Har du opplevd at elevene i klassen sammenligner sine resultat? Når gjør de det? Hvordan opplever du det? Synes du det er greit?

3. Tema: Å jobbe på gruppa

- **Hvordan vil du beskrive gruppa og miljøet der?**

Trives du på gruppa?

Har du noen gode venner på gruppa?

Kan du beskrive arbeidsmiljøet på gruppa?

- Konsentrasjon
 - Ro
 - Interesse for arbeid med fag
 - Effektiv jobbing
 - Støttende medelever
 - Respekt ovenfor hverandre
- Hva tror du det er som gjør at miljøet er slik?

Føler du at du får god hjelp av læreren?

- Har dere god kontakt
 - Får du god hjelp/ veiledning
 - Tilpassa oppgaver som du mestrer
- Noe som kunne vært gjort bedre i forhold til støtte fra læreren?

Blir du på gruppa oppmuntret til skolearbeid? Hvordan skjer det? Hvordan opplever du det?

Opplever du noen ganger ubehag ved arbeid med fag?

- Høytlesning
- Svare på spørsmål
- Tavle
- Skjer det ofte at du føler ubehag?
- Gjennomgang i plenum
- Faglige diskusjoner

Har du opplevd at elevene på gruppa sammenligner sine resultat? Når gjør de det? Hvordan opplever du det? Synes du det er greit?

4. Tema: Klassen eller gruppa

Synes du det er noen forskjell på det å jobbe i klassen og i gruppa?

- Beskriv hvordan?
- Har du noen tanker rundt hvorfor det er slik?

- Hva er artig med å jobbe i klassen/ gruppa?
- Hva er ikke artig
- Hva (hvilke faktorer) er det som gjør arbeidet i gruppe/klassen artig/ikke artig.

Har du noen gang opplevd følgende:

- Å få negative kommentarer på skolearbeid
- Kan du forklare situasjonen og hvordan du opplevde det?

- Konkurransen blant elevene om det å gjøre det best
- Kan du forklare situasjonen og hvordan du opplevde det?

- Å snakke om sine resultater
- Hvordan opplever du dette?

- Bekymring for å gå glipp av det resten av klassen jobber med når du er ute.
- På hvilken måte er du bekymret?

- Redd for å gå glipp av noe sosialt i klassen
- Kan du beskrive på hvilken måte?

Har du noen gang syntes det har vært ekkelt å skulle gå ut av klassen for å jobbe på gruppa?
Kan du beskrive på hvilken måte?

- (Er det noe du mener kunne vært gjort annerledes slik at du kunne slippe å føle det slik?)

5. **Tema: Tanker rundt det å være på gruppa**

- Hvordan opplever du at det å jobbe i liten gruppe påvirker din motivasjon?

Egne tanker:

Det er mennesker som arbeider med å finne de beste løsningene for at barn og ungdom skal kunne få gode læringsmiljø. Hvis du kunne sagt hva du ville til de, angående utbyttet en kan ha av det å arbeide i ei mindre gruppe, adskilt fra klassen, hva ville du så ha sagt?

Avrundning/ generelle spørsmål:

Er det noe annet du synes det er viktig å fortelle, som jeg har glemt å spørre om?

Hvordan opplevde du det å bli intervjuet?

- Nå er jo 10 klasse snart ferdig. Gleder du deg til å begynne på Vgs?
- Da må jeg bare få takke for at du ville stille opp som informant. Du har kommet med nye nyttige synspunkter som vil være viktig for dette prosjektet.

Vedlegg 2: Informasjon til informanter og deres foresatte

Informasjonsskriv

Bakgrunn og formål

Dette er en mastergradsstudie, som gjennomføres av Ida Mariann Ohlsson, som er student ved NTNU. Formålet med studien er å få innsikt i hvordan 14/ 15 åringer opplever det å jobbe på ei spesialtilpasset gruppe utenfor klasserommet. Det er i denne studien elevens individuelle opplevelse og erfaring som er interessant.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dette er en intervjustudie, og det er din stemme som ønskes å bli hørt. Studien har til hensikt å få innsikt i hver og en av informantene sine tanker rundt det å motta støtte på en gruppe utenfor klasserommet. De overordna temaene som vil bli tatt opp i intervjuet er skole og fag, klassen og gruppa, og hvordan du opplever å arbeide på disse to stedene.

Intervjuet vil bli lagret i form av et lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ditt navn og skoletilknytning vil ikke bli tatt opp på båndopptakeren og under arbeidet med det ferdig innsamlede datamaterialet vil opplysninger som kan føres direkte eller indirekte tilbake til deg være avidentifisert i form av et "kallenavn". Denne koden vil oppbevares adskilt fra resten av datamaterialet, og det vil være kun meg som har tilgang på den. Ved prosjektslutt, som er januar 2016, vil denne kodelisten og opptakene bli slettet. I den ferdige studien vil ikke det du har sagt i intervjuet kunne gjenkjennes eller kunne spores tilbake til deg eller din skole.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ida Mariann Ohlsson på telefon 90668185. Du kan også nå meg på e- postadressen idamariann.87@hotmail.com.

Da du som informant er under 16 år, ønskes et samtykke fra en av dine foresatte.

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signering av prosjektdeltaker, dato)

(Samtykke fra *en foresatt*, dato)

