

Forord

Bakgrunnen for denne masteroppgaven var å undersøke hvordan elever med individuell opplæringsplan (IOP) opplevde overgangen fra 10.klasse til videregående skole i forhold til de andre elevene. Jeg ble med i forskningsprosjektet «Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole» hvor Per Frostad og min veileder Per Egil Mjaavatn var prosjektledere. Frafall, bortvalg eller «drop-out» er begreper som blir brukt om elevene som ikke fullfører videregående. Jeg var spesielt nysgjerrig på hvordan elever med IOP og følgelig spesialundervisning opplevde overgangen, og jeg trodde de på grunn av faglige utfordringer tilhørte en risikogruppe for frafall.

Masterutdanningen har gitt meg en bredere teoretisk og praktisk forståelse for hvordan spesialpedagoger jobber, både i grunnskolen og i PP-Tjenesten. Jeg har tidligere studert pedagogikk hovedfag før kvalitetsreformen som jeg avbrøt midt i oppgaveskrivingen. Møtet med NTNU som institusjon har vært udelt positivt, og masterutdanningen har vært preget av god faglig oppfølging, flinke forelesere og tett veiledning i løpet av skriveprosessen av masteroppgaven. Jeg har lært at det er viktig å arbeide jevnlig med oppgaven, fordi jeg hadde kortere perioder med andre gjøremål som gjorde det tøft å ta frem oppgaven. I de stundene hvor motivasjonen har vært lav og jeg har vært frustrert, har Per Egil vist en unik evne til å roe meg ned under veiledningene. Det resulterte alltid i ny motivasjon. I tillegg har han alltid vært tilgjengelig på e-mail, og jeg har aldri følt meg alene under oppgaveskrivingen.

Jeg vil takke min mor og far og søsken for å støtte meg opp i disse årene. Takk til Kai Arne Leimbroch for gode faglige samtaler, og Henrik Karlstrøm for å ha lært meg sentrale ting ved SPSS på fritiden. Til slutt klapper jeg meg selv på skulderen for at jeg denne gangen klarte å gjennomføre hele løpet.

Trondheim 1.mai 2017

Bård Inge Singstad

Sammendrag

I masteravhandlingen min har jeg undersøkt hvordan 1011 elever med og uten IOP har opplevd overgangen fra 10 klasse til vgs. Forutsetningen for utvalget var at de hadde deltatt på begge undersøkelsene i prosjektet «Overgangen fra ungdomsskole til videregående» (Mjaavatn og Frostad, 2016). Frostad og Mjaavatn hadde samlet inn data da elevene gikk i 10 klasse våren 2015, og i første termin i vgs høsten 2015. Jeg fikk tilgang til disse dataene. Jeg oppdaget tidlig at gruppen uten IOP lå cirka ett karakterpoeng over IOP-gruppa i 10 klasse i fagene matematikk, engelsk og norsk som ble summert til en skåre. Forskjellene i karakterer mellom gruppene gjorde meg nysgjerrig på om det var samme mønster i selvoppfatning og indre motivasjon. Akademiske, sosiale og generelle forventninger og opplevelser ble også undersøkt. Jeg utførte t-tester mellom gruppene og mellom målingene. Cohens`d ble brukt som effektstørrelsesmål for å finne ut om signifikante forskjeller var av betydning. Teoretisk er oppgaven forankret i teori om selvoppfatning og motivasjon samt skolepolitiske dokumenter og tidligere forskning omkring spesialundervisning. Funn ble så presentert og gruppen med IOP hadde signifikant svakere sumkarakter i forhold til resten i begge undersøkelsene. IOP-gruppa hadde steget litt mellom målingene. Selvoppfatning ble målt ved 4 undervariabler. Her skåret gruppen uten IOP signifikante høyere enn gruppa med IOP, unntatt på variabelen «selvverd» der forskjellen ikke var signifikant. Målene på selvoppfatning hadde gått statistisk signifikant opp mellom målingene for begge gruppene, unntatt for selvverd, men Cohens`d viser at bare gruppen med IOP hadde en liten effekt mellom målingene på «selvvurdering av egen kompetanse» og «sosial selvoppfatning» og en moderat effekt på variabelen «innsats». I 10 klasse hadde IOP-gruppa signifikant lavere indre motivasjon enn gruppa uten IOP. På vgs hadde IOP-gruppa steget nesten 4 snittpoeng, og hadde høyere gjennomsnitt enn de andre. Cohens`d avslørte en moderat effekt av å tilhøre IOP-gruppen etter overgangen til vgs. Det var ingen betydelig forskjell mellom gruppene angående akademiske og sosiale forventninger til VG1 i 10 klasse. Begge gruppene opplevde at deres akademiske forventninger til vgs ikke ble oppfylt, men de sosiale forventningene ble innfridd. Gruppen uten IOP opplevde en statistisk signifikant forbedring av sosiale opplevelser, men effekten var av liten betydning. Endringsvariablene viste at gruppene hadde relativt like forventninger og opplevelser mellom målingene, men IOP-gruppa hadde større generelle forventninger til vgs i 10 klasse og opplevde overgangen til vgs bedre enn gruppa uten IOP.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Innholdsfortegnelse.....	iii
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for undersøkelsen.....	2
1.2 Tidligere forskning.....	4
1.3 Problemstilling.....	8
2. Teori	8
2.1 Generell tilstandsbeskrivelse og rådgivers rolle ved søking til vgs.....	8
2.2 Selvoppfatning	9
2.2.1 Indre og ytre kilde til selvoppfatning.....	10
2.2.2 Multidimensjonal og hierarkisk oppbygd selvvurdering.....	10
2.3 Selvvurderingstradisjonen.....	11
2.3.1 Selvverd	11
2.3.2 Påvirkning av selvoppfatning sett fra selvvurderingstradisjonen	12
2.3.3 Sosial sammenligning	13
2.3.4 Innsats	14
2.3.5 Selvattribusjon	15
2.3.6 Psykologisk sentralitet	15
2.4 Forventningstradisjonen.....	16
2.4.1 Banduras teori om mestringsforventning.....	16
2.4.2 Kilder til mestringsforventning.....	18
2.5 Motivasjon	19
2.5.1 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon.....	20
2.5.2 Lært hjelpeløshet	21
3. Metodisk tilnærming.....	23

3.1 Bakgrunn for valg av metode.....	23
3.2 Design	25
3.3 Reliabilitet og validitet.....	26
3.3.1 Begrepsvaliditet	28
3.3.2 Statistisk validitet.....	28
3.3.3 Indre validitet	29
3.3.4 Ytre validitet.....	30
3.4 Utvalg og populasjon	30
3.5 Datainnsamlingen og oppbevaring.....	32
3.6 Etske betrakninger	33
3.7 Måleinstrumentet	33
3.7.2 Mål av selvoppfatning.....	35
3.7.2 Mål av indre motivasjon	37
4.1 Deskriptiv statistikk for summen av 3 fag for elever med og uten IOP i begge undersøkelsene.	40
4.2 Deskriptiv statistikk for selvoppfatning for elever med og uten IOP i begge undersøkelsene.	41
4.3 Deskriptiv statistikk for indre motivasjon for elever med og uten IOP i begge undersøkelsene.	43
4.3.1 Resultater av t-testene	43
4.4 Deskriptiv statistikk for akademiske endringer blant elever med og uten IOP i begge undersøkelsene.....	44
4.4.1 Resultater av t-testene	44
4.5 Deskriptiv statistikk for sosiale endringer blant elever med og uten IOP i begge undersøkelsene.....	45
4.5.1 Resultatene av t-testene.....	45
4.6 Deskriptiv statistikk om generelle endringer for elever med og uten IOP i begge undersøkelsene.....	46
4.6.1 Resultater av t-testene	46
5. Drøfting av resultatene.....	46

6. Konklusjon.....	51
Litteraturliste:.....	1

1. Innledning

Jeg hadde rett før jeg startet masterstudiet i spesialpedagogikk jobb ved en stor videregående skole, hvor jeg i 2 år primært var ansatt i en klasse med elever med spesielle behov. Denne klassen hadde eget navn, AO-klassen (alternativ opplæring). Her fikk jeg kjennskap til hvordan det var å være både ansatt og elev i et segregert tilbud ved en videregående skole (vgs). Alternative opplæringsløp hvor lærekandidater kan oppnå kompetansebevis etter fullført vgs er viktig for fullføringsgraden og selvoppfatningen hos den enkelte elev (Hernes, 2010).

Dette var elever med diagnoser som Downs-syndrom eller innen autisme-spekteret og målet var at de skulle fullføre vgs med et kompetansebevis som ga eleven arbeids- eller studiemuligheter etter vgs. Det fine med denne klassen var at til tross for bare spesialundervisning i egen klasse og ulike gruppesammensetninger etter blant annet elevenes interesser og ønsker, skapte den en positiv videntmentalitet. De fleste på skolen kjente til denne klassen siden vi lagde og solgte skoleavis, og hadde egen teaterforestilling på siste skoledag. Alle elevene i AO fullførte da jeg var der og de mottok et kompetansebevis med skriftlig vurdering, siden ingen hadde forutsetninger for å klare kompetansemålene i læreplanen. I tillegg jobbet jeg nært i perioder med en elev som hadde jobbtrening hver dag utenfor skolen, hvor han i prinsippet tilhørte i AO-klassen. Han hadde imidlertid utagerende utfordringer på skolen, og han hadde fått «øremerkede» midler for å jobbe utenfor skolen. Jeg observerte at han var svært interessert i hvordan de jevnaldrende vennene på skolen hadde det når han var på jobb, så det ble en del diskusjoner om mobilbruk på jobb, i tillegg «sluntret» han unna i starten av semesteret, og jobben min var å motivere han for arbeid. Noen ganger dro vi opp til skolen i langfriminuttet så han fikk møte vennene sine, men i undervisningssammenheng var han urolig og fikk raskt konsentrasjonsproblemer. Jeg satt igjen med blandede følelser etter erfaringen. Det koster mere å ha elever ute i arbeidstiltak og i spesialundervisning enn ordinære elever. Alle elevene i «min» klasse hadde enkeltvedtak om spesialundervisning (paragraf 5-1, Opplæringsloven og privatskoleloven paragraf 3-6) og IOP-«individuell opplæringsplan» jamfør paragraf 5-5 opplæringsloven som bygger på en sakkyndig vurdering (paragraf 5-3).

Kostnader og effekter av spesialundervisning har vært et tema blant forskere og lærere, men effektforskningen har ikke gitt store «oppdagelser» utover eksperiment med for eksempel nye metoder med få deltagere (Dalen, 2013). Å være med en elev på jobbtrening daglig var utfordrende i perioder, og jeg følte meg innimellom mere som vakt enn motivator. I AO-klassen var det mange elever og lærere og et godt miljø. Den ene eleven som var på jobbtiltak ville heller ikke på skolen å

gå i AO-klassen fordi han oppfattet de som «annerledes» på mange måter. Å bli sett på som annerledes kan oppleves som tungt og vanskelig, og det er naturlig å skjerme seg for ytterligere stigmatisering (Ogden, 2002). Eleven besto vgs med et kompetansebevis, så kanskje var den tette oppfølgingen i arbeidstiltak bra til tross for kostnaden? Dette er eksempler på hvordan jeg opplevde å jobbe med spesialundervisning i vgs. Det er også eksempler på hvorfor jeg har elever med IOP som tema. Jeg vil bruke IOP som er forkortelse for «individuell opplæringsplan» i resten av avhandlingen, og jeg er interessert i hvordan de har det på vgs i forhold til resten av elevene på noen områder.

1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

«It is easier to build strong children than to repair broken men» Frederic Douglass, 1855

Våren 2015 gjennomførte Per Frostad og Per Egil Mjaavatn en spørreundersøkelse av 1239 10.klassinger ved 12 ungdomsskoler i Trondheim & omegn. Undersøkelsen er en del av prosjektet «overgangen fra ungdomsskole til videregående skole» som blant annet tok for seg elevenes bakgrunn og deres forventninger til videregående skole. På høsten etter overgangen fikk mange vgs-skoler et retrospektivt identisk spørreskjema. Jeg er interessert i de som svarte på begge undersøkelsene. På denne måten kan jeg følge opp de samme elevene etter overgangen til videregående, og se hvordan de opplevde både faglige og sosiale forhold.

Innledningsvis beskrev jeg mine opplevelser omkring å jobbe i en spesialklasse på vgs hvor alle hadde alternativt opplæringsløp. Felles for denne gruppen elever er at de har vansker med å oppnå et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i et eller flere fag, i forhold til læreplanens mål. I slike tilfeller må foreldrene samtykke i tilmelding om sakkyndig vurdering (paragraf 5.4, 2.ledd), og målet er at skolen og om mulig eleven og foreldrene skal utarbeide en IOP som skal følge den vanlige klassens læreplan så langt det lar seg gjøre. IP «Individuell plan» er flere tiltak og vurderinger skolen skal ha prøvd ut på denne gruppen elever uten resultater (paragraf 5-4), før søknad om sakkyndig vurdering sendes til PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste) av rektor. Plikten til å utforme IP følger av helse- og sosiallovgivningen. En IOP er et arbeidsverktøy som både er et lærings- og et vurderingsverktøy (Aarnes, 2013). Planen skal først vektlegge elevens sterke sider og det skal særlig legges vekt på elevens utviklingsmuligheter. Det stilles krav til læreren at han kjenner elevene sine med IOP, for på den måte å legge til rette for mestringsoppgaver innenfor elevens utviklingszone (IOP som læringsverktøy). Elevens utfordringer skal også vises i planen, men ikke som en innledning i planen. God praksis regnes som å beskrive elevens positive sider først, som viser det eleven er god på faglig og sosialt. Beskrivelsen av eleven er med på å tegne et bilde av hvem eleven er før utfordringene konkretiseres. Starter vurderingen med det

negative kan utgangspunktet for leseren bli farget av at her er det ikke mye positivt å bruke til utvikling av tiltak (IOP som et verktøy for vurdering). Generelt skal en IOP inneholde elevens mål, organisering, innhold og eventuelle metoder for å nå målet. 1.august 2013 kom det en lovendring om IP, at alle tiltak skal være prøvd ut, i tillegg fjernes den halvårslige skriftlige vurderingen av elevenes IOP og gjøres om til en årlig sluttvurdering. Det vil gi skolene og spesielt lærerne mindre administrative skriftlige vurderinger, men alle elevene har krav på halvtårsvurdering med kontaktlæreren sin i forbindelse med hvor eleven står i forhold til kompetansemålene i læreplanen. For elever med spesialundervisning blir det naturlig å bruke elevens IOP som grunnlag når elev og kontaktlærer skal vurdere om målene i elevens IOP er oppnåelige (Prop.127 L, 2012/2013). En av grunnene er at skolene som jobber med «utsatte» elever kan klare målet innenfor tilpasset opplæring, og dermed senke tilmeldinger til PPT. Denne gruppen elever er ikke en homogen gruppe, snarere tvert imot. Det kan være elever med dyskalkuli som kun har utfordringer i matematikk og går i vanlig klasse, disse elevene har da spesifikke lærevansker. Ellers brukes generelle lærevansker om elever som på grunn av nedsatte evner har utfordringer knyttet til de fleste fagene i skolen, og som ofte mottar spesialundervisning i segregerte tilbud, det være seg en til en undervisning eller undervisning små grupper/klasser. Etter å ha jobbet i 2 år med denne gruppen i vgs, ble jeg svært interessert i det omtalte prosjektet som fokuserer på den mest «kritiske» overgangen i skoleløpet (Dalen 2013).

Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI, 2015/2016) viste at andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning og følgelig IOP har økt med 34% (12 434 elever) fra 2004/2005 til i dag. I perioden 2011-2013 toppet det seg med at 11,6% av 10 klassingene hadde enkeltvedtak mens blant 6 og 7-åringene hadde i overkant av 4% enkeltvedtak. Enkeltvedtak for hele grunnskolen viser at andelen totalt har sunket fra 8,6 til 7,9% på 3 år, men at andelen i 10.klasse er nesten tre ganger så høy som ved 1.trinn. Det betyr at bildet ikke har endret seg mye. Det virker som om at elever med fagutbytteproblemer og lærerne innser at i 10.klasse må det et skippertak til for å bestå, siden søknader om vedtak topper seg da. Regjeringens intensjon om tidlig intervensjon for elever som sliter i starten på grunnskolen ser ikke ut til å ha resultert i flere enkeltvedtak for de yngste elevene. Kan det være slik at lærere mangler kompetanse i å se om elever har utfordringer knyttet til faglig utbytte på småskoletrinnet? Vi vet at det er enklere å hjelpe tidlig i prosessen når eleven møter på vansker, i stedet for å la vanskene vokse seg for store til å reparere siste skoleåret (Nordahl og Hausstatter, 2009).

Tall viser at 3 av 10 elever ikke fullfører videregående i løpet av 5 år, noe som fører til kostnader både for enkelteleven og samfunnet. Yrkesfag står for cirka 65% av frafallet, og majoriteten er gutter. Elever trenger utdanning i dagens konkurransesamfunn for å få jobb. Blant unge arbeidsløse

er det for eksempel svært få med fullført videregående, og flere av disse ender opp som trygdemottakere eller kriminelle (Dalen 2013). Tall fra Forskningsrådet viser at om gjennomføringsgraden stiger med 10%, er den samfunnsøkonomiske gevinsten et sted mellom 5-9 milliarder kroner pr. årskull (Sletten og Hyggen, 2013; Falch, Johannesen og Strøm, 2009). Jeg leste også en undersøkelse som hevdet at om en elev stiger fra karakteren 2 til 3 er det 33% større sjanse for å fullføre vgs (St.meld.nr.16 (2006-2007)). Da jeg så på karakterene i matematikk, norsk og engelsk for alle elevene i 10 klasse i den første undersøkelsen til Mjaavatn og Frostad, viste SPSS at gruppen elever uten IOP hadde over 1 karakterpoeng bedre i snitt i matematikk, mens i norsk og engelsk lå de så vidt under 1 karakterpoeng over, sammenliknet med elevene med IOP.

Sluttkarakterer fra grunnskolen har betydning for fullføring av videregående ifølge forskning gjort av NIFU (2006). Undersøkelsen viste at 1 karakterpoeng svakere totalt i grunnskolen øker sannsynligheten med 29% for frafall i vgs (St.mld.nr.16 (2006-2007)). Med disse opplysningene som grunnlag betyr det at elevene med IOP i 10 klasse har faglige egenskaper som gjør dem sårbare i forhold til å fullføre vgs. Gruppen med IOP har utelukkende hatt svakere karakterer enn gruppen uten IOP, sett vekk fra noen få elever som har over gjennomsnittlige karakterer.

Elever med svært gode faglige evner kan få starte med pensum fra vgs når de går i 8-10 klasse innenfor rammen av tilpasset opplæring, og av de 1595 elevene som prøvde vgs-pensum på ungdomsskolen i fjor, gikk 9 av 10 i 10 klasse (GSI, 2015/2016). Undersøkelser har vist at noen flinke elever ikke har fått store nok utfordringer i grunnskolen og følgelig har kjedet seg og utviklet motivasjonsproblemer (Dalen, 2013). Slikt kan oppstå om elever ikke får utfordringer tilpasset eget nivå, som enten vedtak om spesialundervisning eller adekvat tilbud om tilpasset opplæring kan gi dem (GSI, 2015/2016)

1.2 Tidligere forskning

Jeg har lest både internasjonal og nasjonal litteratur som hevder gutter med lærevansker har større forekomst av bortvalg i videregående skole, noe som tyder på kjønnsforskjeller (Markussen, 2012). Det skal nevnes at lærevansker eller en diagnose i seg selv ikke er utløsende for hvorvidt en elev får fattet vedtak om spesialundervisning. Det er elevens utbytte av den ordinære opplæringa som avgjør vedtaket (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Hausstatter undersøkte flere lærere som hevdet at 25 % av elevene i norsk skole har vansker knyttet til en aktiv deltagelse i opplæringen. (St.meld.nr:18. (2010-1011)), s.20). Ifølge en lærerundersøkelse var det flere som påpekte at de hadde levert inn bekymring for både manglende faglig og sosialt utbytte, men ikke fått innvilget vedtak etter sakkyndig vurdering (NOU, 2009). Tilpasset opplæring og inkludering er i dag viktige prinsipper i

norsk skole. Skolene må selv bli i bedre stand til å forbedre pedagogisk praksis gjennom blant annet tidlig innsats og tilpasset opplæring (Nordahl og Haustatter, 2009). Det er verdt å høre på lærerne som hevder hver fjerde elev sliter med aktiv deltagelse i opplæringa (NOU 2009,18:14). Aktiv deltagelse blir assosiert med motivasjon og en sunn selvoppfatning.

Regjeringen satte på grunnlag av den negative frafallsproblematikken seg mål om at antall vedtak om IOP skulle ned samtidig som frafallsprosenten skulle ned med 10%

(<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/fracfall/kostnader-av-fracfall.pdf>).

I perioden 2010-2013 ble «Ny Giv» iverksatt på initiativ fra Kunnskapsdepartementet hvor hovedsatsingen omhandlet elever med svake karakterer i 10 klasse. Elever med utviklingshemninger ble ikke inkludert i Ny Giv (NFU, 2013. <http://nfunorge.org/Nyheter/Arkiv-fra-februar-2013/Horing-om-fremtidens-skole/>). Formålet var å redusere frafallet. Evalueringen viste at resultatene ikke svarte til målsettingen. Frafallet holder seg fortsatt stabilt på cirka 30%. I starten omhandlet Ny Giv de mest utsatte elevene i 10 klasse. De fikk intensivopplæring i matematikk, lesing og skriving. Metodikken på intensivkurset var primært formidlingspedagogikk med klare målformuleringer. En slik lærerstyrt undervisning har Norge fått kritikk fra blant annet PISA (St.meld.nr.16 (2006-2007)) som påpekte for ensidige undervisningsmetoder, hvor kunnskapssynet kjennetegnes ved at eleven blir oppfattet som et tomt kar, tabula rasa, som skal fylles med kunnskap.

Det fins mange ulike metoder, men spesielt reformpedagogikkens problemløsningsoppgaver som John Dewey og hans student og senere kollega William Heard Kilpatrick beskrev i «the project method» fra 1918 (Bø.I, og Helle.L 2002), har fått innpass i skolen med prosjekter, gruppearbeid og ukeplaner hvor eleven selv kan bestemme rekkefølgen og vanskegraden på oppgaver. Sistnevnte praksis gir eleven autonomi og tilpasset opplæring. Ifølge Dewey er oppgaver som skal fremme elevenes nysgjerrighet og kreativitet, ved at læreren og eleven finner et problem som eleven er genuint opptatt av, og hvor eleven følges trinnvis, den beste måten å sammen utvikle kunnskap på. Oppgaver innenfor denne tradisjonen har et tverrfaglig preg, og blir ikke oppfattet som meningsløse oppgaver innenfor et fag som eleven ikke klarer å relatere til sine liv. Læreren gir elevene oppgaver i deres utviklingszone for å stimulere og utvikle ny forståelse og kunnskap, og det innebærer at læreren kjenner sine elever.

Dialektisk relasjonsteori vektlegger anerkjennende kommunikasjon (Schibbye, 2009), hvor lærer og elev er likestilte og anerkjenner hverandre som subjekter. Relasjons- og sosial kompetanse hos læreren kan være en nøkkel til at elevene opplever skolen positivt. Til tross for denne kunnskapen om læringsmetoder, viste evalueringen av intensivkurset til «Ny Giv» det OECD i 2006 kritiserte Norge for, nemlig ensformede formidlingspedagogiske metoder.

Nordahl (2009) utviklet en analysemodell som skal hjelpe skolene så langt det er mulig i å forhindre fokus på at det er enkeltelever alene som er årsak til manglende sosial og faglig utvikling, såkalt biologisk forståelse av problemet. Modellen legger opp til at det er bakenforliggende krefter som gjennom observasjon må identifiseres av lærere, som videre jobber med løsningsforslag i team, hvor de skal prøve ut ulike tiltak før man evaluerer på nytt og forsøker nye strategier (Nordahl, 2009). Til tross for mange ulike forsøk siden reform 94 har frafallsandelen i den videregående skolen holdt seg stabil, 3 av 10 fullfører ikke. Evalueringen av «NY Giv» (NOVA, 2015) konkluderer med at prosjektet har hatt vansker med å få elever som har falt fra for 1 år siden, til å starte på skolen igjen. Det siste oppfølgingsprosjektet i «Ny Giv», ble gjennomført på bestilling av NOVA (2016) «sluttrapport fra en kartleggingsstudie». Huitfeldt, Kirkebøen og Rønning (2016) kom med en effektevaluering av intensivopplæringa i «Ny Giv», hvor effekten på karakterene var stabile. «Ny giv» viste at for elever i «gråsonen» som fikk intensivopplæring, var karakterene de samme som før kurset. Kartlegging og effekter av ulike metodiske eller organisatoriske tiltak er viktig for å få innsikt om ulike elevers betingelser for læring, og intensivopplæring på slutten av 10.klasse med de metoder som ble brukt hadde ikke effekt på karakterene. Det er enda en bekreftelse på at å fange opp elever i faresonen så tidlig som mulig, og gjøre noe med problemet, kan være veien å gå.

Flere fylker har rapportert om alternative skoleløp, hvor elevene i samarbeid med Oppfølgingstjenesten og NAV har skaffet tiltak- og praksisplasser med innslag fra læreplanen. Dette har resultert i et bedre tverretattlig samarbeid om å finne de ungdommene som har falt fra. Skolene har i tillegg fått i oppdrag å planlegge en avslutningssamtale med elever som velger bort skolen sammen med Oppfølgingstjenesten og NAV. På denne måten kan både skolene, Oppfølgingstjenesten og NAV bidra til at eleven kan komme tilbake til vgs eller få jobb raskest mulig. De fleste elevene ønsker å jobbe, men uten fullført vitnemål fra vgs er det vanskelig i de fleste tilfeller (Frønes, 2008). Årsakene til frafall har vært tilegnet eleven selv som manglende motivasjon og svake prestasjoner, men Nordahl og Hausstatter (2009) fant at skolene selv også må ta sin del av skylden. Når 3 av 10 velger bort skolen kan det skyldes systemfeil som organisering, lærer-elev-relasjon, kunnskaps- og læringssyn og medelever. Gjessing sa i 1967 at en skole for alle ville resultere i behov for spesialpedagogisk kompetanse (St.meld.nr:18 (2010-2011), og siden PPT jobber systemrettet som et rådgivende organ for skolene er det i tillegg behov for spesialpedagogisk kompetanse i skolen som kan bistå med testing og intern spesialpedagogisk rådgivning og praksis. Andre påpeker at det er så mange faglige, nasjonale og internasjonale tester at det går på bekostning av skolens tidsbruk til opplæring (Sjøberg, 2014). Kuther (1994) peker på hvem som tjener på testing og diagnostisering av elever i skolen. Forskermiljøet utvikler et «språk» som de behøver,

eleven får utløst midler i form av ekstra hjelp, og spesielt foreldre til elever med spesifikke lærevansker blir lettet av å få vite at barnet deres har en lærevanske. Spørsmålet handler imidlertid også om hvordan elever opplever å få en diagnose. Å sette merkelapper på elever har resultert i stigma for noen elever, som igjen har påvirket oppfatningen elevene har av seg selv. Dette dilemmaet har eksistert lenge, og påvirker fortsatt debatten om testing i skolen (Sjøberg, 2014).

Når det gjelder forskning som sammenligner elever med og uten spesialundervisning/IOP, er det lite som er gjort i Norge. Nordahl og Sunnevåg (2008) presenterte et funn med 9400 deltagere i 5 til 10 klasse som viste at elever med spesialundervisning gjør det svakere enn elever som følger ordinær undervisning. Nordahl hevdet at spesialundervisningen kan være årsaken til de svake resultatene (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Nordahl har ikke gjennomført en eksperimentell undersøkelse som har målt effekten av spesialundervisning. Kritikere hevder at siden Nordahl ikke hadde forskningsmessig belegg for uttalelsene, drev han med kvalifisert synsing når han hevdet at det var manglende resultater i spesialundervisningen i Norge som en følge av inadekvat spesialundervisning (<http://www.elevsiden.no/1121186626/nordahlsevidense>).

Internasjonalt er Nordahl inspirert av John Hattie's «Visible learning» fra 2009 som har gjennomført en meta-undersøkelse av 800 meta-undersøkelser og 52000 enkeltstudier. Flere har kritisert Hattie for å bruke de store talls overbevisningstyngde og andre har kritisert syntesene av meta-studiene. Den norske forskeren Arne Kåre Topphol (1011) kritiserte Hattie's bruk av effektstørrelsesmåler i «Visible learning» og Hattie måtte innrømme og korrigere sine feil (Topphol, 2011). Forskningen til Hattie kom frem til at baseskoler, aldersblanding og ansvar for egen læring er de tiltakene som har dårligst effekt på læring. Hattie (2009) opererte med en trappetrinns-modell over god undervisning, og tidlig intervensjon for elever med lærevansker er blant de første trinn. God relasjon mellom lærer og elev, formativ vurdering (underveisvurdering) og kognitive programmer basert på Piaget sees på som viktig.

I Norge har et omfattende prosjekt omkring spesialundervisning kalt SPEED (The Function of Special Education) blitt gjennomført av Peder Haug og Thomas Nordahl som bidragsyter, hvor 3500 elever var valgt ut. Nordahl er tidligere kjent som kritiker av spesialundervisning, så flere ble overrasket da Haugs artikkel i «Spesialpedagogikk i praksis» i 2014 konkluderte med at kvaliteten på den observerte spesialundervisningen var bedre enn den ordinære undervisningen. Elevene var mere aktive i læringsarbeidet, de hadde individuelle opplæringsplaner som var grunnlaget for å gi elevene tilpassede oppgaver, det var mere voksen-kontakt og elevene lyttet i større grad på læreren (Haug, 2014). Internasjonalt har Morris og Mather (2008) gjennomført en evidensbasert effektforskning som viste at elever med lærevansker og spesialundervisning hadde gode effekter av

spesialundervisningen som var spesielt tilrettelagt med vekt på forståelse, tidlig intervensjon og direkte tilbakemeldinger.

Det er mange interessante teorier og motstridende forskningsresultater når jeg har gått igjennom undersøkelser omkring elever med og uten IOP i grunnskolen og vgs. Derfor bestemte jeg meg for å kvantitativt se på forskjeller mellom gruppene og differanser mellom målingene innad i gruppene før og etter overgangen til vgs. Ved å bruke t-tester og Cohens`d vil jeg få svar på den todelte problemstillingen min.

1.3 Problemstilling

Som jeg nevner ovenfor er problemstillingen to-delt. Først vil jeg sammenlikne de to elevgruppenes opplevelser både i 10.klasse og på VG1. Deretter vil jeg studere utviklingen i gruppene mellom målingene på et utvalg variabler. Problemstillingen i panelundersøkelser skal ha tidsdimensjonen i seg, så tittelen ble:

FØR OG ETTER OVERGANGEN TIL VGS. Hvordan opplever elever med IOP i 10.klasse overgangen til videregående skole sammenliknet med elever uten IOP? Er det forskjeller når det gjelder karakterer, selvoppfatning, motivasjon og akademiske, sosiale og generelle endringsopplevelser?

2. Teori

2.1 Generell tilstandsbeskrivelse og rådgivers rolle ved søking til vgs

Frønes (2008) sier at i dagens konkurransesamfunn får skolen en stadig viktigere funksjon. Kravet om utdanning er ufravikelig. Den som ikke lykkes i utdanningssystemet, har liten grunn til å se fremtiden lyst i møte. Han påpeker at det er nær sammenheng mellom skolemestring og fremtidig integrasjon, nederlag på skolen og for eksempel kriminalitet.

Tidligere karakterer, lærevansker, foreldrenes utdannings-løp, studieretning, manglende motivasjon og lav selvoppfatning er trekk som ofte predikerer elever som er i faresonen for å droppe ut av skolesystemet. For skoletrette elever med svake karakterer og foreldrene uten erfaring med høyere utdanning, behøver ikke skolen være det stedet som er den viktigste

sosialiseringsarenaen i deres liv. Det kan hende de har andre arenaer de oppfatter som mere sentrale for dem, for eksempel idrett eller dataspill (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Stortingsmeldinger og andre offentlige dokumenter gir et godt innsyn i hvordan overgangen til videregående skole bør legges opp for elever med spesielle behov i 10 klasse. Faglitteratur peker på tiltak for å forhindre frafall i videregående skole (Wollscheid, Eide, Samsing og Løvoll, 2012). En peker på at et godt samarbeid mellom ungdomsskolene og videregående skoler som er representert ved rådgivere står sentralt. Media har påpekt at skoleflinke elever blir rådet til å søke studiespesialisering og de med svake karakterer anbefales yrkesfag

(<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-yrke/2016/yrke-4-2016.pdf> s.4-5). Der hevder leder i elevorganisasjonen i Hordaland, Agathe Waage, at rådgivningstjenesten på ungdomsskole må styrkes. Hun ønsker at skoleflinke elever i større grad skal søke yrkesfag. Rådgiverne bør være lydhøre og høre på elevenes ønsker. Noen kritiske røster er bekymret for at elever med fortrinnsrett/IOP (Opplæringsloven, kap.6) skal ta plassene fra de flinke elevene på de mest attraktive linjene (nfunorge.org). Rådgivere bør gjøre elever med IOP i 10 klasse oppmerksom på at de kan ha fortrinnsrett på utvidet tid på vgs, og på enkelte studieretninger (Opplæringsloven, kapittel 6, paragraf 5-1 til 5-5 i lov om opplæring av elever med særskilte opplæringsbehov)

Tidligere var fremmedkulturell bakgrunn en risikofaktor for å mestre skolen, men Aftenposten 12/4-16 viser at det er østkantskolene i Oslo med høye innvandrerelevandeler som har de beste karaktersnittene sammenlignet med vestkantskolene. Nyankomne innvandrere har imidlertid utfordringer knyttet til lese- og skriveutviklingen, og kan på det grunnlag søke om spesialundervisning både på morsmål og norsk (Opplæringsloven, 1998).

2.2 Selvoppfatning

«*Selvoppfatning handler om hva mennesker oppfatter, vurderer, forventer, tror eller vet om seg selv*»

(Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.82). Selvoppfatning er et bredt og sammensatt begrep som er en subjektiv opplevelse og ikke konstant eller direkte målbart hos mennesker. Å beskrive oss selv innebærer en subjektiv selvvurdering som er basert på tidligere erfaringer og opplevelser.

Selvoppfatningen kan sies å ha en beskrivende, vurderende og emosjonell dimensjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013). En elev kan beskrive seg som skoleflink fordi han har gode karakterer, det innebærer at eleven også vurderer seg selv i forhold til resten av klassen. I tillegg knytter det seg emosjoner rundt det å være skoleflink, som regel positive emosjoner. Det at det knytter seg emosjoner til selvoppfatningen, fører for eksempel til at elever med lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i lærings- og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning

(Bandura, 1986. Covington, 1992). Elevenes selvoppfatning får derfor konsekvenser for både deres studieatferd og for deres prestasjoner i skolen, men også for deres fremtidige valg av utdanning og yrkeskarriere (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Begrepet selvoppfatning har mange aspekter, og kan brukes i ulike betydninger. Begrepet er en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2013). For eksempel kan det nevnes at en person har en oppfatning av seg selv som skoleelev, fotballspiller, artist, kamerat eller av sine evner. Om en vurderer alle erfaringene får en i sum den generelle selvoppfatningen. Om personen vurderer seg i forhold til et spesifikt emne, for eksempel ens oppfatning av seg som flink i matematikk, er det primært ens karakterer og hvordan en gjør det i forhold til de andre som farger oppfatningen. I forbindelse med min undersøkelse må det påpekes at det knytter seg roller og egenskaper til selvoppfatning. Elever med IOP har spesialundervisning i ulik grad. Å ha rollen som en som trenger ekstra hjelp, kan resultere i at de andre elevene tillegger eleven med IOP egenskaper som klassens urokråke eller dum fordi en trenger ekstra hjelp. Rosenberg (1977) kaller det dissonant miljø når en person skiller seg sterkt fra resten av miljøet. Når både lærere og elever har lave forventninger til eleven, så vil eleven føle seg annerledes, og her ligger kimen til stigmatisering (Rosenberg, 1977). Rosenberg (1977) hevder man føler seg annerledes, dum eller som om noe er feil med en selv i et dissonant miljø. Et slikt miljø kan kalles lite inkluderende, eller ekskluderende (Ogden, 2002).

2.2.1 Indre og ytre kilde til selvoppfatning

Elevens opplevelse av å mestre miljøet eller av å være kompetent til å gjøre en bestemt handling, sees på som indre kilde til selvoppfatning. White og Watt (1973) skiller disse to kildene til selvoppfatning. Den indre kilden som gir følelsen av kompetanse, antas her å bli oppnådd relativt uavhengig av miljøet. Med ytre kilde menes at erfaringene er gjort i sosiale sammenhenger, for eksempel ved gruppearbeid i skolen. For eksempel vil man her først måtte vente på lærerens vurdering av gruppeoppgaven, deretter blir det naturlig å sammenligne seg med de andre gruppene i tillegg til egen rolle innad i gruppa. Både lærerens vurdering og sammenligningen med de andre gruppene påvirker elevens selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 2013).

2.2.2 Multidimensjonal og hierarkisk oppbygd selvvurdering

Marsh, Byrne og Shavelson (1988) innførte begrepet «multidimensjonal selvvurdering» siden en vurderer seg selv på ulike områder, og at vurderingene på de ulike områdene kan være forskjellige. En elev kan vurdere seg som flink i matematikk, middels i forming og svak i gym. I tillegg til at selvvurderingen er multidimensjonal, anses den å være «hierarkisk» oppbygd. Her presenterer de en

modell for selvvurdering, hvor den mest generelle formen for selvvurdering kalles «General self-concept» som hos dem betyr «selvverd». Selvverdet bygger på selvvurderinger gjort på fire områder: akademisk, sosialt, emosjonelt og fysisk. De fire områdene bygger igjen på selvvurderinger gjort på enda mere spesifikke områder. «Den generelle akademiske selvvurderingen bygger på vurderinger på en rekke fagområder. Til grunn for selvvurderingen på hvert fagområde ligger konkrete vurderinger av egen atferd i spesifikke situasjoner» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.93). Forskningsresultater de siste årene har støttet opp under tanken om en multidimensjonal selvvurdering, faktisk allerede i barnehagen, men også at den blir mere differensiert med alderen. Det betyr at de eldste elevene i større grad enn de yngre får interesser de spesialiserer seg i, og at de i tillegg er psykologisk sentrale i selvvurderingsprosessen (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Jeg har allerede gjort rede for at selvoppfatning brukes som en fellesbetegnelse på alle oppfatninger, vurderinger og forventninger som en person har om seg selv. Forskning om selvoppfatning i pedagogisk sammenheng har vært konsentrert omkring selvoppfatning knyttet til prestasjoner og forventninger om prestasjoner. Det har utviklet seg to forskningstradisjoner relativt uavhengig av hverandre. Begge tradisjonene er opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner, og de er derfor særlig viktig i forbindelse med læring og motivasjon i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

2.3 Selvvurderingstradisjonen

Selvvurderingstradisjonen har vært opptatt av generelle selvvurderinger og emosjonelle sider knyttet til selvvurderingen (Marsh, 1990). Innenfor denne tradisjonen er «selvvurdering» knyttet til selvoppfatning på ulike områder, og «selvverd» er lik den generelle selvvurderingen, med andre ord tales det om den multidimensjonale, hierarkiske modellen til Marsh, Byrne og Shavelson (1988) som nevnt ovenfor. Fokuset hos forskere har vært den generelle selvvurderingen, og hvordan individet verdsetter seg selv (Rosenberg, 1979).

2.3.1 Selvverd

I denne tradisjonen er oppmerksomheten rettet mot individets generelle verdsetting av seg selv, som omtales som selvverd. På norsk er beslektede begrep selvaksept, selvrespekt og selvaktelse (Skaalvik, 1989,1990). Engelskspråklige betegnelser er «self-esteem» (Rosenberg 1979) og «self-worth» (Covington,1992). Her ser vi hvorfor det er emosjonelle forhold knyttet til selvvurderingen. Vi har med oss fra barndommen ett sett av internaliserte normer og verdier vi lærte av våre foreldre, «de signifikante andre» (Bandura, 1986). De fungerer som en rettesnor når vi skal vurdere om en

handling vi har gjort er bra eller dårlig. Den moralske rettesnoren er dermed subjektiv og det er følelsesapparatet som veileder oss i selvvurderingen. Et eksempel kan være at en elev ikke har lest til en prøve. Eleven har «fått med seg» gode arbeidsvaner fra barndommen av, og den manglende forberedelsen resulterer i dårlig samvittighet. Det kan føre til et svakere selvverd og videre lavere tro på å mestre prøven.

Forskning har vist at personer med lavt selvverd har mindre kunnskap om seg selv med mer vage og usikre beskrivelser av seg selv enn de med høyt selvverd. Personer som mangler en klar og entydig oppfatning av seg selv, blir mere avhengig av miljøet for å få kunnskap om seg selv. En slik person blir derfor sårbar ovenfor negative vurderinger i miljøet og reagerer sterkere følelsesmessig på negative signaler. Tice hevdet i 1993 at lavt selvverd gjør mennesker forsiktige og usikre, men med et ønske om å lykkes. Imidlertid er frykten for å mislykkes større enn behovet for å lykkes, og atferden blir preget av selvbeskyttelse ved mangel på initiativ, også i nye oppgavesammenhenger i skolesituasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

2.3.2 Påvirkning av selvoppfatning sett fra selvvurderingstradisjonen

«Bare blant mennesker kan mennesker bli mennesker» (Natorp, 1920).

Forskere innenfor denne tradisjonen har sett på hva det er som påvirker selvoppfatningen. Rosenberg (1979) hører hjemme i denne tradisjonen, og han har utarbeidet fire prinsipper for å forklare hvordan selvvurderingen påvirkes:

1) Andres vurderinger 2) sosial sammenligning 3) selvattribusjon 4) psykologisk sentralitet

De to første prinsippene forklarer hvordan miljøet påvirker vår selvvurdering. De kan kalles det White og Watt (1973) karakteriserte som ytre kilder. De 2 siste ville de kalt indre kilder for selvvurdering.

Symbolsk interaksjonisme har en hypotese om at vår oppfatning om oss selv dannes indirekte, gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss. Cooley utarbeidet teorien om speilbilde-selvet, hvor tanken er at personer vi interagerer med utgjør et speil vi betrakter oss igjennom, og speilet fungerer som et kognitivt filter for hvordan vi vurderer oss selv. Man kan si vi definerer vår oppfatning av oss selv på bakgrunn av andres reaksjoner på vår atferd. Et sentralt poeng er at barnet etterhvert blir bedre til å predikere andres reaksjoner på sin atferd, eller til å vurdere seg selv fra en annens perspektiv (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Jo eldre barnet blir jo flere referanserammer skaffer det seg gjennom deltagelse på ulike arenaer med ulike mennesker. Barnet blir i stand til å innta rollen til en rekke andre, og dermed til å predikere andres reaksjoner på seg selv. Barnet lærer

dermed hvilke normer og verdier som er i miljøet sitt, og kan vurdere seg i forhold til de generelle normene. «De generaliserte andre» kalte Mead disse normene (ibid).

Det er likevel viktig å påpeke at ikke all miljøpåvirkning påvirker selvoppfatningen, i så fall ville den vært ustabil. Forskning viser at både generell akademisk selvvurdering og selvvurdering i norsk og matematikk er stabile over tidsperioder på ett til to år (E.M.Skaalvik og Valås, 1999).

2.3.3 Sosial sammenligning

Leon Festinger (1954) hevdet at mennesker er motivert for å vurdere sine meninger og evner, men når det ikke eksisterer objektive mål, vil vurderingen skje ved å direkte sammenligne seg med andre. I ungdomsskolen og den videregående skolen kan elevene sammenligne karakterer, og på det grunnlaget øke sin oppfatning av seg selv på det aktuelle fagområdet. Hvor stor betydning sammenligningen får på vårt selvverd kommer an på hva som har størst betydning for oss. Festinger (1954) hevdet vi foretrekker å bli sammenlignet med andre som er mest mulig lik oss selv med hensyn til alder, kjønn, erfaringer og atferdsmønster. Disse kalte han «referansegruppe». I skolen er medelevene i klassen den referansegruppen som er grunnlag for våre sosiale sammenligninger (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Resultatet av å sammenligne seg faglig med de jevnaldrende i klassen blir elevens akademiske selvoppfatning. Her dukker et dilemma opp, for skoleklasser har ulike resultater. Går en middels god elev i en sterk klasse, vil han sammenlignet med resten ha svakere resultater enn om han hadde gått i en svak klasse. Da ville han ha prestert bedre enn majoriteten. Det er slik Marsh (1987) forklarer «big-fish-little-pond»-effekten i korte trekk. Forskning har vist at effekten er reell. I andre undersøkelser har en prøvd å flytte elever med lærevansker fra spesialklasser til vanlige klasser, og funnet at selvvurderingen blir lavere etter flyttingen (Marsh og Johnston, 1993).

Læreres forventninger til elevene, har sammenheng med læringsmiljø og karakterer. Rosenthal (1968) gjennomførte et tvilsomt etisk eksperiment hvor lærere fikk klasser hvor flere av elevene hadde lærevansker uten at læreren fikk beskjed. Artikkelen «Pygmalion in the classroom» viste at lærerne hadde fordommer når det kommer til elever med lærevansker. I eksperimentet fikk elevene bedre resultater og de ble sett på som mere intellektuelle enn da de gikk i klasser hvor læreren visste om diagnosen. Læreren planla undervisningen annerledes. Etter mye kritikk gjennomførte Rosenthal en meta-analyse i 1978 (Rosenthal og Rubin, 1978) som viste at lærerens forventninger hadde betydning for elevenes læringseffekt.

Strandkleiv (2006) hevder lærerens viktigste oppgave er å gi alle elever gode tilbakemeldinger på hvordan de skal bli flinkere, i stedet for kontroll som karakterer og lignende. Læreren må spesielt lage meningsfulle oppgaver for dem som sliter med tunge teorifag som matematikk, eller lage

oppgavene sammen med elevene. På denne måten får de medbestemmelsesmulighet og elevene føler seg som aktører i egen læring. Strangekleiv (2006) mener lærerne skaper viljesterke og indremotiverte elever på denne måten.

Marsh viste i 1986 at sosial sammenligning har blitt kalt eksternal sammenligning, videre poengterer han at elevene også foretar internale (indre) sammenligninger, og at disse også får konsekvenser for selvvurderingen. Med indre sammenligning mener han at eleven sammenligner sine prestasjoner i ett fag med prestasjonene i andre fag. Det er med andre ord ganske mange sammenligninger som ligger til grunn for en selvvurdering (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Noen hevder det finnes minst fire former for indre sammenligning som har konsekvenser for selvvurdering:

1. sammenligning av prestasjoner i ulike fag eller i ulike aktiviteter (vurdering av hvilket fag en gjør det best i)
- 2) sammenligning av egne prestasjoner med tidligere prestasjoner (vurdering av fremgang)
- 3) sammenligning eller vurdering av prestasjoner med innsats (er prestasjonene gode eller dårlige i forhold til innsatsen?)
- 4) sammenligning av mål og prestasjoner (oppnådde en det en hadde satt seg som mål?)

(Skaalvik og Skaalvik,2013.s.109)

2.3.4 Innsats

I forbindelse med innsats kan eleven vurdere seg selv på bakgrunn av den. Innsatsen kan i tillegg fungere som en selvforsvarsmekanisme ved svake skoleprestasjoner. Eleven predikerer resultatet med at innsatsen var lav og beskytter på denne måten selvoppfatningen og selvverdet (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Det siste punktet henger tett sammen med en god selvoppfatning som grunnlag for mestringsforventning, jamfør Bandura (1997). Elever med lærevansker må antas å ha opplevd nederlagsopplevelser tidligere i skoleløpet, og i dag er den spesialpedagogiske praksisen oppmerksom på å fange opp lærevansker gjennom tidlig innsats (St.meld.nr.18 (2010-2011)). Det er enklere å hjelpe når problemet oppstår enn å reparere i slutten av skoleløpet. I Norge har sistnevnte hatt en lang praksis mens for eksempel i Finland som skårer høyt på PISA har en tidlig innsatspraksis hvor spesialpedagoger kommer på banen tidlig i elevenes utvikling (Sjøberg, 2014).

Mange hevder selvverd, hvordan vi verdsetter oss selv, er et viktig aspekt ved selvoppfatningen. En norsk undersøkelse i vgs har vist at det er sammenheng mellom selvverd og mental helse (Ystgaard, 1989). Lavt selvverd indikerer at elever i skoleprestasjonende sammenhenger opplever stress, nærvøstet, klamme hender, hodepine o.s.v (Bandura 1986). Ystgaard (1989) fant sterke

sammenhenger mellom selvverd, selvmordstanker og psykisk stress. I samråd med dette har selvverd blitt ansett som et viktig aspekt ved livskvalitet (Næss, 1986). I pedagogisk sammenheng blir det et sentralt mål å utvikle en sunn generell selvoppfatning hos elevene. Ved siden av selvverd har lav faglig selvoppfatning en betydelig påvirkning på skolerresultater. Elever med en lav faglig selvoppfatning har større prestasjonsangst og mindre selvtillit i forbindelse med prøvesituasjoner. Disse elevene kan ha forventninger om å mislykkes og de bruker forsvarsmekanismer for å beskytte selvet som for eksempel lav innsats for å forklare svake prestasjoner som igjen gir lav mestringsforventning. Omvendt kan elever med generell lav selvoppfatning attribuere gode skoleprestasjoner til høy innsats, da det eksisterer sub-miljøer hvor gode karakterer ikke er psykologisk sentrale. Det kan være viktigere å bli akseptert av gjengen, enn å forklare at man har «klisterhjerne».

2.3.5 Selvattribusjon

Attribusjon betyr i snever forstand «forklaring» (Skaalvik og Skaalvik 2013), og går ut på å forklare egen og andres atferd og handlinger. Attribusjonsteori er en gren av sosialpsykologien som studerer de prinsipper mennesker synes å legge til grunn i sin plassering av årsaker, skyld og ansvar. Når andres atferd skal forklares er det vanlig å fremheve personfaktorer fremfor situasjonsfaktorer, og det kalles «den fundamentale attribusjonsfeilen». Imidlertid er det andre faktorer som ligger til grunn når man skal forklare egen atferd, selvattribusjon. For eksempel i Covingtons selvverdsteori hevder han at det vanlig at elever i skolen attribuerer svake skolerresultater til enten evner eller innsats. I de tidligste skoleårene tilegner elevene innsats større vekt enn evner, men det forandrer seg når elevene blir eldre og når ungdomsskolealder. Årsaken er at innsats er kontrollerbar mens evner er ikke-kontrollbar på kort sikt. Det er grunnen til at mange elever justerer innsatsen når de møter oppgaver som er utfordrende. På den måten kan eleven beskytte selvverdet gjennom å attribuere svake prestasjon til manglende innsats fremfor manglende evner. Evner handler om iboende ferdigheter, og er forbundet med intelligens og det å være smart. Det er bedre å skylde på manglende innsats enn å skylde på at en er «dum» (Skaalvik og Skaalvik,2013).

2.3.6 Psykologisk sentralitet

Selvurdering på mange områder danner grunnlaget for selvverd for mennesker. Det er ikke alle områder som betyr like mye for mangfoldet av elever. Vurderinger på områder som blir høyt verdsatt av oss selv og i vårt miljø blir satt i sentrum for oppmerksomheten, og må derfor betraktes

som psykologisk sentrale områder for utvikling av selvverd. «*Rosenberg og Pearlin (1978) bruker betegnelsen psykologisk sentralitet om det som er viktig for oss*» (Skaalvik og Skaalvik, 2013,s.113). Rosenberg (1968) hevder at vårt selvverd er basert på bakgrunn av vår vurdering av kvaliteter vi opplever som sentrale og som vi lykkes i og verdsetter høyt. Han hevdet at negativ selvvurdering på et område kan føre til lavt selvverd for noen, og at den verdi en elev tillegger området har betydning for dette. Vurderinger på områder som er viktige for eleven selv, er de som har størst konsekvens for elevens selvverd. Normen er at de kvaliteter vi mestrer vurderer vi høyt, mens de vi ikke lykkes med vurderer vi lavt. For eksempel kan en skoleelev gjøre det svakt i matematikk men være en fantastisk fotballspiller. I vennegjengen til gutten er fotball et sentralt område de utøver både i friminuttene på skolen og i store deler av fritiden, mens matematikk er noe de driver med på skolen fordi de er pålagt det. I et slikt miljø blir fotball verdsatt høyt og elevens fotballprestasjoner er sentralt for denne elevens utvikling av selvverd, ifølge Rosenbergs teori. Motsatt er matematikkprestasjonene ikke viktig for gutten og vennene, og siden faget ikke blir verdsatt i denne vennegjengen betyr fotball mere for utviklingen av selvverd enn matematikk.

2.4 Forventningstradisjonen

I denne tradisjonen er man opptatt av elevens forventninger om å klare bestemte oppgaver eller typer av oppgaver. Fokuset er på det kognitive området, og ikke det emosjonelle området hvor selvvurderingstradisjonen hadde tyngdepunktet sitt. Spørsmålet handler om en forventer å klare en oppgave i matematikk, på grunnlag av tidligere erfaringer, ikke om en vurderer seg som flink i matematikk (Skaalvik og Skaalvik,2013).

Skillet mellom de to tradisjonene kan synes kunstig, siden begge er aspekter ved selvoppfatning. E.M.Skaalvik og Ramkin (1995) presenterte forskningsresultater som viste at det var en klar sammenheng mellom forventninger og selvvurderinger i matematikk. For eksempel kan en elev ha forventning om å klare en matematikkoppgave fordi han har mestret det tidligere, men det betyr ikke at eleven vurderer seg som flink på området. Derfor er forventninger og selvvurderinger atskilte når det kommer til læring og motivasjon.

2.4.1 Banduras teori om mestringsforventning

Albert Bandura med flere utviklet sosial læringsteori og modell-læring når de forklarte at atferd er lært av tidligere erfaringer, eller ved å se på mennesker med høy status gjennomføre oppgaver som man oppfatter som spennende og viktig. Han gikk i lære hos behaviorister men han var ikke av samme mening at atferd er et godt mål på hva som er lært. Ved siden av atferd og modell-læring

som var styrt av konsekvenser, mente han at kunnskap som ikke er observerbar også påvirket menneskets atferd. Han gjennomførte forsøk på barn og modell-læring tidlig i 1960-åra, og hevdet at barna måtte bruke hukommelse og bearbeiding av inntrykkene, som er kognitive prosesser (Bandura, 1986). Senere ble han kjent som utvikleren av sosial kognitiv teori. Sentralt i teorien er at læring og atferd er atskilt. Videre forfekter han et dialektisk syn på en persons miljø, personens tanker, forestillinger og emosjoner og til slutt personens atferd. Dette kalte han «triadic reciprocity» eller triadisk gjensidighet på norsk. Dette resulterer i et sentralt premiss for teorien, at det er gjensidig påvirkning mellom miljøet og personens indre drivkrefter og motivasjoner. Det betyr at mennesket har innflytelse på egne mål og handler intensjonalt. Humanistiske verdier som å «være agent i eget liv», gjør ikke teorien deterministisk eller forutbestemt. Bandura (1986) hevdet at denne friheten betinger at mennesket har tro på evnene sine og til å utføre oppgaver for å nå målsettinger. Dette kaller han «self-efficacy» som blir forstått som mestringsforventning. Har man erfart tilsvarende oppgave tidligere og mestret den, vil eleven utvikle høy grad av mestringsforventning. I tillegg til at teorien fokuserer på troen om å mestre, ligger også selvreguleringen nært disse forventningene om å mestre. Basert på tidligere erfaringer kan mennesket regulere sin atferd ved problemløsning og læring (Schunk, 2002). Man lærer å analysere oppgaver, sette seg mål, planlegge forløpet, evaluere og vurdere muligheten for suksess eller nederlag. Det er selvregulert læring. Man må kjenne seg godt når man skal ta adekvate valg i en læringsprosess. Man skiller oppgaveorienterte versus egoorienterte målsettinger, og hevder det har avgjørende betydning for evnen til selvregulering. Forskingen viser at de oppgaveorienterte elevene setter seg realistiske og utfordrende mål, utvikler indre motivasjon, ser etter gode strategier og attribuerer mer til innsats og strategier og lærer til slutt av sine feil. De egoorienterte elevene velger de letteste strategiene, de sammenligner seg med de andre, de tenderer til å ikke be om hjelp, yter mindre innsats når forventningene er lave, og de unngår å ta initiativ i samarbeidsoppgaver (Skaalvik og Skaalvik, 2013). De hevder videre at elever med lave mestringsforventninger som regel ikke er flink til å regulere egen læring. Motivasjonen for oppgaver blir redusert og de yter mindre innsats siden de ikke har klare målsettinger og strategier for å forvente å lykkes. Til slutt kan det gi seg utslag i lært hjelpsløshet.

Sosial sammenligning i selvvurderingstradisjonen går ut på å sammenligne seg med de andres resultater, og elevene får direkte bekreftelse på hvor de er i hierarkiet. Bandura viser til en form for sosial sammenligning han kaller «vikarierende erfaringer». Det går ut på å observere andres prestasjoner, og tenke på de som modeller på effektive strategier og får å se på hva som er mulig å oppnå (Bandura, 1986). Dalen (2013) viser til forskning omkring selvoppfatning at elever med lærevansker tenderer til å ha bedre sosial selvoppfatning i forhold til elever uten vansker, men

lavere faglig og akademisk selvoppfatning. Skoleprestasjoner er ikke avgjørende for å være sosial og populær, til tross for at mange elever har sosiale og emosjonelle utfordringer.

2.4.2 Kilder til mestringsforventning

«Autentiske mestringserfaringer» betraktes som den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura,1986). Tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingene gjelder, kalles mestringsforventninger. Mestring øker og nederlag minsker forventningene om å lykkes. Ifølge Bandura (1986) vil det å mislykkes med oppgaver i starten av en læringsprosess svekke våre forventninger om å lykkes. Har man mange mestringsopplevelser i startfasen «bygger» man seg opp et forsvar som tåler noen nederlagserfaringer. Bandura knytter det til attribusjon. Feiler man på en oppgave man har klart flere ganger tidligere, vil det å mislykkes noen ganger forbindes med andre faktorer enn egne evner og kompetanse, som for eksempel lav innsats, miljø og situasjonsfaktorer eller feil strategi (Skaalvik og Skaalvik,2013).

Reell mestring og opplevd mestring er to aspekter som det skilles mellom ved mestringserfaringer (Skaalvik og Skaalvik,2013). Førstnevnte er «objektiv» som ved at lærer setter karakter mens den andre er slik mestring oppleves av eleven selv. Forventning om mestring blir påvirket av den opplevde mestringen, som igjen er et resultat av den reelle mestringen. Med andre ord: Først får eleven karakter av lærer som påvirker elevens opplevelse om mestring, og til slutt forventning om mestring i senere oppgaver. Det blir en sirkulær prosess enten man lykkes eller opplever nederlag. Prosessen styres av mange forhold som valg av oppgaver som hører under tilpasset opplæring, kriterier for mestring og attribusjon (Skaalvik og Skaalvik,2013). Bandura (1986) nevner også verbal overtalelse som en kilde til å få elever motivert for å yte ekstra innsats, og om innsatsen resulterer i måloppnåelse vil elevens mestringsforventning bli styrket.

I forventningstradisjonen blir fysiologiske og emosjonelle reaksjoner sett på som påvirkningsfaktorer til forventning om mestring, mens i selvvurderingstradisjonen blir det sett på som et resultat av et truet selvverd. Banduras ståsted er at vi føler fysisk og psykisk ubehag når vi har lave mestringsforventninger, altså i forkant av en oppgave vi ikke har erfaring med (Bandura, 1986). Om eleven opplever nederlag i forbindelse med oppgaveløsning, vil eleven beskytte selvoppfatningen sin ved å forklare nederlaget som et resultat av manglende innsats eller evner (Covington, 1992).

2.5 Motivasjon

Alle har kjent på følelsen av svak eller sterk motivasjon, uten å reflektere hva årsaker til det kan være. Men motivasjon som personlig egenskap skyldes i stor utstrekning at anstrengelse og ambisjon belønnes med oppdagelser, ny kunnskap eller ros. Om viljen til å få til noe er forbundet med små, regelmessige, psykologiske belønninger vokser motivasjonen. Om den samme viljen i stedet blir forbundet med ulyst eller skam, så synker motivasjonen (Norberg, 2013). Motivasjon i et psykologisk historisk perspektiv kan spores tilbake til behaviorismen, hvor forskere som Watson og Pavlov utledet teorier om å bruke forsterkning i form av belønning og straff for å modifisere uønsket atferd (Lillemyr, 1996). De var opptatt av den observerbare atferden, og hevdet at mennesker ble motivert av atferd som betinget belønning og straff. Stipek (2002) hevder at teorier om motivasjon er utviklet for å forklare, predikere og påvirke atferd. Motivasjon viser seg da ved de valgene elevene gjør, innsats, og utholdenhet ved utfordrende oppgaver som krever mye innsats. I spesialpedagogikken i dag er et av de mest kjente prinsippene å gi ros ved ønsket atferd og ignorere uønsket atferd siden oppmerksomhetsbehovet hos enkelte elever er så stort at det er bedre med negativ oppmerksomhet enn ingen fra læreren (Gillberg, C., 1998). Siden de tidlige atferdspsykologene så bort fra kognisjoner (tenkning, intensjoner, forventninger) når de forklarte atferd, ble skillet mellom læring, motivasjon og atferd diffust. Korrekt atferd behøver ikke å forklare graden av motivasjon. Den kognitive psykologien predikerer ikke at læring gir seg utslag i ny atferd, noe som skiller behavioristenes mekaniske syn på motivasjon og mennesker (Ogden, 2002).

I skolen kan man se at belønningen karakterer ikke trenger å resultere i ny atferd som økt motivasjon eller innsats. Kanskje motivasjonen og innsatsen var maksimal før belønningen. Noen elever er fornøyd med en middels karakter, andre elever er misfornøyd med samme karakteren mens det fins elever som ikke bryr seg om karakterer. Eksemplet viser at samme belønning ikke trenger å være et resultat av motivasjon, uten å ta hensyn til kognitive prosesser som selvvurdering, forventninger, ambisjoner og tolkninger.

Deci og Ryan (1985) har gjennom undersøkelser vist at belønning kan motivere elever til å velge de enkleste oppgavene for å lykkes, ellers kan de miste interessen for bestemte aktiviteter hvor belønning ikke er motivasjonsfaktor. Tvedt (2014) har utarbeidet noen prinsipper om belønning skal ha effekt. Belønn innsatsen i stedet for resultatet, siden noen elever har lett for å mestre skoleoppgaver uten å yte særlig innsats. Da er det bedre at læreren gir elevene tilpassede oppgaver og hjelper elevene til å velge nyttige strategier for å nå målene sine. Videre påpeker han at ros som belønning må være troverdig, og ikke gis for rosens skyld. Eleven må se sammenhengen ved egen innsats og belønning, ellers mister den sin verdi (Tveidt, 2014).

Man skiller mellom ros av eleven som stimulerer dens selvverd, ros av prosessen som verdsetter innsatsen og ros av produktet som gir styrkede mestringsforventninger.

I behovsteorien tar man utgangspunkt i at mennesket er motivert for å tilfredsstillere behovene sine eller redusere ubehaget ved ikke tilfredsstilte behov. I dette perspektivet konstruerte Maslow i 1970 en behovspyramide som skiller seg fra atferdspsykologene ved at motivasjonen kommer fra menneskets indre vilje for å dekke behovene, ikke ytre-motiverte handlinger som belønning (Lillemyr, 1995). Nederst i pyramiden hevder Maslow mennesket søker å dekke de fysiologiske behovene som mat og søvn. Deretter søker man trygghet som er en forutsetning for å lære nye ferdigheter i et sunt læringsmiljø, lenger opp i pyramiden er behov for positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse. Nettopp ved å peke på de behovene viser han også at det er tett sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon, som er sentralt for å forstå hva motivasjon er (ibid).

2.5.1 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon

Deci og Ryan (1985) utviklet en ofte sitert teori om ytre og indre motivasjon, som bygger delvis på White's artikkel fra 1959 som handler om at mennesket har grunnleggende behov for kompetanse, som de videreutviklet til å omhandle grunnleggende behov for autonomi og tilhørighet i tillegg (Deci og Ryan, 1985). De tre behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet hevder de alle mennesker søker å tilfredsstillere. Tilfredsstillelse av behovene hevder de er en betingelse for indre motivasjon, mental helse og velvære. «Indre motivasjon kan derfor bare forekomme og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstiller behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.145).

Deci og Ryan (2000) vektlegger selvbestemmelse (self-determination) som den største faktoren. Ved å bestemme selv opplever man å være egen kilde til sine handlinger. Den selvbestemte atferden innebærer at den er frivillig og basert på egne interesser, i tillegg styrt av integrerte verdier som man regulerer valgene sine fra. De skiller mellom selvbestemte aktiviteter som kommer fra indre kontroll og aktiviteter som skyldes ytre påvirkning klassifiserer de som ytre kontroll. Resultatet blir at aktiviteter som er pålagte undergraver den indre motivasjonen, selv når personen i utgangspunktet er motivert for den aktuelle aktiviteten. Deci, Koestner og Ryan (1999) viser til flere undersøkelser som støtter forskningen deres. De viser til White's artikkel «Motivation reconsidered: The concept of competence». Der beskrives følelsen av kompetanse som en drivkraft når man skal engasjere seg i utfordrende oppgaver samt opprettholde utholdenhet ved krevende oppgaver. Kompetanse gir lyst til å gjøre aktiviteter mens elever som ikke behersker aktiviteten vil ha liten lyst. I motsetning til Bandura som legger størst vekt på det kognitive aspektet ved forventning om

mestring, vektlegger Deci og Ryan de affektive sidene omkring følelsen av kompetanse. Til slutt beskriver de behovet for tilhørighet som handler om følelsen av å føle nærhet til medmennesker og føle seg integrert i det samfunnet eller den gruppen en tilhører. De støtter ikke forskere som hevder at tilhørighet er en forutsetning for indre motivasjon, og begrunner det med at mange går på skitur alene, som er en aktivitet de selv har valgt fordi det er lystbetont og dermed indre motivert.

Imidlertid må tilhørighetsfølelsen også være til stede i en sosial setting som på skolen, for at elever skal føle seg motivert for aktiviteter, noe den pedagogiske forskningen viser (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I skoleforskningen er det brukt betegnelser som «tilhørighet» og «emosjonell støtte» som refererer til elevens følelse av å være likt, respektert og verdsatt av både lærere og medelever. Slike følelser fremmer elevenes motivasjon for skolearbeid (Skaalvik og Skaalvik, 2013), det samme er dokumentert ved arbeidsplasser (Ferris med flere, 2012).

Deci og Ryan (2000) skiller mellom amotivasjon, ytre- og indre motivasjon. De to siste er gjort rede for tidligere i kapitlet. Indre motivasjon har fellestrekk ved barns lek, man gjør handlingen fordi man har lyst og får bestemme selv. Ofte kan man glemme tid, sted og alt rundt seg, noe Csikszentmihalyi (1990) kaller «flow» eller flytsone, som er den optimale formen for indre motivasjon. De skiller også mellom to typer ytre motivasjon som skiller seg fra hverandre i graden av medbestemmelse. Kontrollert ytre motivasjon er lik den tradisjonelle oppfatningen av at aktiviteten er ytre styrt ved press som befalinger og sanksjoner som straff- en har ikke noe valg (Gagne og Deci, 2005). Autonom ytre motivasjon karakteriseres i likhet med indre motivasjon ved at aktiviteten er frivillig, selvbestemt og utøves med engasjement. Skillet er at handlingen ikke uføres med glede, nesten som lek. Det er aktiviteter som å vaske huset eller trene i dårlig vær. De er ikke lystbetonte, men personen har internalisert verdien av handlingen. Her kan man se at autonom ytre motivasjon har nær sammenheng med internaliserte verdier, og kalles også internalisert motivasjon som er et resultat av internaliserte normer og verdier, påbegynt i barneårene med foreldrene som de signifikante andre i overføring av normer og verdier. Barnet tar i seg foreldrenes verdier og gjør dem til sine egne, den generaliserte andre, og opplever at de kan ta valg og avgjørelser ut ifra egen overbevisning. I sosiologien kalles det sosialisering. Har eleven internalisert gode arbeidsvaner og arbeidsmoral, trenger ikke læreren friste med belønninger. De arbeider da ut ifra sin indre motivasjon, og er i stand til å regulere egen atferd (Deci og Ryan, 2000).

2.5.2 Lært hjelpesløshet

Deci og Ryan (2000) definerer amotivasjon som en tilstand der eleven ikke har noen intensjon om å løse en oppgave. De beskriver det ikke som en allmenn tilstand, men en tilstand som opptrer når eleven møter en bestemt oppgave han vet han eller hun ikke ser noen verdi av. Tidligere

nederlagsopplevelser omkring den aktuelle oppgaven resulterer i nedsatt tro på mestring. Eleven har da lav mestringsforventning, og ser ikke poenget med å prøve engang. «Her ser vi at mangel på mestringsforventning og det å ikke se verdien av en aktivitet kan lede til amotivasjon» (Skaalvik og Skaalvik, 2013 s.146). Når man ser nærmere på lært hjelpsløshet i forhold til Covingtons selvverdsteori, så er mangel på innsats et resultat av lave forventninger, mens i selvverdsteorien er manglende innsats motivert som et forsvar på selvverdet. Innsats er hos begge retninger kontrollerbart, og derfor noe man kan gjøre noe med. Når en elev har attribuert manglende innsats mange ganger i forbindelse med svake prestasjoner, innser eleven at dette er noe jeg ikke har kontroll på, og prestasjonene blir attribuert til evner. Skulle eleven gjøre det bra vil han eller henne forklare det eksternt som for eksempel flaks eller lette oppgaver. Både ifølge Covington og teorien om lært hjelpsløshet er evner noe man ikke kan kontrollere og man ser på seg som dum eller utilstrekkelig. I en slik kontekst er veien til lært hjelpsløshet kort og eleven utvikler en tilstand av passivitet på grunn av erfaringer med ukontrollerbare situasjoner over tid. Lært hjelpsløshet blir forklart som om at eleven gir opp uten å ha prøvd, og her er likheten til amotivasjon. Attribuering til ukontrollerbare faktorer som evner og lærere en har hatt over lengre tid kan være årsaker til lave forventninger, mens attribuering til kontrollbare, stabile årsaker som innsats ikke trenger å medføre lave forventninger og lært hjelpsløshet.

Innsats blir en faktor som er enklere å forklare prestasjoner til, såfremt til at eleven ikke mislykkes hver gang. Det er grunnen til at attribusjonsteoretikere forsøker å endre elevenes attribusjon av skoleprestasjoner til innsats i stedet for evner (Covington, 1992).

Noen ganger er det feil strategi som er årsaken til et svakt resultat på en skoleprøve, og da hjelper det ikke at eleven har lagt ned stor innsats i forkant. Selv om det ifølge Covington med flere er nærliggende å attribuere til lav innsats, har andre funnet at attribusjon til strategi er bedre egnet for å sikre motivasjon til videre innsats, fordi strategi både er en intern, ustabil og kontrollerende faktor. Siden strategi er noe som kan læres og dermed endres vil elevene ha større tro på å lykkes ved senere anledninger. Det forutsetter at elevene har en lærer eller medelever som kan lære dem nye strategier (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

3. Metodisk tilnærming

I utgangspunktet ønsket prosjektlederen seg masterstudenter som primært kunne tenke seg å bruke kvalitativ metode, helst i form av gruppeintervju som skaper trygge omgivelser og en dynamisk dialog. En av grunnene kan være at det kunne være interessant å gå i dybden på det store kvantitative datamaterialet forskerne allerede hadde innhentet våren 2015. Den påfølgende høsten fikk tre studenter delta i å reise rundt på ulike videregående skoler å se hvordan undersøkelsen ble gjennomført i praksis. Jeg hadde meldt med på kvalitativ metode med intervju som fordypning og tok eksamen. Jeg fikk gjennomført et prøveintervju med en tidligere elev som hadde sammensatte lærevansker og en relativ «tung» diagnose. Prøveintervjuet hadde et semi-strukturert design basert på ulike tema omkring overgangen fra ungdomsskole til vgs, og ble transkribert som en del av fordypningsenheten. Resultatet ble at jeg fikk en innsikt i elevens skoledag og personlighet som ikke hadde kommet frem av et spørreskjema.

Siden jeg har gjennomført intervjuer i en tidligere hovedfagsoppgave i pedagogikk i 2002, bestemte jeg meg etter en lang periode for å bruke kvantitativ metode i min undersøkelse. Årsaken til det er at det passer bedre til problemstillingen samt at jeg vil utvikle bredere kompetanse i de ulike metodene for selv å lese forskningsrapporter med et mer kritisk blikk. Dessuten kan det være utfordrende å finne kandidater til intervjuene, siden jeg ønsket å intervju elever som alle har individuelle opplæringsplaner. Det innebærer at de tilhører en marginalisert gruppe som det stilles strengere krav til for å få med i en undersøkelse.

Først vil jeg gjøre rede for metodevalg, utvalgsriterier og gjennomføringen av undersøkelsen, for videre å redegjøre for hvordan datamaterialet er behandlet og analysert. Spørsmål som omhandler validitet, reliabilitet og etiske forhold vil deretter bli drøftet.

Undersøkelsen min er basert på surveymetoden som betyr at respondentene har svart på spørreskjema (Kleven, 2014). Alle skolene satte av tid til undersøkelsen så svarprosenten er høy. Noen av oss studenter i prosjektet var i tillegg til stede da elevene mottok spørreskjemaet i klasserommet, og fikk se at elevene i liten grad prøvde å påvirke hverandre. Jeg antar at de fleste datainnsamlingene foregikk under ordnede forhold siden de foregikk i klasserommet med lærer og/eller prosjektmedarbeider til stede.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Siden jeg var i startfasen og ennå ikke hadde en konkret disposisjon, falt valget på å se på alle elevene med IOP som hadde vært med i den første undersøkelsen med et kvantitativt blikk. Vi fikk

se på alle resultatene fra den første undersøkelsen med data fra 1233 elever ved 12 ungdomsskoler i Sør Trøndelag. Av disse hadde 121 elever IOP i 10.klasse, altså i underkant av 10%, noe som reflekterer Grunnskolens Informasjonssystemets beregninger på landsbasis som er 9,3% (GSI 2014/2015). Tallene for 2015/2016 viser en liten nedgang til 7,8%. Cirka hver tiende elev i 10.klasse har IOP og følgelig ulikt timetall, organisering og omfang av spesialundervisningen. Evaluering av hvem som står for spesialundervisningen viser en bredde fra assistenter uten noen form for formell utdanning (1/3) til faglærere og spesialpedagoger (GSI, 2015/2016). Jeg vil komme tilbake til beskrivelse av utvalget senere i kapitlet.

Jeg fikk tilgang til et helt nytt datamateriale, innsamlet ved spørreskjema. I motsetning til kvalitative design som har som mål å søke dypere forståelse omkring et fenomen oftest benyttet på et lavt antall informanter, har kvantitative undersøkelser som mål at forskeren skal skaffe seg sammenliknbare opplysninger om et større antall enheter, og baserer statistiske analyser på datamatriser hvor sosiale fenomen er operasjonalisert og tallfestet (Hellevik, 2002). Videre er det en sentral forskjell på metodene at kvalitative undersøkelser innebærer nærhet til informantene siden datainnsamlingen oftest skjer ved intervju hvor både forsker og informant deltar sammen. I kvantitativ metodikk er distanse mellom forsker og respondent regelen, siden forskerens jobb er å konstruere et spørreskjema til mange respondenter (Repstad, 1998). Det er vanlig å kalle utvalget for informanter i kvalitativ metode og respondenter i kvantitativ metode (Ringdal, 2012).

I kvantitativ metode er forskeren objektiv i forhold til utvalget sitt, mens subjektivitet preger den kvalitative forskerens valg gjennom hele oppgaven, og spesielt i møte med informantene i datainnsamlingen. Begge metodene har sine fordeler og ulemper som forskeren må være seg bevisst (Repstad, 1998), noe jeg vil drøfte underveis. I min undersøkelse ville det å intervju 1011 elever tatt svært lang tid og blitt kostbart, så valget falt på det kvantitative alternativet.

En søker ofte å finne årsakssammenhenger, også kalt kausalitet, i kvantitative undersøkelser. Forutsetningen da er at utvalget er trukket tilfeldig. Spesielt i undersøkelser med et eksperimentelt design er randomisert utvalg en forutsetning, og påvirker både den indre og ytre validiteten. Ofte er problemstillingene utformet på bakgrunn av eksisterende teorier, som hypoteser, som gjennom deduksjon skal verifisere eller falsifisere et fenomen (Ringdal, 2014). T-testene i undersøkelsen min er data fra begge undersøkelsene, og skal drøftes i lys av teori og tidligere forskning.

Jeg ville sammenligne de elevene med og de uten IOP for å se etter forskjeller som kunne bidra til å kaste nytt lys på de to «ulike» elevgruppene som består av vanlig norsk ungdom. Prosjektet hadde samlet inn data om karakterer, selvoppfatning, motivasjon, tilhørighet, ensomhet, læringsmiljø og en rekke opplysninger om elevenes hjemmesituasjon, valg av studieretning, informasjon om

forventninger og opplevelser ved overgangen til videregående skole fra da de gikk på 10 klasse i ungdomsskolen og fra da de hadde startet på vgs, hvem som har påvirket og hvem som har støttet dem. Mange opplysninger lar seg beskrive ved å sammenlikne gjennomsnittene på variablene i utvalget.

For å benytte parametrisk statistikk må data være på intervall- eller forholds-nivå om gjennomsnitt skal brukes som indikator på målinger. Ordinale variabler med 4 påstander, 6 kategorier og høy reliabilitet kan imidlertid bli brukt i slutningsstatistikk fordi t-tester ansees som robuste redskap (Ringdal,2014). Jeg gjennomførte flere t-tester mellom de to uavhengige gruppene for å se etter tendenser eller funn. Oppgaven handler om hvordan elevene har opplevd overgangen, så de opplysningene er interessante. I tillegg ville jeg undersøke variablene både før og etter overgangen, og da kunne jeg benytte t-tester for to avhengige utvalg siden det var de samme elevene i hver gruppe som svarte på samme spørsmål i begge undersøkelsene. Spesielt interessant er om forventningene fra ungdomsskolen ble innfridde opplevelser på vgs. Det kan øke reliabiliteten om respondentene samsvarer på de ulike målingene, samtidig er det en del ulemper ved målinger gjort på ulike tidspunkt. I dette tilfellet blant annet modning siden vi utvikler holdninger og identitet i puberteten, og kan skifte interesser og venner etter å ha startet på ny skole. Fordelen med sekundærdata ved surveyundersøkelser er at man kan måle sosiale fenomen og sammenhenger over tid, for eksempel endring i selvoppfatning. Forutsetningen er man har flere enn en dataundersøkelse (Ringdal, 2014). Undersøkelsen min har 2 målepunkter.

Et mål ved kvantitative undersøkelser er at funn eller resultater med en grad av sikkerhet lar seg generalisere fra utvalget til populasjonen (Kleven, 2014). For at det skal la seg gjøre er det en rekke betingelser som må være innfridd, noe jeg vil komme tilbake til når jeg skal drøfte undersøkelsens validitet. Statistiske funn kan være av liten betydning ved lave effektstørrelser (Cohen, 1988), eller det kan opptre tilfeldige eller systematiske målefeil. I tillegg kommer type I og type-II-feil, som til sammen må drøftes nøye om generaliseringen fra utvalget til populasjonen skal finne sted.

3.2 Design

Designet til masteroppgaven er et survey-design som kjennetegnes ved at data er samlet inn ved et strukturert spørreskjema. Designet er ikke-eksperimentelt og deskriptivt (Ringdal, 2014). Data er hentet fra prosjektet «Elevers opplevelse av overgangen ungdomsskole-videregående skole» som er en tverrsnittsundersøkelse i regi av NTNU og Sør Trøndelag fylkeskommune, hvor Frostad og Mjaavatn er ansvarlige. Våren 2015 gjennomførte de en tverrsnittsundersøkelse blant fylkets 10-klassinger og den påfølgende høsten gjennomførte de en oppfølgingsstudie da elevene hadde begynt på VG1. Fra det opprinnelige utvalget svarte 1011 elever på begge undersøkelsene, hvor det var

igjen 88 av de 121 elevene med IOP. Undersøkelsen har et longitudinelt eller langsgående design, « som innebærer at data samles inn på minst to tidspunkt, enhetene er sammenliknbare, og analysen må være basert på sammenlikning av data over tid» (Ringdal, 2015).

Det langsgående designet har en tidsdimensjon ved seg, og i undersøkelsene svarte elevene i ungdomsskolen først på spørsmål omkring hvordan de trodde overgangen ville bli, såkalte prospektive spørsmål. Den andre undersøkelsen var retrospektiv, og spurte hvordan elevene hadde opplevd overgangen. Ved å bruke denne metoden kan jeg se på hva elevene svarte ved første måling og sammenligne med svarene fra andre måling (Ringdal 2014). «Forskning basert på langsgående tidsdesign åpner for å studere sosial endring og individuelle livsløp på en måte som ikke er mulig i tverrsnittsundersøkelser» (Ringdal 2014,s.146). Dette kalles panelundersøkelse og skiller seg fra gjentatte tverrsnittsundersøkelser nettopp ved at det er de samme personene som deltar i begge undersøkelsene. Selv om prosjektet til Frostad og Mjaavatn ikke hadde disse kravene, var det betingelsene for utvalget i min masteroppgave. Når utvalget er likt ved de 2 målingene tror jeg resultatene blir mere pålitelige enn om det hadde vært 2 ulike utvalg. Begge utvalgene kunne da vært forskjellig angående ståsted ved påstandene, og det komparative designet ville blitt svakere. Å sammenlikne de samme elevene øker i tillegg muligheten til å måle stabilitet ved pretest-posttest som i tillegg til indre konsistens ved Cronbach alfa gir flere reliabilitetsmål og styrker validiteten.

Test-retest brukes i eksperimenter hvor ett tilfeldig utvalg blir delt inn i kontroll og eksperimentgruppe. I min oppgave kunne jeg valgt et kvasi-eksperiment med test og retest hvor spesialundervisning og det å ha IOP kunne vært forskjell på undervisningen. Kontrollgruppen er elevgruppen med ordinær undervisning, og spesialundervisning eller det å ha IOP kunne vært eksperimentgruppen. Jeg har ikke kontroll over IOP-gruppens mangfold av elever, lærevansker, timetall med spesialundervisning og så videre. Til tross for dette har jeg sett på gruppegjennomsnittsverdiene ved de 2 målingene, og det er mulig å danne seg et bilde av utviklingen i gruppene og bruke opplysningene til å sammenligne og drøfte resultatene.

3.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet betyr «pålitelighet», «nøyaktighet» eller «troverdighet», og varierer mellom 0 og 1. Når (r) nærmer seg 1 tolkes det som høy grad av pålitelighet (Kleven,2012). Knyttet til måleinstrumentet blir systematiske målefeil knyttet opp mot validitet og tilfeldige målefeil ved reliabilitet. Om reliabilitetskoeffisienten nærmer seg 0 stammer all observert variasjon i variabelen fra tilfeldige målefeil som kan være områder som dagsform, uflaks eller andre uforutsette hendelser. Like resultater på gjentatte målinger med samme måleinstrument styrker troverdigheten. Er

reliabiliteten 1 hersker det ingen tilfeldige målefeil. Trusler fra tilfeldige målefeil vil gi reliabilitetssvikt. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Kleven,2002).

I undersøkelsen min skilte jeg mellom 2 måter å beregne reliabilitet på basert på de observerte verdiene, *indre konsistens* på alle variablene og *stabilitet* ved t-test for 2 avhengige utvalg på variablene. Det betyr at jeg kunne måle den indre konsistensen ved 4 indikatorer på de teoretiske undervariablene målt på et gitt tidspunkt ved faktoranalyse, eller som retest hvor snittet er indikatoren målt på to ulike tidspunkt (Ringdal, 2014). Test-retest-reliabilitet målte jeg ved å sammenlikne gjennomsnittene mellom målingene på to ulike tidspunkt. Spesielt interessant ved å bruke retest-designet var at det ble spurt i ungdomsskolen om forventninger til overgangen, mens i den andre undersøkelsen svarte elevene på påstander om opplevelsen etter overgangen. På denne måten fant jeg ut om opplevelsen svarte til forventningene. Da jeg målte den indre konsistensen Cronbachs alfa, var det på bakgrunn av parvis korrelasjonsanalyse ved eksplorerende faktoranalyse. Konsistensen er størst ved fakta-spørsmål og minst ved holdningsspørsmål (Jackobsen, 1999). Derfor brukte jeg test-retest-designet på elevenes karakterer ved de 2 målingene, siden karakterer målt ved eksamen og standpunkt er systematiske fakta-spørsmål som bør ha god vurderervaliditet. Påstandene i faktoranalysen var homogene og målte endimensjonalt på de teoretiske begrepene, fordi jeg måtte bruke sumskårene når jeg skulle finne aritmetisk gjennomsnitt, standardavvik og antall målte verdier. Videre har jeg i undersøkelsen min målt reliabilitet ved beregning av reliabilitetskoeffisienten Cronbachs alfa. Vanligvis regnes alfa på 0.70 som en brukbar nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet. Reliabilitet handler om å måle påliteligheten og nøyaktigheten på svarene fra spørreundersøkelsen, validitet eller gyldighet handler om jeg faktisk målte det jeg ville måle (Ringdal,2014).

Mens reliabilitet blir påvirket av tilfeldige feil, er det systematiske målefeil, «bias» på engelsk, som skaper validitetsproblemer. Nærliggende teoretiske begrep kan gi systematiske målefeil. Jeg tar videre for meg to generelle kilder til systematiske målefeil: enighetssyndromet og sosial ønskelighet. I utvalgsfasen kan systematiske feil forekomme om det ikke er trukket tilfeldig og respondenter med likt syn på utvalgte variabler kan bli overrepresentert. Om man spør et utvalg om deres holdninger til innvandrere, og de vrir svarene mot det som er sosialt ønskelig, nemlig å vise en positiv grunnholdning, oppstår det en systematisk målefeil som kan undergrave målingenes validitet. I tillegg til enighetssyndromet er «ja-siing» et fenomen som går på at personen svarer enig med påstanden uten å ha lest spørsmålet skikkelig. På den måten kan sumverdiene bli høyere enn normalt antatt. Det er grunnen til at spørsmål blir snudd, så spørsmålene og svarene ikke følger et bestemt mønster. Ledende spørsmål innehar også en slik tendens og kan påvirke utvalget til å svare slik man ønsker. Å konstruere forskningsresultater med hensikt å oppnå egne goder, bryter mot

etiske grunnprinsipp. Derfor er kvalitetssikring av forskning nødvendig uansett om den ligger til grunn for private eller offentlige vurderinger (Kleven, 2014).

Validitet innebærer både en empirisk og teoretisk vurdering, og spørsmål om validitet må alltid referere til den teoretiske sammenhengen begrepet brukes i. En målt variabel som er registrert i datamatriksen, vil ha en sann verdi pluss målefeil. Det er normalt, og det var opp til meg å avgjøre omfanget av målingene i forbindelse med min undersøkelse. Målefeilen blir mindre når det er med mange respondenter, noe 1011 elever er.

3.3.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om begrepene jeg brukte i målingene faktisk målte det de skulle måle. Begrepene jeg ville måle var abstrakte og generelle, og ett begrep var «selvoppfatning» som i hovedundersøkelsen var operasjonalisert i underbegreper, og gjennomføre faktoranalyse da jeg skulle undersøke om indikatorene målte en eller flere dimensjoner av et fenomen eller begrep. Vanligvis er teoretiske begreper rikere på meningsinnhold enn det som kan fanges inn av enkle spørsmål. Ved operasjonaliseringen må rikdommen i det teoretiske begrepet reduseres for å gjøre det empirisk håndterlig. Derfor er det nesten aldri det er fullt samsvar mellom teoretisk og operasjonell validitet. Målet ved faktoranalyse er altså å redusere antall variabler til et mindre antall faktorer, det kalles *ekstrasjon*. *Kommunalitet* viser hvor mye av variansen i den enkelte variabel som de ekstraherte faktorene bidrar til å forklare (Johannessen, 2009). Det er viktig at skalaene er endimensjonale, noe jeg gjorde ved å bruke de operasjonaliserte variablene i forskningen til Mjaavatn og Frostad. Begrepsvaliditeten styrkes også av at det er tatt i bruk flere godt utprøvde påstander som er brukt ved tidligere prosjekter. Spørreskjemaet jeg brukte hadde flere slike påstander som jeg vil beskrive når jeg kommer til kapitlet om måleinstrumentet. Siden utvalget mitt utgjør en del av Mjaavatn og Frostads utvalg, gjennomførte jeg faktoranalyse for å se om faktorene hadde endret seg nevneverdig ved mitt utvalg. Faktoranalysen viste tilfredsstillende målinger på over 0.7, noe variablene i hovedundersøkelsen også hadde. Siden jeg skal sammenlikne variablene mellom de to undersøkelsene hadde jeg ingen intensjoner om å skape nye variabler. Det vil si at variablene mine målte det de skulle måle.

3.3.2 Statistisk validitet

Denne type validitet omhandler hvor nøyaktige, representative og feilfrie resultatene av en undersøkelse er. Om resultatene ikke skyldes systematiske eller tilfeldige målefeil, og er representative for en spesiell type populasjon av enheter, er de statistisk valide. Funnene i utvalget vurderes også i forhold til statistisk validitet. I kvantitativ forskning brukes signifikanstesting og

vurdering av effektstørrelse for å avgjøre om funnene er betydelige eller ubetydelige.

Signifikanstesting er en måte å sammenlikne gjennomsnitt mellom grupper på for å finne ut om det eksisterer signifikante forskjeller eller sammenhenger. Effektstørrelse er en måte å regne ut om hvorvidt disse eventuelle forskjellene eller sammenhengene er betydelige av sterk, moderat, liten eller ubetydelig grad. Jeg brukte t-test på 2 uavhengige utvalg for å undersøke signifikante funn mellom gruppene ved de 2 målingene, og Cohens`d som effektstørrelsesmåler. Den enkelte gruppes differanse mellom målingene målte jeg ved t-test for 2 avhengige utvalg, og brukte igjen Cohens`d som effektmåler. I tillegg ble faktoranalyse gjennomført for å sjekke om påstandene til hvert enkelt operasjonaliserte begrep hadde tilfredsstillende faktorladninger, som jeg målte det jeg behøvde, selv om jeg visste det var gjort i utformelsen av spørreskjemaene.

Kravene for å oppnå tilfredsstillende statistisk validitet i min undersøkelse var utfordrende fordi jeg ikke hadde et tilfeldig utvalg, som er en forutsetning for å oppnå resultater som er representative for en populasjon. Jeg hadde med de fleste 10 klassinger og alle vgs i fylkeskommunen, så på en måte kan utvalget tolkes som et tilfeldig utvalg siden frafallet er lavt, cirka 10 % eller mindre på alle variabler unntatt karakterene. Gruppene jeg sammenlignet hadde også 2 ulike størrelser som har cirka samme forhold i hele landet, 10:1 i favør av elever uten IOP. Det resulterte i at den største gruppen fikk oftere signifikante svar, men Cohens`d avgjorde om de var betydelige. Da jeg gjennomførte t-test for 2 avhengige utvalg som hadde samme påstander i begge målingene, fikk jeg innblikk i stabiliteten mellom målingene. Stabile målinger ved ulike tidspunkt øker reliabiliteten. Samtidig, når det kommer til for eksempel karakterer, er jo målet at de 2 gruppene har hatt fremgang. Resultatene viste at gruppen uten IOP hadde signifikans på 1%-nivå ($p < .001$) framfor de med IOP på karaktervariablene.

3.3.3 Indre validitet

Indre validitet er en logisk analyse av funn som går på hvordan en trekker slutninger og hvilke muligheter en studie gir slik at de kan forklares gjennom forskningsspørsmål eller antatte hypoteser. To fenomen som korrelerer viser ikke nødvendigvis en årsakssammenheng. Uavhengige og avhengige variabler i analysene bestemmes ut ifra teorien. Det er typisk ved hypotetisk-deduktiv tilnæringsmåte. Høy indre validitet forutsetter at man har god kontroll for mulige avvik fra det som i virkeligheten er rett (bias) (Ringdal 2014).

Kleven (2014, s.104) mener «God indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som fremsettes om relasjoner mellom variabler». Han sier videre at om X påvirker Y, er det god indre validitet om konklusjonen er gyldig. Spørsmål om indre validitet er kun aktuelt om et årsaksforhold

mellom variabler skal tolkes. Så lenge jeg nøyer meg med å påvise statistisk sammenheng, trengs ikke en tolkning av indre validitet. Å studere virkningen av å starte på vgs for 2 elevgrupper kan innebære å studere i hvilken grad det å ha/ikke ha IOP i 10 klasse har vært en medvirkende årsak til eventuelle forandringer etter overgangen til vgs.

I min undersøkelse skulle jeg validere mål på blant annet selvoppfatning ved å sammenlikne de to elevgruppene. Jeg fikk økt tiltro til målene på selvoppfatning de stedene de ga forventede forskjeller mellom gruppene på bakgrunn av teorien. Skillet er vagt mellom validering i denne forstand og av den substansielle problemstillingen, og disse kan sies å gå over i hverandre (Ringdal,2014).

3.3.4 Ytre validitet

Som tidligere nevnt handler ytre validitet på om i hvor stor grad man kan generalisere funn fra utvalget og over til populasjonen. Det innebærer at en rekke betingelser er innfridd, som tilfeldig representativt utvalg. I tillegg er frafallsprosenten på undersøkelsen sentral, som ikke bør være under 70% (Ringdal, 2014). Generalisering av funn fra utvalg til populasjon forutsetter også at undersøkelsen har tilfredsstillende begreps-, statistisk-, og indre validitet ved siden av nøyaktige og stabile målinger utført av et måleinstrument som skal gi svar på problemstillingen. Med andre ord bør hele undersøkelsen være av gjennomgående god kvalitet, og svakheter og styrker drøftet.

I min undersøkelse er frafallet på majoriteten av variablene omkring selvoppfatning, indre motivasjon, akademiske/sosiale og generelle forventninger og opplevelser godt under 10%, unntatt «sum 3 karakterer» som har cirka 69% deltagelse ved første måling og cirka 89% på vgs. Siden frafallet i 10.klasse lå på et akseptabelt nivå, kan en grunn være at ikke alle elevene med IOP fikk karakterer i de 3 fagene. Frafallsprosenten er tilfredsstillende når det gjelder generalisering fra utvalg til populasjon, men hele undersøkelsen bygger ikke på et tilfeldig utvalg.

3.4 Utvalg og populasjon

En populasjon er en samling enheter som er enhetlig definert, som for eksempel alle elever som har opplevd overgangen til vgs i Norge i 2015. Et utvalg er en del av populasjonen man har data på (Ringdal, 2014). Siden jeg har brukt sekundærdata, kan utvalget kalles et bekvemmelighetsutvalg (Mjaavatn og Frostad, 2015) fordi der er elevgruppene jeg vil studere allerede representert (Johannessen, 2009). I datamatriken til hovedprosjektet har jeg funnet de elevene med IOP i 10.klasse som også deltok i den andre undersøkelsen. Ved å bestille krysstabell i SPSS fant jeg at av de 121 elevene med IOP i ungdomsskolen hadde 33 falt fra i vgs, og dermed gjenstod det 88 elever som hadde gjennomført begge undersøkelsene. Samme prosedyre gjennomførte jeg i høst-

undersøkelsen med elevene uten IOP i krysstabellen, det er disse elevene jeg vil sammenligne med, og av de 1112 elevene fra vår-undersøkelsen hadde 189 forsvunnet og dermed sto 923 elever uten IOP igjen som var med på begge undersøkelsene. Jeg velger å se på disse to gruppene som ulike utvalg med ulike populasjoner, som til sammen består av 1011 norske elever (Tabell 1). Jeg vil påpeke at å dele opp grupper etter faglige evner kan virke stigmatiserende i utgangspunktet, men grunnen er at det er viktig å forske på ulike grupper, og det ville vært en ansvarsfraskrivelse å ikke se på samfunnets institusjoner med et objektivt og kritisk blikk.

Tabell 1. Utvalgene og elevenes studieretning

Tabell 1	Yrkesforberedende	Studiespesialisering	Total
Elever med IOP	67	21	88
Elever uten IOP	299	624	923
Total	366	645	1011

Til tross for at deltagerne er hentet fra et norsk fylke med en storby, flere mellomstore byer og skoler på landet, og likner på flere andre norske fylker, vil det ikke være selvfølgelig at det kan generaliseres fra utvalget og til populasjonen. Statistisk generalisering krever et representativt utvalg, ved bekvemmelighetsutvalg kan både systematiske og usystematiske feil forekomme (Ringdal 2014). Høy svarprosent og like kjennetegn som uttrykker seg tilnærmet proporsjonalt i forhold til virkeligheten når det gjelder egenskaper ved ujevne utvalg taler til fordel når man totalt skal vurdere den ytre validiteten (Ringdal,2014).

Utvalget viser seg å bekrefte virkelighetens fordelinger på flere områder. Ved å bestille en krysstabell fra SPSS 23 (Johannesen, 2004), ser jeg at majoriteten av elevene med IOP går på yrkesforberedende linjer (65 stk) framfor studiespesialisering (23 stk.). Det viser også at det er flere gutter (44 stk.) enn jenter (40 stk) med IOP i utvalget. Jeg viste i begrunnelsen for valg av oppgave at elevene med IOP har statistisk signifikante lavere karakterer enn elevene uten IOP ($p < .001$). I tillegg er prosentandelen av elever med IOP tilnærmet lik i utvalget (8.2%) som i populasjonen (9,2%). Utvalget stemmer nær-proporsjonalt med opplysningene fra den virkelige populasjonen som er beskrevet i teorikapitlet. Styrken med et utvalg som bekrefter virkeligheten i stor grad, er at det gir bedre grunnlag for en skjønsmessig vurdering av ytre validitet, i undersøkelser uten et tilfeldig utvalg.

Det hersker noen betenkeligheter med å dele opp alle elevene i de med og uten IOP. Det kan være trekk ved begge gruppene som er overrepresenterte. Imidlertid er det akkurat ulikhetene og hvordan det gjør seg gjeldene på noen variabler som er det interessante for meg, samt eventuelle differanser innad i gruppene mellom målingene.

3.5 Datainnsamlingen og oppbevaring

Jeg brukte sekundærdata som utgangspunkt for å finne variabler som uttrykte verdier jeg behøvde i undersøkelsen min. Jeg skulle sammenlikne elever på noen variabler før og etter overgangen til VGS, og hadde verdiene fra vår-undersøkelsen allerede på plass. Høst-undersøkelsens verdier fikk jeg i oktober. Jeg trengte begge på grunn av den komparative komponenten undersøkelsen min har. Høst-undersøkelsen viste hvordan elevene opplevde overgangen og ble brukt for å finne ut de fleste resultatene.

Innsamlingen skjedde på skolen i skoletiden, noe som kan forklare den høye svarprosenten. Elevene fikk utdelt undersøkelsen og svarte på spørreskjema under oppsyn av lærer eller medarbeidere i prosjektet. Spørreskjemaet var opptil 12 sider, hvor begynnelsen var enkle bakgrunns spørsmål som elevene klarte uten å bruke spesielt tid på dem. Etterhvert ble spørsmålene mere utfordrende siden respondentene ble bedt om å ta stilling til påstander i henhold til en 6 punkts skala, 3 positive og 3 negative. Det resulterte i at elevene brukte lengst tid på den siste delen. Lange spørreskjema hvor respondentene kan bli slitne, kan føre til tilfeldige lesefeil som påvirker reliabiliteten. Ringdal (2014) poengterer at høy validitet er avhengig av høy reliabilitet. Validiteten påvirkes av systematiske feil, og spørsmålene på slutten om eleven røyker eller drikker kan påvirkes av hva som er sosialt ønskelig, og om eleven tror svaret kan spores tilbake. Det var grunnen til at elevene fikk grundig beskjed om anonymisering i forkant, og at resultater ikke skal kunne identifisere eleven etter undersøkelsen.

Personlig behandlet jeg opplysningene etter de etiske retningslinjene som fungerte som en veiledning for meg. Der sto de normene, reglene og verdiene samfunnet og kulturen vår har utviklet når det handler om å forske på mennesker. Retningslinjene er fundamentale og fungerer som en moralsk veiviser som er bundet opp mot lovverket. Spesielt om forskningen kan risikere å utsette noen for skade eller smerte; det er i strid med loven og i tillegg uetisk (Forskningsetiske komite, 2006).

Databasen med opplysningene fra respondentene i tillegg til prøveintervjuet har jeg oppbevart på en ekstern disk som vil bli slettet ved undersøkelsens slutt. Jeg undersøker forskjeller blant 2

elevgrupper, og jeg ser ikke etter individuelle endringer. Derfor vil ikke enkeltindivider komme til syne i undersøkelsen min.

3.6 Etiske betraktninger

Alle elevene og foreldrene ble informert før prosjektet og for elever under 16 år ble det innhentet samtykke fra foreldre og foresatte. Elevene fikk beskjed at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst og at den var frivillig. Prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD. Siden denne oppgaven bygger på sekundærdata fra en større, godkjent undersøkelse, slapp jeg å søke NSD om tillatelse siden det allerede var gjort.

Personlig behandlet jeg opplysningene etter de etiske retningslinjene. Jeg har taushetsplikt omkring forhold som kan gjøre at deltagerne blir identifisert med navn. I prosjektet fikk alle deltagerne et eget kodennummer som i tillegg til anonymisering bidro til å finne tilbake til eleven er kvalitetssikret.

Ved siden av etiske retningslinjer har NSD vurdert prosjektet opp imot kriterier som kunne berørt personvernloven.

3.7 Måleinstrumentet

I oppgaven min er «selvoppfatning» en flerdimensjonal og sammensatt variabel. Det betyr at begrepsvaliditeten er sentral i denne oppgaven, med andre ord utfordringen er å gjøre rede for latente begrep, for eksempel å måle holdninger i ulike kontekster. Det operasjonaliserte begrepet «selvoppfatning» er operasjonalisert i 4 grupper, som hver er målt ved 4 påstander eller items som det kalles i engelskspråklig litteratur. De andre sammensatte variablene, som «motivasjon», er operasjonalisert ulikt i de 2 undersøkelsene, og egner seg ikke for sammenligning. «Indre motivasjon» har like påstander i begge undersøkelsene, og blir brukt i min undersøkelse.

Ved å sjekke korrelasjonen mellom disse påstandene, får man et bilde av hvor relevant spørsmålet er for å måle det jeg ønsker. Ved slike flervalgsspørsmål er det å sjekke resultatenes indre konsistens noe som øker reliabiliteten. «En indeks har en tilfredsstillende reliabilitet hvis alfa har en høy verdi, helst over 0.70» (Ringdal 2014, s.98).

Faktoranalysen viser faktorladninger som forteller oss hvor sterk korrelasjonen er mellom de ulike indikatorene (Hellevik 2002, s.320). Hvert spørsmål har 6 svarkategorier, fra «svært usant», «litt usant», «usant»- «sant», «litt sant» og «svært sant». Det bygger på Likert-format og ved å ha tre alternativ på hver side blir deltageren nødt til å ta stilling til utsagnet (Ringdal 2014). «Helt usant» gir 1 poeng, «litt usant» 2 poeng og helt opp til «helt sant» som gir 6 poeng. Oppsummert kan hvert spørsmål gi mellom 1-6 poeng og de fire spørsmålene kan gi summerte skårer fra 4-24. Siden alle respondentene garantert får 1 poeng på hver påstand såfremt de har svart, så er middelveiden $4+10=14$. På variabelen «sum 3 karakterer blir middelveiden $3+7,5=10,5$ poeng.

I de to store undersøkelsene til Mjaavatn og Frostad (2015) har de valgt å spørre deltagerne over 400 spørsmål og påstander målt ved både flere- og endimensjonale variabler. I starten av undersøkelsen får deltagerne et kodennummer før bakgrunnsspørsmål som går på kjønn, IOP, foreldres utdanningsnivå, skole, studieretning og liknende kommer. Videre tar undersøkelsen for seg spørsmål omkring selvoppfatning, motivasjon, forventninger/opplevelse til/av VGS, tilhørighet, sosial/faglig støtte, ensomhet, mm. Det latente teoretiske begrepet selvoppfatning ble operasjonalisert i undergruppene «selvverd», «selvvurdering av egen kompetanse», «sosial selvoppfatning» og «innsats» i begge undersøkelsene.

Motivasjon ble operasjonalisert med flere undergrupper i hovedundersøkelsen, men kun «indre motivasjon» har påstander som er like i begge målingene, og blir brukt i min undersøkelse. Forventnings og opplevelselsvariablene har like påstander i den grad at i 10.klasse ble de spurt om forventninger før overgangen, og i vgs ble de spurt om opplevelsene etter overgangen. Ergo ble den andre målingen indikatoren på om forventningene ble innfridd.

Faktoranalyse i oppgaven min blir omfattende siden jeg skal måle flere variabler med mange påstander. Imidlertid er variablene brukt i flere undersøkelser tidligere, og de er ansett som sterke indikatorer på hva de skal måle. Deretter gjorde jeg det samme med forventninger og opplevd endring sosialt, akademisk og generelt etter overgangen til vgs. Forventning og opplevelsespåstandene er en-dimensjonale og blir målt med 4 påstander. For å benytte meg av parametrisk statistikk må skjevheten på utvalget være mellom (-1 og 1) for å være normalfordelte hvor 0 anslår at verdiene er normalfordelt. I undersøkelsen min var nesten alle variablene negative, men innenfor (-1). Negativ skjevhet i utvalget betyr at sampelfordelingen har en lang, utflatet hale til venstre. Det resulterer i at gjennomsnittet blir høyt, noe alle sumvariabel-gjennomsnittene målt ved selvvurdering var i min undersøkelse. Det objektive målet karakterer lå under middelveiden hos IOP-gruppen i begge undersøkelsene.

3.7.1 Måling av karakterer

Jeg gjennomførte en test-retest som styrker reliabiliteten ved å se på stabilitetsaspektet mellom målingene på variabelen «sum standpunktkarakterer US» og «sum karakterer VGS). Karakterer i de 3 fagene norsk, matematikk og engelsk ble summert til en skår, som jeg brukte til å måle om elevene hadde ulike skårer i den enkelte undersøkelse og om skårene endret seg etter overgangen til VGS. T-tester ble også gjennomført. Jeg ville finne ut om det var statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene på variablene karakterer, selvoppfatning, motivasjon og endringsopplevelser ved begge undersøkelsene. Siden undersøkelsen ble gjennomført på 2 ulike skoleslag, var det ulike lærere som ga elevene karakterer. Jeg beregnet vurderereliabiliteten på karakterer siden det var ulike lærere som hadde rettet prøvene ved de 2 målingene. Gruppen med IOP hadde korrelasjon på ,690 mellom de 2 målingene og gruppen uten IOP hadde en korrelasjon på ,672. Det vil si at begge gruppene hadde et samsvar på verdiene nær 70% mellom målingene, som tyder på at vurderereliabiliteten omkring karakterer var tilfredsstillende.

3.7.2 Mål av selvoppfatning

Variabelen selvverd er målt ved fire påstander hvor 2 er utviklet av Marsh (1990) og er hentet fra «Self Description Questionnaire 1» (SDQ1) som måler om eleven helst vil være slik en er eller om en ofte er misfornøyd med seg selv. De 2 siste er fra EOS og måler om en godtar seg selv eller skulle ønske han/hun var annerledes (Skaalvik og Skaalvik, 2009). En faktoranalyse ga tilfredsstillende faktorladninger over 0.8 i begge undersøkelsene og den indre konsistensen hos elever med og uten IOP ble målt med Cronbachs alfa. I 10.klasse ble reliabiliteten 0,88 hos gruppa uten IOP og 0,87 for de med IOP. På vgs ble Cronbachs alfa målt til 0,86 hos gruppa uten IOP og 0,87 hos IOP-gruppa.

«Selvvurdering av kompetanse» er målt ved fire påstander hvor Tafarodi og Swann (1995) utviklet de 2 påstandene: «Jeg har gode evner, så jeg kan få til det meste» og «Jeg gjør det bra på en rekke områder» som kan tolkes som påstander relatert til erfaringer også utenfor skolen. De er hentet fra deres «Self-Liking and Self-Competance» som skal måle ulike dimensjoner rundt «den globale selvoppfatningen» som er teoretisk underbygd av blant annet Rosenberg (1979) innen selvvurderingstradisjonen. Deci`s påstand om å takle utfordringen med å lære nytt stoff i skolen, går direkte på erfaringer i skolen. PISA utviklet «Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det». Faktoranalysen viste ladninger mellom .557 (evner)-.836 i 10.klasse og .723-.855 (takle utfordringer med nytt stoff på skolen) i vgs for elevene med IOP mens elevene uten IOP viste faktorladninger i området .763-.821 i 10.klasse og .786-.834 i vgs. I 10.klasse hadde elevene med

IOP en lav ladning på påstanden om evner, mens i vgs viste faktorladningene tilfredsstillende verdier. Cronbachs alfa hos gruppen med IOP var 0,73 i 10.klasse og 0,77 i vgs, gruppen uten IOP hadde alfaverdiene 0,80 og 0,82. Begge gruppene hadde en reliabilitet over «minstekravet» på 0,7.

Variabelen sosial selvoppfatning er utviklet av Marsh`s «Peer Relations Scale» (1990) og består av 4 påstander med tilfredsstillende faktorladninger over 0.8 i begge undersøkelsene, som går på om det er lett å få venner, om en er populær, om de fleste liker en og om en er ettertraktet som venn. Den indre konsistensen (reliabiliteten) ble målt ved Cronbachs alfa er 0,88 hos elevene med IOP og 0.87 hos de uten IOP i begge undersøkelsene. Begge er over 0,7 og uttrykker en god reliabilitet.

Innsats er en variabel utviklet av Mjaavatt og Frostad og har faktorladninger fra -.663 som er et «snudd» spørsmål, til faktorladninger på over .801 på spørsmålene som har lik retning i 10.klasse. De tre spørsmålene med tilfredsstillende faktorladninger handler om hvorvidt deltageren ser på seg som en som forbereder seg godt, jobber godt og følger med i timene mens førstnevnte spør om deltageren «slurver mye med skolearbeidet». Cronbachs alfa er på 0.86 for elevene med IOP og 0.75 for elevene uten IOP i 10 klasse, og uttrykker tilfredsstillende reliabilitet. På vgs viste faktoranalysen av IOP-gruppa faktorladninger fra -.602 på det snudde spørsmålet og ladninger over .702 på de 3 siste påstandene. Cronbachs alfa viser 0,74. Gruppa uten IOP hadde faktorladning fra -.722 på det snudde spørsmålet og faktorladninger over .760 på de 3 siste. Cronbachs alfa ble beregnet til 0,78 for denne gruppa. Det vil si at begge gruppene hadde tilfredsstillende indre konsistens på variabelen «Innsats» på vgs.

Noen spørsmål/påstander er snudd. Ved å blande spørsmålene kan deltagerne bli avslørt om de følger et bestemt mønster eller eventuelt svarer motsatt med tanke på tidligere spørsmål. «Ja-siing» er et fenomen som går på at respondenten sier seg enig i en påstand uten å vurdere påstandens innhold. Det kan være et eksempel på en tilfeldig feil, som alltid påvirker reliabiliteten. Går spørsmålene i en retning kan det resultere i høy skåre på den summerte skalaen (Hellevik, 2002, s.359), min undersøkelse hadde høye summerte skalaskår på selvvurderingsvariablene som gikk i en retning og litt lavere på de to variablene som hadde både snudde påstander og gikk i begge retninger (selvverd og innsats). Tilfeldige feil kan også forekomme om deltageren ikke leser spørsmålene nøye (Ringdal 2012). Systematiske feil kan for eksempel være ledende spørsmål, som påvirker undersøkelsens validitet.

3.7.2 Mål av indre motivasjon

I begge undersøkelsene var motivasjon operasjonalisert ulikt, unntatt «indre motivasjon» som ble målt med de samme påstandene i begge undersøkelsen. Faktoranalysen på ungdomsskolen viste at elevene med IOP hadde en Cronbacks alfa på 0.90 og de uten IOP 0.91. På vgs viser faktoranalysen Cronbacks alfa henholdsvis 0.84 og 0.88. Slike høye indre konsistenser viser at reliabiliteten er svært tilfredsstillende.

Påstandene er utviklet av Deci og Ryan (1995) og måler indre motivasjon i forbindelse med skolefagene. Påstandene går på om eleven liker å gjøre skolearbeid, om fagene er morsomme, om fagene på skolen er interessante og til slutt om skolearbeidet er lystbetont.

3.7.3 Mål av akademiske forventninger

Deltagernes akademiske forventninger ble besvart ved 4 påstander i 10.klasse utviklet av Mjåvatn og Frostad (2015), og handler om elevene tror de blir flinkere skolefaglig, om de tror de vil lære interessante ting på vgs, og om de gleder seg til fagene og tror det blir spennende. Det er prospektive påstander som handler om hvordan de tror det vil bli i fremtiden. Faktoranalyse viste ladninger fra 0.716 til 0.934 hos elevene uten IOP og hos elevene med IOP var ladningene mellom 0.512 til 0.853. På tross av en lav faktorladning (0.512) på påstanden om gruppen med IOP forventer å bli skolefaglig flinkere, måtte jeg å ta den med fordi den ble brukt i 10.klasse undersøkelsen. Cronbach`s alfa viste tilfredsstillende reliabilitet med 0,88 hos gruppen med IOP og 0,84 hos resten.

3.7.4 Mål av akademiske opplevelser

På vgs ble elevene spurt om samme påstander som i 10.klasse, bortsett fra at nå ble påstandene uttrykt retrospektivt, hvordan opplevde de overgangen til vgs akademisk? Faktoranalyse for gruppen med IOP hadde faktorladninger mellom 0.512 og 0.797, faktisk samme ladning på om de har trives med den skolefaglige opplevelsen etter overgangen. Til tross for at ladninger bør ligge over 0.70, vil det å utelate påstander påvirke både undersøkelsens formål og reliabilitet. Det ene spørsmålet i problemstillingen handler om å sammenlikne 2 målinger, så jeg nøyer meg med å beskrive laveste og høyeste faktorladning. Reliabiliteten ble tilfredsstillende med en Cronbach`s alfa på 0.82 og faktorladninger mellom 0.685 og 0.904 for gruppen uten IOP. For gruppen uten IOP ble faktorladningene mellom 0.699 og 0.892 og Cronbachs alfa på 0.77.

3.7.5 Mål av sosiale forventninger

Sosiale forventninger blir målt med 4 påstander utviklet av Mjaavatn og Frostad (2015). 3 av påstandene går på om man forventer en hyggelig klasse, hyggelige medelever eller nye venner. Den siste påstanden går på forventninger om hvor fint det blir å treffe nye mennesker. Den siste påstanden gjelder alle som jobber på skolen som lærere, rektor, renholdspersonell, vaktmestere, administrasjonen eller andre som oppholder seg der av ulike årsaker. Summen av sosiale forventninger er bygd på disse 4 påstandene. Det er grunnen til at forventninger til lærer ikke konkret blir målt i denne undersøkelsen. Faktoranalysen i 10.klasse viser faktorladninger over 0.769 for gruppa uten IOP mens IOP-gruppa har faktorladninger over 0.752. Cronbachs alfa viser indre konsistens 0.84 på uten-IOP gruppa og 0.81 for IOP-gruppa. Det viser en tilfredsstillende reliabilitet på denne variabelen.

3.7.6 Mål av sosiale opplevelser

Påstandene på denne variabelen viser hvordan de sosiale forventningene ble opplevd etter overgangen til vgs. Faktoranalyse viser at gruppa uten IOP har faktorladninger over 0.771, og IOP-gruppa har 0.779 som laveste faktorladning. Det viste en Cronbachs alfa på 0.82 for de uten IOP og 0.74 for gruppa med IOP.

3.7.7 Mål av generelle forventninger

Denne variabelen består av 4 påstander som berørte ulike deler omkring overgangen. Påstandene er formet slik at alle starter med «Jeg tror jeg vil-lykkes bedre med fagene på vgs- få bedre hjelp fra lærerne på vgs- få flere venner og til slutt trives bedre på vgs enn på ungdomsskolen. Faktoranalyse viste ladninger mellom .672 og .799 og en Cronbachs alfa på 0.67 for gruppen uten IOP. Blant elevene med IOP viste faktoranalysen ladninger mellom .640 og .814 og en Cronbachs alfa på 0.73. Gruppen uten IOP ligger så vidt under reliabilitetsgrensen som helst bør være over 0.7 for å være tilfredsstillende ved utregning av indre konsistens.

3.7.8 Mål av generelle opplevelser

Elevenes generelle opplevelse etter overgangen hadde faktorladninger mellom 0.61 og 0.828, hvor førstnevnte ladning kommer fra spørsmålet «Jeg har fått flere venner på videregående enn jeg hadde på ungdomsskolen?». I tillegg hadde påstanden «Jeg får bedre hjelp fra lærerne på videregående enn jeg fikk på ungdomsskolen?» en faktorladning på 0.695. «Jeg lykkes bedre med fagene på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen?» og «Jeg trives bedre på videregående enn jeg gjorde på ungdomsskolen?» hadde faktorladninger på 0.726 og 0.828. Til tross for at faktoren ligger like under grensen måtte jeg ha den med siden jeg sammenlikner 2 målinger med samme påstander. Det resulterte Cronbachs α på 0.78 som indikerer sterk reliabilitet.

4. Resultater

Gjennomsnittsanalyse er en måte å finne forskjeller mellom grupper på, slik som forskjeller i karakterer (Y) mellom elever med og uten IOP (X). Ved å bruke gjennomsnittsanalyse kan jeg svare på to typer spørsmål: Hvor store er forskjellen mellom gruppene i de 2 undersøkelsene, og har det skjedd endringer innenfor hver gruppe mellom de 2 målingene? Kan man generalisere forskjellene fra utvalget til populasjonen? Det første spørsmålet handler om hvor sannsynlig forskjellene mellom gruppene er, og hvordan gruppene utvikler seg innbyrdes. Det andre handler om statistisk generalisering (Ringdal, 2012).

Først lagde jeg lage en deskriptiv tabell hvor aritmetisk gjennomsnitt, standardavvik, antall, signifikansnivå mellom gruppene og Cohens' d (www.uccs.edu/lbecker/effect-size/html) ble beskrevet på variabelen «Karakterer 3-fag» i 10.klasse på ungdomsskolen og første året på videregående skole (VG1/vgs) for elevgruppene med og uten IOP.

Deretter gjennomførte jeg t-test for 2 uavhengige utvalg, med signifikans på 5%-nivå. I SPSS valgte jeg «exclude case listwise» for å få med flest opplysninger selv om respondenten ikke hadde svart på alle påstandene i undersøkelsen. T-test for 2 uavhengige utvalg tar alltid utgangspunkt i en såkalt «nullhypotese» som antar at gjennomsnittene i populasjonen er lik 0. Dermed blir den alternative hypotesen at det er forskjell i gjennomsnittene i populasjonen. Ved å bruke gjennomsnittene i utvalget lager man en sampelfordeling som er en normalfordeling av utvalgsgjennomsnittene (Ringdal, 2014).

Utvikling innad i gruppene målte jeg deretter med t-test for 2 avhengige utvalg på 5%-nivå. Nullhypotesen da er at det ikke er noen differanse mellom målingene, og den alternative hypotesen

er at det har skjedd en endring. Statistiske signifikante differanser mellom målingene ble også kontrollert ved Cohens`d, for å måle om effektstørrelsen viste om funn var av betydning.

Dersom det er en signifikant forskjell mellom gruppene eller innad i gruppene mellom målingene, forkastes nullhypotesen. Det betyr likevel ikke at forskjellen er «sann» siden den er beregnet ut ifra en sannsynlighet på 5%. Det vil si at i 5 av 100 utvalg forkaster man en sann nullhypotese. Om man trekker et utvalg av 100 vil 5 resultere i type I-feil, som betyr at man har forkastet en sann nullhypotese. Man kan redusere signifikansnivået til 1% som minsker sjansen for type-I-feil, men da øker sannsynligheten for å beholde en feil hypotese, altså type II-feil. Utvalgsstørrelsen påvirker også type-II-feil ved at store utvalg kan bli signifikante ved små forskjeller, og sannsynligheten for å beholde en feil nullhypotese reduseres (Kleven, 2014). I undersøkelsen min så jeg ofte signifikante funn ved små forskjeller på gruppa uten IOP som består av 923 elever.

Jeg gjennomførte så samme prosedyre på variablene selvpoppfatning, motivasjon og de akademiske, sosiale og generelle endringsvariablene.

4.1 Deskriptiv statistikk for summen av 3 fag for elever med og uten IOP i begge undersøkelsene.

Det ble laget en sumskår for fagene norsk, engelsk og matematikk for 10 klasse og VG1. Jeg gjennomførte t-tester for 2 uavhengige utvalg (Tabell 2).

Tabell 2: Summen av 3 karakterer i 10.klasse (1) og VG1 (2) for gruppene med og uten IOP.

Variabler	Elever med IOP			Elever uten IOP			Forskjell med/uten IOP	
	Gjennnitt	Sd	N	Gjennnitt	Sd	N	Sig	Cohens`d
Karakter.1	9,86	2,20	79	12,86	2,39	907	p<.001	1.3
Karakter.2	10,09	2,45	67	12,61	2,20	804	p<.001	1.1

4.1.1 Resultater av t-testene

Tabell 2 viser at elevene uten IOP hadde statistisk signifikant bedre karakterer enn elevene med IOP på 1%-nivå i begge undersøkelsene, noe som ikke er overraskende, siden manglende faglig utbytte er årsaken til at elevene har IOP. Cohens`d var 1.3 i 10 klasse-undersøkelsen og 1.1 på vgs som indikerer en sterk effekt av å tilhøre IOP-gruppen på begge målingene.

Hva så med utviklingen i hver enkelt gruppe? T-test for 2 avhengige utvalg beregner i hvor stor grad den enkelte gruppe forandret seg. Nullhypotesen er at det ikke er noen differanse mellom de 2 målingene i populasjonen. Av den deskriptive tabellen ser vi at gruppa med IOP har gått litt opp i karakterer etter overgangen, men endringen er ikke signifikant. Gruppa uten IOP har gått statistisk signifikant litt ned, men Cohens`d er bare 0.10 som viser at nedgangen er for liten til at en kan si overgangen til VG1 har hatt noen effekt.

4.2 Deskriptiv statistikk for selvoppfatning for elever med og uten IOP i begge undersøkelsene.

4.2.1 Resultater av t-testene

Det ble laget gjennomsnittskår på variablene selvverd, selvvurdering av egen kompetanse, sosial selvoppfatning og innsats for 10.klasse (1) og VG1 (2). Jeg gjennomførte t-tester for 2 uavhengige utvalg (Tabell 3).

Tabell 3: Gjennomsnittene til selvverd, selvvurdering, sosial selvoppfatning og innsats.

Tabell 3	Elever med IOP			Elever uten IOP			Forskjell med/uten IOP	
	Gj.snitt	Sd	N	Gj.snitt	Sd	N	Sig	Cohens`d
Selvverd 1	21,41	6,36	83	22,34	6,23	904	Ns	--
Selvverd 2	21,63	6,71	88	22,71	5,94	923	Ns	--
Selvvurdering komp1	19,64	4,99	83	23,01	4,52	904	p<.001	0.71
Selvvurdering komp2	20,92	4,53	88	23,57	4,08	923	p<.001	0.61
Sosial selvoppfatning1	20,12	5,46	83	22,39	4,67	904	p<.001	0.55
Sosial selvopp2	21,25	5,04	88	22,68	4,67	915	p<.01	0.29
Innsats 1	19,28	5,5	83	21,45	4,95	904	p<.001	0.41
Innsats 2	21,05	4,54	88	22,14	4,56	923	p<.05	0.24

Tabell 3 viser at gruppen uten IOP hadde høyere gjennomsnittskår på de 4 variablene, både i 10 klasse (1) og vgs (2).

Selvverd i 10.klasse er den eneste variabelen hvor elevene uten IOP ikke har statistisk signifikant høyere gjennomsnitt enn elevene med IOP, noe som er litt overraskende i forhold til tidligere forskningsresultater. Effektstørrelse ble ikke beregnet siden forskjellene ikke var signifikante.

Begge gruppene hadde en liten fremgang mellom målingene, men t-test for 2 avhengige utvalg viste at bare elevene uten IOP hadde en statistisk signifikant forbedring av selvverd på 5 %-nivå etter overgangen til vgs. Cohens`d viser at den positive differansen kan tolkes som for liten til at en kan si overgangen til VG1 har hatt noen effekt.

Tabell 3 viser videre at elevene uten IOP har statistisk signifikante høyere gjennomsnitt enn elevene med IOP i begge målingene på selvvurdering av egen kompetanse. Å vurdere seg selv i forhold til egen kompetanse krever at elevene har et meta-perspektiv på seg selv, og har god refleksjon. Cohens`d viser verdier i 10 klasse på 0.71 og på 0.61 i VG1, som indikerer en sterk moderat effekt av å tilhøre gruppa uten IOP i forhold til IOP-gruppa på «selvvurderig av egen kompetanse».

Når det kommer til hvordan hver gruppe har gjort det mellom første og andre måling, viser t-test for 2 avhengige utvalg statistisk signifikant bedre selvvurdering av egen kompetanse for både elevene med og uten IOP mellom 10 klasse og VG1. Til tross for at begge gruppene viste signifikant fremgang, er Cohens`d 0.27 for elevene med IOP, en liten økning, men også en effekt etter overgangen til VG1, mens for elevene uten IOP er Cohens`d i overkant av 0.1, som indikerer at fremgangen etter overgangen har vært ubetydelig.

Tabellen viser at elevene uten IOP skårer statistisk signifikant høyere på variabelen Sosial sammenligning i begge målingene med cohens`d på 0.55 i 10 klasse og 0.29 i VG1, som indikerer en moderat effekt i 10 klasse og en svak effekt på VG1 av å tilhøre IOP-gruppa.

Hvordan har så utviklingen innenfor hver gruppe vært mellom målingene? T-test for 2 avhengige utvalg viser at begge gruppene måler statistisk signifikant høyere gjennomsnitt etter overgangen til vgs når det gjelder å sammenligne seg med andre. Cohens`d er 0.22 for elevene med IOP og viser en liten økning omkring sosial sammenligning, og viser at overgangen til VG1 gir en liten effekt, mens for elevene uten IOP er Cohens`d 0.1 og indikerer at økningen er for liten til at overgangen til VG1 har hatt noen effekt.

Tabell 3 viser at elever uten IOP har høyere gjennomsnittsverdier når det kommer til innsats enn elevene med IOP, og resultatene av t-test for 2 uavhengige utvalg viser at elevene uten IOP legger

ned statistisk signifikant høyere innsats i både 10 klasse og VG1. Cohens`d er på 0.41 i 10 klasse og 0.24 i VG1, som indikerer en svak effekt for begge gruppene på begge målingene.

Av den deskriptive tabellen ser vi at begge gruppene har hatt statistisk signifikant forbedring av sin opplevelse av å legge ned større innsats etter overgangen til VG1. Cohens`d er 0.55 for elevene med IOP som viser at overgangen til VG1 har gitt en moderat effekt. Cohens`d for elevene uten IOP er 0.15 og viser at økningen av innsats er for liten til at en kan si overgangen til VG1 har gitt noen effekt.

4.3 Deskriptiv statistikk for indre motivasjon for elever med og uten IOP i begge undersøkelsene.

4.3.1 Resultater av t-testene

Det ble laget gjennomsnittskår for indre motivasjon i 10 klasse (1) og VG1 (2). Jeg gjennomførte t-tester for 2 uavhengige utvalg (Tabell 4).

Tabell 4: Deskriptive opplysninger for indre motivasjon ved begge målingene.

Tabell 4	Elever med IOP			Elever uten IOP			Forskjell med/uten IOP	
	G.sn	Sd	N	G.snitt	Sd	N	Sig	Cohens`d
Indre motivasjon 1	14,95	5,78	83	16,94	5,56	904	p<,05	0,35
Indre motivasjon 2	18,53	5,41	87	18,47	5,41	921	ns	--

Tabell 4 viser at elevene uten IOP hadde statistisk signifikant høyere indre motivasjon i 10 klasse på 5%-nivå i forhold til IOP-gruppa. Cohens`d var 0.35 som tyder på at effekten av det å ikke ha IOP var reell. I VG1 var det en ubetydelig forskjell mellom elevgruppene på 0.06 gjennomsnittspoeng som betyr at nullhypotesen nesten ble beholdt. I VG1 viste de deskriptive opplysningene at elevene med IOP hadde steget med 3.58 gjennomsnittspoeng mot 1.53 for elevene uten IOP, og dermed fått litt høyere gjennomsnitt enn elevene uten IOP.

Hva så med utviklingen i hver gruppe? T-test for 2 avhengige utvalg viser at begge gruppene hadde statistisk signifikant fremgang på 1%-nivå. Gruppen med elever med IOP har hatt en stor fremgang på indre motivasjon og Cohens`d er 0.64, som viser at overgangen til VG1 har hatt en moderat effekt. Gruppen uten IOP har en liten fremgang på indre motivasjon også, men Cohens`d på 0.28 viser at overgangen til VG1 har hatt en svak effekt.

4.4 Deskriptiv statistikk for akademiske endringer blant elever med og uten IOP i begge undersøkelsene.

4.4.1 Resultater av t-testene

Det ble laget en gjennomsnittskår for akademiske forventninger i 10 kl (1) og gjennomsnittskår for akademiske opplevelser i VG1 (2). Jeg gjennomførte t-tester for 2 uavhengige utvalg (Tabell 5).

Tabell 5: Deskriptive opplysninger før og etter overgangen til vgs. Gjennomsnittsverdier for begge gruppene i begge undersøkelsene.

Tabell 5	Elever med IOP			Elever uten IOP			Forskjell med/uten IOP	
	Gj.snitt	Sd	N	Gj.snitt	Sd	N	Sig	Cohens`d
Akafor1	22,84	4,89	86	22,86	4,65	918	Ns	--
Akaopp2	22,41	4,82	86	22,18	4,56	918	Ns	--

Tabell 5 viser at begge gruppene har svært jevne gjennomsnitt på begge målingene, det vil si at det ikke er noen statistisk signifikante forskjeller når det gjelder akademiske forventninger og opplevelser mellom elevene med og uten IOP.

Deretter målte jeg differansene mellom målingene for hver gruppe, og ser av tabell 5 at begge gruppene har gått ned etter overgangen til vg1. T-test for 2 avhengige utvalg viste at gruppen uten IOP hadde en statistisk signifikant nedgang på 1%-nivå, men Cohens`d viste for lav størrelse til at overgangen hadde hatt noen effekt for gruppen uten IOP. Tabellen viser at elevenes opplevelser ikke svarte helt til forventningene. Elevene med og uten IOP har gått ned henholdsvis 0.43 og 0.68 gjennomsnittspoeng mellom målingene.

4.5 Deskriptiv statistikk for sosiale endringer blant elever med og uten IOP i begge undersøkelsene

4.5.1 Resultatene av t-testene

Det ble laget en gjennomsnittsskår for sosiale forventninger i 10.klasse (1) og en gjennomsnittsskår for sosiale opplevelser (2) i vgs. Jeg gjennomførte t-tester for 2 uavhengige utvalg (Tabell 6). Gjennomsnittene er svært jevne ved begge målingene mellom elevene med og uten IOP, noe som viser at selv om gruppen uten IOP og gruppen med IOP har en positiv differanse på henholdsvis 1.01 og 0.65 gjennomsnittspoeng i tabellen, er ingen så store at de er statistisk signifikante.

Tabell 6. **Sosiale forventninger og opplevelser.** Gjennomsnittsverdier for begge gruppene i begge undersøkelsene.

Tabell 6	Elever med IOP			Elever uten IOP			Forskjell med/uten IOP	
	Gj.snitt	Sd	N	Gj.snitt	Sd	N	Sig	Cohens`d
Sos.for1	25,19	4,12	86	25,30	4,17	918	Ns	--
Sos.opp2	25,84	4,21	86	26,31	4,00	918	Ns	--

T-test for 2 avhengige utvalg viser begge gruppene har opplevd VG1 bedre sosialt enn hva forventningene tilsa. Elevene uten IOP har en statistisk signifikant differanse mellom målingene på 1%-nivå. Cohens`d viser 0.25 og indikerer at for gruppa uten IOP har overgangen til VG1 gitt en liten, men positiv effekt omkring sosiale opplevelser.

4.6 Deskriptiv statistikk om generelle endringer for elever med og uten IOP i begge undersøkelsene.

4.6.1 Resultater av t-testene

Tabell 7: Forventninger og opplevelse av generelle endringer for elever med og uten IOP i begge undersøkelsene. Det ble laget en gjennomsnittsskår for begge gruppene i 10.klasse (1) og på VG1 (2). T-tester for 2 uavhengige utvalg ble beregnet på SPSS, og viste at elevene med IOP hadde statistisk signifikante større forventninger og opplevelser til generell endring på 5%-nivå i 10.klasse og 1%-nivå på VG1 i forhold til elevene uten IOP. Cohens`d var 0.26 og 0.35 som indikerer en liten effekt av å tilhøre gruppen med IOP.

Tabell 7: Gjennomsnittsverdier for begge gruppene i begge undersøkelsene.

Tabell 7	Elever med IOP			Elever uten IOP			Forskjell med/ uten IOP	
Variabler	Gj.snitt	Sd	N	Gj.snitt	Sd	N	Sig	Cohens`d
Forv.end1	21,73	5,00	86	20,48	4,60	913	p<.05	0,26
Oppl.end2	20,54	5,17	86	18,59	5,44	913	p<.01	0,35

Tabellen viser at begge gruppene har fått en lavere skår på generell endringsopplevelse i forhold til forventningene i 10 klasse.

T-test for 2 avhengige utvalg viser at elevene uten IOP har en statistisk signifikant nedgang mellom målingene på 1%, med Cohens`d på 0.38. Det betyr at gruppa uten IOP har en liten, negativ effekt etter overgangen til VG1.

5. Drøfting av resultatene

I drøftingsdelen vil jeg se på resultatene av t-testene, og diskutere dem i lys av teori og tidligere forskning. Jeg har ikke intensjoner om å måle sammenhengen mellom variablene, som er grunnen

til at en korrelasjonsanalyse ikke ble gjennomført. Imidlertid målte jeg forskjeller mellom den første og andre undersøkelsen på variablene og mellom gruppene. Jeg vil bruke sunn fornuft og logisk tankegang når jeg skal tolke og drøfte resultatene. Om jeg forsøker å diskutere sammenhenger mellom variablene, er det basert på min subjektive vurdering av måleresultatenes forhold til teori og tidligere forskning. Formålet med tolkningen/drøftingen er å prøve å forklare forskjellene mellom elevene med og uten IOP, og utviklingstendenser innad i hver enkelt gruppe mellom målingene.

Karakter-forskjeller mellom elevgrupper med og uten IOP er et fenomen som er godt dokumentert, og elever som har faglige utfordringer, spesialundervisning og følgelig IOP, får lavere karakterer i forhold til sine jevnaldrende medelever uten IOP (GSI, 2015/2016). Til tross for at frekvensfordelinger på den ene siden viser at noen elever med IOP har gode karakterer, er gjennomsnittet lavere. Stabiliteten av karakterer før og etter overgangen til vgs er tidligere forsket på av Skaalvik og Valås (1999) som fant at matematikk-karakterer i 10 klasse er relativt like matematikk-karakterene de fikk første semesteret på vgs. De hevder karakterer er stabile i cirka 1 år, men at nye problemløsningsmetoder endrer karakterene over lengre tidsperioder. Jeg hadde ikke isolert matematikk, men summert 3 fag. Imidlertid viste jeg i innledningen at matematikk-karakterene blant elevene med IOP hadde et lavere gjennomsnitt på over et karakterpoeng i forhold til de andre elevene, og var det faget som hadde de største forskjellene mellom de to elevgruppene.

Gruppen med IOP hadde økt karaktersnittet etter overgangen og gruppen uten IOP hadde gått litt ned etter overgangen til VG1. Imidlertid er differansene såpass lave, at det støttes opp av Skaalvik og Valås som hevder matematikk og norsk karakterene er stabile fra 10.klasse og til 1.semester i VG1. Generelt kan man si at elever uten IOP primært søker seg til studiespesialisering, som er en teoretisk linje. I undersøkelsen min gikk majoriteten av de med IOP på yrkesfag. På vgs har de ulike linjene ulike kompetanse- og læringsmål. Kanskje det er lettere å få en god karakter i matematikk om en studerer «Restaurant og matfag» i motsetning til «studiespesialisering»?

Karakterendringer kan også ha sammenheng med Rosenthal-effekten (1968). I hans eksperiment fikk elevene bedre resultater og ble opplevd som mere intellektuelle da læreren var uvitende om elevenes diagnoser eller lærevansker, sammenliknet med klasser hvor læreren hadde disse opplysningene. Det strider mot dagens prinsipp om tilpasset opplæring, men Rosenthal fant at lærerne hadde utviklet fordommer mot disse elevene og ga dem oppgaver under deres nivå. I dag blir ikke IOP automatisk overført fra grunnskolen til vgs. Det kan derfor hende at lærerne til elevene i min undersøkelse ikke visste om elevene hadde IOP i 10.klasse, og at det førte til lærere uten forutinntatte holdninger om elevenes faglige og sosiale ståsted, noe elevene med IOP kan ha profittert på.

En annen grunn kan være big-fish-little-pound-teorien utviklet av Marsh (1987) som i denne sammenhengen kan tolkes som at elever i spesialklasser er karaktermessig jevnere med medelevene de sammenligner seg med, og vurderer seg selv høyere enn om de hadde gått i en ordinær klasse hvor majoriteten har bedre karakterer. Han underbygde denne teorien da han flyttet elever fra spesialklasser til vanlige klasser, og fant at selvvurderingen ble lavere. Jeg har ikke sett på under hvilke omstendigheter IOP-gruppen i min undersøkelse mottok spesialundervisning på i 10.klasse, men jeg fant en liten effekt på IOP-gruppen som hadde statistisk signifikant høyere «selvvurdering av egen kompetanse» på 5%-nivå etter overgangen til vgs. Til tross for at gruppen uten IOP hadde signifikante høyere verdier, var Cohens' d for lav til at overgangen hadde noen effekt.

Å sammenligne seg med medelever og andre kaller White og Watt (1973) ytre kilder for selvvurdering, og elever med lavt selvverd kan ha vage forestillinger når de skal vurdere seg selv. Leon Festinger hevdet at når vi mangler objektive mål som karakterer for å sammenligne seg med andre, foretrekker vi å bli sammenlignet med andre som er mest mulig lik oss selv med hensyn til alder, kjønn, erfaringer og atferdsmønster, disse kalte han «referansegruppe». Det er det Cooley's teori om speiling handler om. Ved å se på andres reaksjoner på egen atferd, lærer man seg selv å kjenne (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Trygge elever med høyt selvverd har ikke samme behov for å sammenligne seg med de andre for å få bekreftelse på at de er flinke, i motsetning til elever med lavt selvverd.

Å sammenligne seg med selv selv kalte White og Watt (1973) indre kilder for selvoppfatning. I selvvurderingstradisjonen har Rosenberg (1979) funnet minst fire prinsipper for indre sammenligninger. Eleven kan selv vurdere om det har vært fremgang ved å sammenligne nye resultater med tidligere resultater, noe IOP-gruppa kom best ut av viste den empiriske fremgangen i karakterer. Videre kan eleven sjekke om en har nådd de mål en har satt seg, eleven kan på bakgrunn av faglige prestasjoner sammenligne hvilke fag en er flinkest i og eleven kan vurdere sine prestasjoner med innsats. IOP-elevne hadde signifikant høyere innsats på 5%-nivå etter overgangen til vgs viste resultatene mine. Å bruke seg selv som referanse i stedet for medelevene kan bety at en er trygg på seg selv og ikke behøver bekreftelse fra andre for å utvikle en sunn selvoppfatning. Det er ikke til å komme bort fra at konkurranse mellom elevene omkring karakterer er normalt i ungdomsskolen og på vgs, og de fleste elevene bruker nok både indre og ytre sammenligninger når de vurderer seg selv. I denne tradisjonen er selvvurdering knyttet til selvoppfatning på ulike områder, og «selvverd» er lik den generelle selvvurderingen, noe den multidimensjonale, hierarkiske modellen utviklet av Shavelson, Hubner og Stanton (1976) tar høyde for. Fokuset hos forskere har vært den generelle selvvurderingen og emosjonelle sider knyttet til hvordan elevene verdsetter seg selv.

Når det gjelder selvoppfatning, ble begrepet operasjonalisert i 4 undergrupper. Elevene uten IOP hadde statistisk signifikante høyere gjennomsnittsverdier enn elevene med IOP på 3 selvoppfatningsvariabler unntatt på variabelen «selvverd». Til tross for at selvverd-målingene viste litt bedre verdier hos gruppen uten IOP, hadde begge gruppene nesten identiske skårer. Andre undersøkelser har vist at om en elev har skiftet fra spesialklasse til ordinær klasse så har selvverdet gått opp, og i dagens skole ønsker man minst mulig segregerte tilbud. Det kan ha sammenheng med inkluderingsideologien og tanken om at egne segregerte spesialklasser kan resultere i stigmatisering (Hellevik, 2002). Jeg opplevde det selv i forbindelse med en elev jeg beskrev i innledningen. Sett fra et annet ståsted kan elever med IOP føle seg annerledes i ordinære klasser om de får rollen som noen som trenger ekstra hjelp fordi de er «dum», det Rosenberg (1977) kaller et dissonant miljø. Det er når en person skiller seg sterkt fra resten av miljøet og føler seg marginalisert av den grunn. Selvverd-variabelen viste at gruppene ikke hadde gjennomsnittsdifferanser som var av betydning, men elevene uten IOP hadde litt høyere verdier på begge målingene. Ifølge flere forskere har elever med IOP og lærevansker lavere selvverd enn resten av elevene (Nordahl og Sunnevåg, 2008). De jevne gjennomsnittene på selvverd kan også forklares ut ifra teorien om psykologisk sentralitet som Rosenberg utviklet i 1968. For mange elever er ikke karakterer i skolen det som er det viktigste i livene deres. De kan gjøre det bra på andre arenaer, som i idrett, popularitet i vennegjeng og kjærlighet, arenaer som er sentrale for mange ungdommer. Det kan være en grunn til at selvverdet er jevnt mellom gruppene, til tross for at IOP-gruppa har svakere karakterer. Marsh, Byrne og Shavelson (1988) utviklet ideen om at det «generelle selvverdet» er et resultat av selvvurderinger gjort på alle slags arenaer, ikke bare akademiske. Det kan være grunnen til at de 4 påstandene av selvverd er av ikke-akademisk art i hovedundersøkelsen til Mjaavatn og Frostad

Selvvurdering av egen kompetanse krever at elevene evner å vurdere seg selv subjektivt, basert på tidligere erfaringer og opplevelser. Selvoppfatningen har en beskrivende, vurderende og emosjonell dimensjon. I selvvurderingstradisjonen knytter det seg emosjoner omkring å vurdere seg selv i forhold til egen fremgang og i forhold til de andre elevene, og kan føre til at elever med lav selvoppfatning har mere angst og stress i lærings- og prestasjonssituasjoner enn elever med høy selvoppfatning (Bandura, 1986). Det kan være årsak til hvorfor elevene uten IOP har høyere gjennomsnitt på alle selvoppfatningsvariablene i begge undersøkelsene. Dalen (2013) hevder sosial selvoppfatning er den jevneste variabelen mellom elever med og uten spesialundervisning, ifølge tidligere undersøkelser. Hennes forklaring er at elever som ikke er skoleflinke, kan være populære å være sammen med av andre grunner. Sosial kompetanse, utseende, flink i idrett og så videre kan gjøre elever med IOP sosialt ettertraktet. I undersøkelsen min er resultatene annerledes. Elevene uten IOP hadde signifikante bedre resultater på 1%-nivå sammenlignet med IOP-gruppa i begge

undersøkelsene med størst effekt i 10 klasse. Selv om begge gruppene hadde høyere gjennomsnitt etter overgangen, er det ifølge Cohens`d bare IOP-gruppa som hadde en svak effekt av overgangen til VG1. Begge gruppene hadde imidlertid nærmest like sosiale forventninger før overgangen, og begge gruppene opplevde at forventningene ble innfridd. Imidlertid hadde gruppa uten IOP en svak effekt på sosiale opplevelser etter overgangen.

I teorien leste jeg om Covingtons selvverdsteori og Banduras teorier som hevder mennesker går langt i å beskytte selvverdet sitt. I skolen er det vanlig at elever attribuerer svake fagprestasjoner til manglende innsats heller enn manglende evner, hevder Covington, fordi innsats kan man gjøre noe med i motsetning til evner som er konstante. Lave evner kan bli sett på som å være dum.

Resultatene mine viste at selvoppfatningsvariabelen «innsats» hadde lavest gjennomsnittsverdi blant elevene med IOP i 10.klasse. Kunne de svake karakterene være grunnen til at de attribuerte det til lav innsats? Eller svarte de lavt på innsats fordi de ville beskytte selvverdet, som Covington hevdet? Eller kan teorien til Marsh om psykologisk sentralitet forklare at selvverd ble ikke-signifikant mellom gruppene? Kanskje elevene med IOP verdsetter aktiviteter som ikke har noe med skoleprestasjoner å gjøre, for eksempel fritidsaktiviteter, og dermed oppfatter seg verdsatt blant de «signifikante andre» som i denne alderen er jevnaldrende medelever og venner.

Endringsvariablene sosiale forventninger til vgs nærmest like verdier hos begge gruppene før overgangen, med høyere verdier i vgs hos begge gruppene. Begge gruppene opplevde å ha det bedre sosialt etter overgangen til vgs, resultatene var ikke-signifikante. Her har gruppen med IOP divergente resultater sammenliknet med sosial selvoppfatning. Hva skjedde etter overgangen med selvoppfatningsvariablene? Begge gruppene hadde signifikante forbedringer, men gruppa uten IOP hadde lavere Cohens`d enn 0.2 på alle variablene, som indikerer ingen effekt etter overgangen. IOP-gruppa hadde svak effekt på 2 av variablene, unntatt på innsatsvariabelen som hadde en moderat effekt etter overgangen. Kan økningen i karaktersnittet på vgs ha resultert i mindre attribusjon til innsats? Eller kan det være så enkelt at å starte på ei ny linje og ny skole har resultert i en ny giv følelse for gruppa med IOP? Oppsummert på selvoppfatningsvariablene har gruppa uten IOP gjennomgående høyere verdier i forhold til IOP gruppa i begge undersøkelsene. Imidlertid er det gruppa med IOP som virker å ha opplevd overgangen til vgs best, og har fått en svak til moderat effekt etter overgangen på «selvoppfatning».

«Indre motivasjon» er den variabelen som ga meg den største overraskelsen. I 10.klasse hadde gruppen uten IOP signifikant høyere indre motivasjon på 1%-nivå, og en liten effekt av å tilhøre gruppen. Etter overgangen har IOP-gruppa høyere indre motivasjon enn de andre. Hva har skjedd etter overgangen til VG1? IOP-gruppen hadde en statistisk signifikant økning og overgangen viste en moderat effekt ved Cohens`d. Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon kan

gi noen forklaringer. De hevder atferd ikke er styrt av ytre belønninger eller konsekvenser, men oppstår av egen interesse og belønningen er gleden ved aktiviteten. Gleden ved aktivitet og barns lek har likheter ved at atferden er selvbestemt, lystbetont og man kan miste fornemmelsen av tid. Den ene påstanden i målingen av begrepet er om eleven opplever skolearbeidet som lystbetont, som minner om det Csikszentmihalyi kaller «flow» (Lillemyhr, 1996). «Flow» eller flytsonen minner om barns lek og kalles den optimale formen for indre motivasjon. Deci og Ryan hevder det er tre grunnleggende psykologiske behov som må dekkes for at elever skal bli indre motivert. Det første, behov for autonomi eller selvbestemmelse er essensielt i teorien. Selv om skolen er styrt av planer, kan autonomi-behovet tilfredsstilles ved interesse og metodikk. Kanskje det å ta et eget valg før vgs, å selv bestemme hvilken linje en vil gå på, fører til høyere indre motivasjon allerede før skolestart. Eleven har fullført grunnskolen, og velger nå frivillig om en vil fortsette med utdanning. Yrkesfag som majoriteten av IOP-gruppa velger, har mye praksis i opplæringa, og elever som er teorisvake kan synes skolen er interessant når man får oppgaver som er psykologisk sentrale som for eksempel å lage mat, reparere biler eller hva det nå måtte være. Behov for kompetanse er det andre grunnleggende behovet som kan karakteriseres som å gjøre noe man synes er interessant, gøy som eleven vil ha utfordringer omkring. Er man glad og flink i idrett er det noe som gir eleven følelse av kompetanse når man for eksempel har gym på skolen. Andre kan ha kompetanse i kakebaking og får det tilfredsstillt om de starter på kokkelinja på VG1. Det siste behovet handler om å føle tilhørighet i den sosiale settingen skolen er. Den generelle endringsvariabelen viste at elevene med IOP hadde statistisk signifikante høyere generelle forventninger til overgangen i forhold til elevene uten IOP, og de opplevde den generelle endringen signifikant bedre i forhold til 10.klasse. Det kan virke som om at til tross for at elevene med IOP har lavere verdier på de fleste variablene i forhold til de uten IOP, er det IOP-gruppa som har opplevd overgangen til et nytt skoleslag best.

6. Konklusjon

Før undersøkelsen hadde jeg en hypotese om at elevene med IOP ville ha dårligere selvoppfatning og motivasjon, og dermed bekymret seg mere for overgangen til vgs, enn elevene uten IOP. Dette bildet var primært farget av karakterforskjellene jeg fant i 10.klasse i tillegg til teoriene og ulike forskningsresultater jeg hadde lest. Kort sagt tenkte jeg at å ha IOP og svake karakterer hadde sin bakgrunn i gjentatte nederlagsopplevelser som resulterte i manglende motivasjon og en dårlig akademisk opplevelse av seg selv. Jeg trodde også de ville ha flere sosiale utfordringer siden

majoriteten som mottar spesialundervisning i Norge har sosio-emosjonelle vansker (GSI, 2015/2016). Det skulle vise seg å være annerledes.

Da jeg så på funnene ble jeg overrasket. Elevene med IOP hadde fått et bedre karaktersnitt etter overgangen til vgs, mens elevene uten IOP hadde gått litt ned. Begge gruppene hadde lavest svarprosent på denne variabelen, noe som kan bety at ikke alle har fått karakter i de 3 fagene.

Elevene med IOP hadde statistisk signifikant svakere gjennomsnitt målt på 1%-nivå på 3 av 4 operasjonaliserte undergrupper av selvoppfatning, unntatt «innsats» i vgs som var statistisk signifikant på 5%-nivå. I motsetning til innsats, sosial selvoppfatning og selv vurdering av egen kompetanse, var variabelen «selvverd» ikke signifikant i undersøkelsene. Det må poengteres at selvverd ikke er det globale selvverdet som er et resultat av alle selv vurderinger gjort på alle områder. Det kalles selvoppfatning i min undersøkelse.

«Indre motivasjon» ga meg den største overraskelsen, hvor IOP-gruppa hadde svært lave verdier i 10.klasse og hadde statistisk signifikant lavere indre motivasjon enn de uten IOP på 1%-nivå med en liten effekt. Imidlertid skulle overgangen til VG1 resultere i statistisk signifikant høyere indre motivasjon for IOP-gruppa, hvor det å ha IOP i 10.klasse viste en moderat effekt på variabelen etter overgangen til vgs. Jeg kom frem til at behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet ved siden av yrkesfaglige linjer med mindre teori og praktiske metoder kunne være noen grunner til resultatet.

Endringsvariablene akademisk og sosial forventning i 10.klasse viste ingen forskjell av betydning mellom gruppene, men begge gruppene fikk lavere verdier på akademiske opplevelser etter overgangen. Begge gruppene hadde fått innfridd de sosiale opplevelsene av å starte på vgs, men det var bare gruppen uten IOP som hadde en liten, positiv effekt. Til slutt viste de generelle forventningene og opplevelsene en liten, positiv effekt av å tilhøre IOP-gruppa. Etter overgangen hadde gruppen uten IOP opplevd en signifikant nedgang med en liten, men reell effekt.

Oppsummert viste undersøkelsen at elevene uten IOP hadde høyere gjennomsnittskårer enn elevene med IOP i begge undersøkelsene, unntatt på indre motivasjon på vgs og de generelle forventningene og opplevelsene. Når det gjelder hvordan elevene opplevde overgangen til VG1, viste t-testene at selv om begge gruppene generelt fikk høyere verdier i vgs, så viste Cohens'd at IOP-gruppen hadde differanser som indikerte effekt av overgangen. Differansene til gruppen uten IOP viste at effektstørrelsen var for lav til at overgangen hadde noen betydning på de fleste variablene.

Litteraturliste:

Aarnes, A. (2013). *IOP i praksis. Individuell tilpasning i skolen*. Oslo: PEDLEX

Aftenposten 24/4, 2016. *Karakterforskjeller i Oslo øst og vest blant innvandrerungdom*.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, N.J: Prentice Hall

Bø, I. og Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Covington (1992). *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste?:» det kommer så an på»: rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Deci, E.L og Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press

Deci, E.L og Ryan, R.M (2002). "The "why" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*, 11, s.227-268

Eilsen, G. m.fl. (2013). *Effektevaluering av intensivopplæringen i Overgangsprosjektet "Ny Giv": første delrapport*. Oslo. Statistisk Sentralbyrå.

Falch, T., Johannesen, A.B., Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående skole*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.

Frønes, I. (2008). «Kunnskapssamfunnet tar form: Utviklingseksplasjonen og arbeidsmarkedets struktur». *Sosiologisk Tidsskrift*. 16, nr. 3, s.311-314. Fagfelleurdert tidsskrift

Gagne, M. og Deci, E.L. (2005). “Self-Determination Theory and work motivation”. *Journal of organizational Behavior*, Volum 26(4), s.331+. Fagfelleurdert Tidsskrift.

Goodman,R. (1997). “The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 38: s.581-586

Grunnskolen Informasjonssystem (GSI). (2015-2016). Oslo. Kunnskapsdepartementet

Hattie, J. (2009). *“Visible learning”: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routhledge.

Haug, P. og Nordahl, T. (2014). “Inkludering”. *Dette vet vi om. Spesialpedagogikk i praksis*.

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. (7.utg). Oslo: Undervisningsforlaget

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. «Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring»*. Fafo-rapport 2010:03. Utdanningsdepartementet

Huitfeldt,I., Kirkebøen,L. og Rønning,M. (2016). «Effektevaluering av intensivopplæringen i overgangsprosjektet, Ny Giv: Andre delrapport». *Rapporter 2016:8. Statistisk sentralbyrå*

Johanessen,A. (2004).(2utg). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt Forlag

Kleven,T.A. (2008). «Validity and validation in qualitative and quantitative research». *Nordisk Pedagogik (Nordic Studies in Education)*, 28(3), s.219-233

Kleven,T.A.(red), Hjardemal, K. og Tvedt, K. (2011)(2.utg). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. «En hjelp til kritisk tolking og vurdering»*. Oslo: Unipub.

KUF (2012/2013). Prop. 206 L. *Endringer i opplæringslova og privat skolelov*. Oslo

Kuther,T.L (1994). *Diagnostic Classification of children within the educational system. Should it be eliminated.*

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova, 1998 og 2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Markussen, (2012). «Å redusere bortvalg- bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus Fylkeskommune 2010/2011». *NIFU Rapport 06/2012*

Marsh, H.W. (1990). *SDQ II. Manual & research monograph*. New York: The Psychological Corporation, Harcourte Brace Jovanovich, Inc.

Marsh, H.W., Byrne and Shavelson (1988). "A multidimensional, hierarchical Self-Concept. A theoretical and empirical justification". *Educational Psychology Review* (2), s.77-172.

Mjaavatn, P.E. og Frostad, P. (2016). «Jentene sliter». *Psykologi i kommunen nr.6*; s.5-14.

Morris, R.J og Mather, M. (2008). *for students with learning and behavioral challenges*. New York: Florence, Tayler and Francis

Nordberg, J. (2013). *Vår utrolige hjerne*. Oslo: Cappelen Damm AS

Nordahl, T. (2005). «Læringsmiljø og pedagogisk analyse». *NOVA Rapport 19/05*, s.46-60

Nordahl, T. og Sunnevåg, A.K. (2008). «Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen». *Norsk pedagogisk tidsskrift 04/08*, s.289-301.

Nordahl, T. og Haustatter, R.S. (2009). *Spesialpedagogikkens forutsetninger, innsatser og resultater: «Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet»*. Hamar: Høgskolen i Hedmark

Norsk forbund for utviklingshemmede (NFU). (2013). *Høring om fremtidens skole*: Hentet fra <http://nfunorge.org/Nyheter/Arkiv-fra-februar-2013/Horing-om-fremtidens-skole/>

NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Utdanning og forskningsdepartementet

Prop. L (2012/2013). *Informasjon om endringer i opplæringsloven og privatskoleloven. (Spesialundervisning m.m.)* Oslo. Stortinget.no og lovdata.no

Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. (2.utg.). Kristiansand: Universitetets Metodebibliotek.

Ringdal, K. (2014).(3.utg). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rosenberg, M. (1979). «Global Self-Esteem and spesific Self-Esteem: Different consepts, different outcomes». *American Sosiological Review (1995), Volum 60(1)*, s.141-156. Fagfelleverdert Tidsskrift.

Rosenthal, R. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinebart and Winston.

Schibbye, A.L. (2009). (2.utg.). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget

Schunk, D.A. (2011). «Self-efficacy and academick motivation». *Educational Pshycological Journal, Volum 26*, s.207-231

SDQ info (2016). Hentet fra <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py>

Sjøberg, S. (2014). *PISA-Syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD*. I: Nytt Norsk Tidsskrift, nr.1.s.30-43. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, E.M.; Valås, H. (1999). «Relation amoung Achievement, Self-Concept and mathematics and language arts: A longitudinal study». *Journal of experimental education, Volum 67(2)*, s.135-149. Fagfelleverdert Tidsskrift.

Skaalvik, E.M., og Skaalvik, S. (2009). «Elevenes opplevelse av skolen. Sentrale sammenhenger og utvikling med alder». *Fagfelleverdert artikkel 2009; s.36-47*

Skaalvik, E.M., og Skaalvik, S. (2013). (2utg) *Skolen som læringsarena. «Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø»*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sletten, M. A. og Hyggen, C. (2013). «Ungdom, frafall og marginalisering». *Temannotat. Norges forskningsråd*

St.meld.nr:16 (2006-2007)...*og ingen sto igjen*. Regjeringen Stoltenberg II. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld.nr:18 (2010/2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Regjeringen Stoltenberg II. Oslo. Kunnskapsdepartementet

Strandkleiv, O.E. (2006). *Motivasjon i praksis*. Oslo: Elevsiden DA.

Tafarodi, R.W og Swann, W.B (1995). *Self-Liking and Self-Competanse: Dimensions of Global Self-Esteem: Initial Validation of a Measure*. Journal of personality assessment, 64(2) 322-342.

Tveit, A. (2009). «Roser vi barn for mye?» *Spesialpedagogikk 10, s.4-13*

Valås, H. (1999). "Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem and depression". *Social Psychology of Education*

White and Watt (1973). *The abnormal personality*. New York: The Ronald Press Company

Ystgaard, M. (1993). «Sårbar ungdom og sosial støtte: en tilnærming til forebygging av psykisk stress og selvmord». *Rapport (Senter for sosialt nettverk og helse) nr.1/93*.