

Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring?

En kvalitativ studie av tre elevers opplevelse av å bli tatt ut av klassefelleskapet for å delta i gruppe med intensiv opplæring.

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning
Pedagogisk Institutt, NTNU

Ruth Ellen Asphol Aune
2012

Sammendrag

Formålet med denne kvalitative studien der problemstillingen er: «*Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring?*» er å lytte til barnet og få innsikt i dets opplevelser rundt det å bli tatt ut av klassefelleskapet for å delta i intensiv opplæring.

Utvalget består av tre elever fra 6.klasse. Disse elevenes opplevelser av tilrettelagt undervisning, mestring og motivasjon samt tilhørighet i fellesskapet drøftes ut fra empiri, tidligere forskning og relevant teori.

Elevene er delt i sin oppfatning av å bli tatt ut av klassen for å få et tilbud i gruppe. To av informantene opplever at de får mer hjelp enn i klassen og gjennom god støtte fra lærer får de flere positive mestringsopplevelser. De kjenner på et godt fellesskap i gruppa samtidig som de har god tilhørighet i klassen. Den tredje informanten opplever ikke at undervisningen blir tilrettelagt for han i gruppa, dette begrunner han i manglende utfordringer og økt leksemengde. Han savner det sosiale fellesskapet i klassen og motivasjon for deltakelse i gruppa er lav. Elevene opplever at de ikke har medbestemmelse i undervisningen, men de er av den oppfatning at dette klart vil være en faktor for å øke arbeidsinnsatsen ytterligere.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven er til ende, og jeg ser tilbake på et givende arbeid som har vært både lærerikt, interessant og krevende. Jeg har i mange år hatt et ønske og et mål om å skrive en masteroppgave, og nå er det gjort!

Aller først vil jeg rette en stor takk til barna som har delt sine tanker og opplevelser med meg, og slik gitt meg verdifull informasjon. Takk også til foreldrene og lærer.

Til tider har arbeidet med oppgaven vært krevende og til dels ensomt, da har det vært godt å ha veilederen min Per Frostad som har gitt av sin tid, vært inspirasjonskilde og delt kunnskap med meg. Takk for god veiledning, tid og støtte underveis i prosessen.

Jeg er også takknemlig for at arbeidsgiveren min og leder for PP-tjenesten ga meg muligheten og la til rette slik at jeg fikk delta på Faglig løft for PPT. Og sist, men ikke minst vil jeg takke familien min som har latt meg bruke så mye av fritida mi på studien, og gitt oppmuntringer og støtte underveis slik at jeg kunne gjennomføre masteroppgaven.

Snillfjord, desember 2012

Ruth Ellen Asphol Aune

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål med oppgaven og problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	4
2. TEORI OG LITTERATURGJENNOMGANG.....	5
2.1 Teori om selvoppfatning og motivasjon.....	5
2.1.1 Selvoppfatning.....	5
2.1.2 Forventning om mestring.....	6
2.1.2.1 Mestringserfaringer	7
2.1.2.2 Andres vurderinger	8
2.1.2.3 Sosial sammenligning	8
2.1.2.4 Andres eksempler	8
2.1.2.5 Verbal overtalelse	8
2.1.2.6 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	9
2.1.2.7 Psykologisk sentralitet	9
2.1.3 Motivasjon.....	9
2.1.3.1 Ytre motivasjon	10
2.1.3.2 Teorien om selvbestemmelse som indre motivasjon	11
2.2 Læringsmiljø	12
2.3 Tilpasset opplæring	13
2.4 Tilfredsstillende utbytte.....	15
2.4.1 Faglig utbytte.....	15
2.4.2 Personlig og sosialt utbytte.....	15
2.4.3 Skjønnsmessig vurdering.....	15
2.5 Spesialundervisning	16
2.5.1 Antall elever som mottar spesialundervisning.....	17
2.5.2 Effekt av spesialundervisning.....	17
2.6 Oppsummering	19
3. METODE.....	21
3.1 Metodisk tilnærming- kvalitativ forskning	21

3.1.1	Forskningsintervjuet	21
3.1.2	Kvalitetssikring.....	21
3.2	Forberedelser til intervjuene.....	23
3.2.1	Utvalgskriterier	23
3.2.2	Etiske refleksjoner	24
3.2.3	Barn som informanter	25
3.2.4	Utarbeidelse av intervjuguide	26
3.3	Innsamling av datamaterialet.....	27
3.3.1	Intervjuene	27
3.3.2	Utvalg av kategorier til analyse	28
4.	RESULTAT OG ANALYSE.....	30
4.1	Innledning.....	30
4.2	Tilrettelagt undervisning	31
4.2.1	Resultat	31
4.2.2	Drøfting	32
4.3	Mestring og motivasjon.....	36
4.3.1	Resultat	36
4.3.2	Drøfting	37
4.4	Tilhørighet.....	43
4.4.1	Resultat	43
4.4.2	Drøfting	44
5.	OPPSUMMERENDE KOMMENTAR.....	48
	LITTERATURLISTE	53
	VEDLEGG	
	Informert samtykke	57
	Intervjuguide	59

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg skulle velge tema for studien la jeg vekt på interesse og personlig erfaring fra arbeidet mitt både som lærer og som ansatt i PP-tjenesten. Når jeg i jobben min gir veiledning og råd rundt opplæringen baseres dette også på tanker hentet fra sosiokulturell teori og Lev Vygotsky. Han mente at barnet er en aktiv medspiller i sin utvikling og at utvikling skjer i samhandling med andre (Postholm & Moen, 2009). Gjennom stillasbygging og hjelp skal barnet få nødvendig støtte til videre utvikling basert på den proksimale utviklingssonen sin (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009). Barnet vil gjennom samhandling og støtte både oppleve mestring og få utfordringer slik at det tilegner seg ny kunnskap.

I Opplæringslova (1998) § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Dette innebærer at skolen skal sette inn nødvendige pedagogiske og organisatoriske differensieringstiltak for å fremme læring. Det er elevens utbytte av den ordinære opplæringen som skal ligge til grunn for den tilpasning lærer velger å gjøre og målet er at eleven skal oppnå et tilfredsstillende utbytte av opplæringen og få gode læringserfaringer.

I jobben min gir jeg ofte råd om ulike former for gruppeorganisering som tilretteleggingstiltak både innenfor ordinær opplæring og i spesialundervisning. Opplæringslova (1998) § 8-2 gir skolen mulighet til å gi elevene undervisning i mindre grupper etter ulike behov, men stiller krav om at den organiseringen de velger å gjøre skal imøtekomme behovet for sosial tilhørighet. Dette med bakgrunn i at det å være verdsatt i det sosiale og faglige fellesskapet i skolen er viktig for alle elever (Nordahl, 2010). Erfaringen min tilsier at de fleste elevene liker å delta på intensive kurs eller være ute på andre grupper, men av og til møter vi elever som er misfornøyd med en slik organisering og som helst vil følge klassens undervisning. Ved å bli tatt ut på gruppe kan enkelte elever oppleve at de faller utenfor fellesskapet, og at tilhørigheten til klassen svekkes. God relasjon mellom elever er av stor betydning for et godt læringsmiljø, og jevnaldrende har mye å si for god selvoppfatning og utvikling av identitet (Nordahl, 2010). I og med at følelser er knyttet til alt som skjer i skolen må læreren være bevisst den påvirkning han har på læringssituasjonen (Rørnes, 2008), og hvordan han velger å tilpasse opplæringen for den enkelte elev eller generelt for klassen.

Skolen i min studie har valgt å gi elever tilbud om intensive kurs som et tilretteleggingstiltak innenfor ordinær opplæring. En slik organisering av undervisningen går over korte perioder og elevene har god kontakt med klassen for øvrig. Generelt tar voksne som regel avgjørelser om tilretteleggingstiltak uten å etterspørre barnets mening. Jeg ser det som viktig at barn blir tatt med på drøfting når tiltak skal planlegges, iverksettes og evalueres. Når barnet vet hvorfor tilbudet gis og det selv ønsker å delta, kan dette ha positiv innvirkning på motivasjon, arbeidsinnsats og læringsutbytte. I denne masteroppgaven har jeg med utgangspunkt i tilrettelagt undervisning innenfor ordinær opplæring valgt å sette fokus på barnets opplevelse knyttet til tilretteleggingstiltak i gruppe.

1.2 Formål med oppgaven og problemstilling

I mindre grupper kan eleven bedre oppleve nærhet til lærer og lærer kan få bedre tid til å støtte og bekrefte hver enkelt elev, en av konsekvensene er at eleven blir tatt ut av klassefellesskapet. Dette kan ha betydning for elevens selvbylde, læring og trivsel på skolen. På dette grunnlaget mener jeg det er viktig å sette fokus på elevens egen opplevelse av å bli tatt ut av klassen for å delta på gruppe. Problemstillingen jeg har valgt for studien er:

Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring?

Jeg anser først og fremst problemstillingen min som viktig da det er en sammenheng mellom tilpasset opplæring, mestring, læringsutbytte og selvfølelse. For det andre er tilhørighet i klassefellesskapet av stor betydning for skoleelever og kan forebygge atferdsvansker og psykiske vansker på lengre sikt. Problemstillingen kan ha betydning da det er gjort lite forskning i grunnskolens barnetrinn på hvordan elevene selv opplever å bli tatt ut av klassen for å delta i gruppeundervisning. Det er også sjelden at barn alene er kilder for datainnsamling, oftest opptrer de sammen med en voksen som foreldre eller lærer (Tangen, 2011). Oppgaven min kan slik være et bidrag i å belyse barnets opplevelser.

Avgrensning i problemstilling ligger i de områdene som barna mente var viktig å formidle til meg: Opplevelse av tilpasset undervisning, opplevelse av mestring og motivasjon samt opplevelse av tilhørighet.

Jeg velger å ikke gå inn på innhold og gjennomføring av intensive kurs.

1.3 Begrepsavklaring

I problemstillingen min er intensiv opplæring et sentralt begrep. I « Habileringsplan for barn» blir intensiv trening definert som:

..et tilbud om daglige trenings- eller aktivitetstilbud med intensitet og omfang som tilpasses barnets alder og funksjonsnivå... Intensiv trening skal være fokusert og bidra til utvikling for at barnet skal kunne oppøve sin mestringssevne... tilbudet skal være tidsavgrenset...og gi grunnlag for videre trening.. (Helsedepartementet, 2004, s.14)

Denne definisjonen av intensiv trening kan også etter min mening brukes på begrepet intensiv opplæring. I den gruppa jeg har studert, har elevene hatt et intensivt tilbud på omkring 6 timer i uken i 3-4 uker. Begrepet intensiv blir også definert ut fra at det er forholdsvis få elever på en lærer i flere timer. Kontakten mellom den enkelte elev og lærer blir svært tett eller intensiv. Intensive kurs er kanskje mest kjent som intensive lesekurs der strukturerte opplegg blir gjennomført etter avtale mellom lærer, foreldre og elev. Kurset gjennomføres også med et kompakt antall timer hver uke over en periode hvor eleven følges tett opp av lærer.

Gråsonerelev er et begrep som brukes på de elevene som har behov for hjelp, men som likevel ikke fyller retten til spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). Behovet for hjelp kan ivaretas for disse elevene ved å tilrettelegge undervisningen etter elevens forutsetninger innenfor ordinær opplæring, de kan delta på intensive kurs organisert innenfor den ordinære opplæringen eller inkluderes blant de elevene som har et vedtak om spesialundervisning. Denne gråsonen befinner seg i landskapet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Både Markussen (2010) og Nordahl og Hausstätter (2009) skiller mellom de elevene som har spesialundervisning etter enkeltvedtak og en gruppe elever som får spesialundervisningslignende undervisning uten enkeltvedtak. Elevene har behov for en mer særskilt tilrettelagt undervisning enn det lærer kan tilrettelegge for dem innenfor klassens rammer, men de fyller likevel ikke retten til spesialundervisning. Skillet mellom spesialundervisning og differensiering innenfor ordinær opplæring kan på denne måten bli uklar (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Jeg veksler mellom å bruke barn, fiktive navn og elever samt begrepet informanter, dette for å få litt forandringer i tekstskrivningen. Informanter er de barna jeg intervjuet og som har gitt

meg nødvendig informasjon for å kunne fullføre denne studien. Elever og barn er også begrep som brukes i en mer generell betydning.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Etter refleksjon rundt problemstillingen «*Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring?*» og kategoriene som kom fram etter vurdering av innhentet informasjon, har jeg i teori og litteraturgjennomgang valgt å belyse teori og kunnskap som jeg mener er et viktig grunnlag både for intervjuguiden og drøfting av empiri. Teori og kunnskap bygges blant annet på studier og forskning presentert av Egelund og Tetler (2009), Hattie (2009), Nordahl og Hausstätter (2009) og Skaalvik og Skaalvik (2005). Motivasjon og selvoppfatning er vektlagt i kapitel 2. For å få fram en sammenheng i tema vil jeg utover dette gjøre rede for faktorer som er viktig for et godt læringsmiljø og gi en kort innføring i begrepene tilpasset opplæring, tilfredsstillende utbytte og spesialundervisning samt effekten av denne da jeg mener dette vil være av betydning for drøfting av resultatene. Spesialundervisning kan forstås som tilpasset opplæring, og ut fra denne forståelsen kan i følge Bachmann og Haug også «*all forskning om spesialundervisning være relevant for forståelsen av tilpasset opplæring*» (2006, s.63). Derfor har jeg i teoridelen valgt å komme inn på effekten av spesialundervisning og relatere dette opp mot det tilbudet som elevene i studien får.

I metodedelen beskriver jeg metoden som er brukt og hvordan jeg la opp arbeidet fra intervjuguide til utvelgelse av de kategoriene jeg drøfter under analyse. I del 4 om resultat og analyse presenteres og drøftes de områdene som elevene var svært opptatt av å formidle gjennom intervjuene. Hver kategori drøftes ut fra empiri, relevant teori og tidligere forskning på området. Forskningsprosjektet vil på denne måten ha både en deduktiv og en induktiv tilnærming.

Til slutt gis en oppsummerende kommentar ut fra problemstillingen.

2. Teori og litteraturgjennomgang

Trygghet og tilhørighet i klassefellesskapet er av stor betydning for elevene både faglig og sosialt (Markussen, 2010; Nordahl, 2010) og det vil være viktig i et fellesskap å vektlegge elevens sterke sider. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at pedagogisk forskning har vært opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner, og at dette er viktig i skolen med tanke på læring og motivasjon. Gjennom vurderinger og sammenligninger med andre får eleven erfaringer og tanker om seg selv, og kan på denne måten akseptere og verdsette seg selv med sine sterke og svake sider (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette vil ha innvirkning på elevens prestasjoner på skolen, og de tanker og følelser han har omkring sine forventninger til å løse ulike oppgaver og heve kompetansen sin. Det mest vanlige i skolen er å ta eleven ut av klassen når han mottar spesialundervisning. Å bli tatt ut av klassefellesskapet kan oppleves stigmatiserende og ha negativ innvirkning både på selvoppfattelsen, motivasjon for arbeidet og utbytte av opplæringen.

I denne delen av oppgaven velger jeg å legge vekt på selvoppfatning og teori om motivasjon. Jeg kommer også inn på betydningen av et godt læringsmiljø og begrepene tilpasset opplæring og tilfredsstillende utbytte samt spesialundervisning og effekten av denne. Jeg nevner flere faktorer som har innvirkning både på selvoppfatningen og forventning om mestring. Forventning om mestring betegnes også å være en motivasjonskilde. I tillegg kommer jeg inn på teorien om selvbestemmelse som motivasjonskilde, dette baseres på at mennesket har behov for en positiv selvoppfatning og et behov for anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Vurdering og drøfting av innhentet materiale samt refleksjon rundt problemstillingen gir grunnlaget for den teori og gjennomgang av litteratur som jeg presenterer.

2.1 Teori om selvoppfatning og motivasjon

2.1.1 Selvoppfatning

Følelser er knyttet til alt som skjer i skolen, og både lærer og medelever har stor påvirkning på læringssituasjonen (Hattie, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009; Rørnes, 2008). Skolen deler som regel elevene inn i klasser etter fødselsår og slik skapes grupper med jevnaldrende som sammenligner seg med hverandre både sosialt og faglig. Dette vil både ha innflytelse på den

enkelte elevs selvoppfatning og ivareta behovet for tilhørighet (Nordahl, 2010). Ved blant annet å være modeller for hverandre signaliseres det innenfor klassefellesskapet hva som er akseptabel atferd, og atferden påvirkes slik ut fra andres reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Den oppfatning en elev har av seg selv betraktes å være subjektiv, det vil si at den ikke nødvendigvis stemmer med de andres oppfatning av eleven. Det er denne subjektive oppfatningen som legger grunnlaget for personens tanker, følelser og handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2005), og den kommer av de erfaringer som gjøres sammen med andre. Av og til kan enkelte barn oppleve å bli mobbet eller utestengt fra klassefellesskapet, dette kan i større eller mindre grad gå utover skoleprestasjonene (Manger et al., 2009; Nordahl, 2010) og påvirke selvoppfatningen negativt da behovet for det å tilhøre fellesskapet ikke blir ivaretatt.

Skaalvik og Skaalvik forklarer begrepet selvoppfatning med «*..enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*» (2005, s.75). Vi gjør oss erfaringer i alle situasjoner og påvirkes både direkte og indirekte, derfor kan en elev ha ulik selvoppfatning på ulike områder som skole, idrettsarena og blant venner (Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Identitet eller hvem er jeg, er en del av vår selvoppfatning og er den samme selv om det skjer endringer ytre sett hos personen. Eleven som befinner seg i et miljø der han trives og er trygg, vil kjenne seg anerkjent og verdsatt. Dette vil i følge Nordahl (2010) styrke utviklingen av en stabil identitet da eleven får et positivt forhold til seg selv.

Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom reell og ideell selvoppfatning. I den reelle oppfatningen ligger det hvordan eleven betrakter seg selv sammen med andre og hva eleven tror at andre tenker om han. Dette har stor betydning for elevens atferd. Den ideelle selvoppfatningen er den eleven ønsker å være. Dersom spriket mellom det ideelle og det reelle selvbildet blir for stort, kan dette føre til frustrasjoner og lav selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.1.2 Forventning om mestring

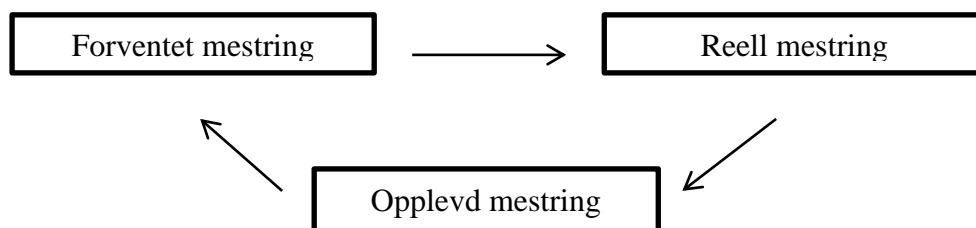
Mestringserfaringer eller «*autentiske mestringsopplevelser*» som Bandura benevner dette, er den viktigste kilde til forventning om mestring og det mest avgjørende skal eleven forvente å mestre på nytt (Bandura, gjengitt etter Manger et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura er en av teoretikerne innenfor forventningstradisjonen. Forventing om mestring eller kompetanseopplevelsen bygges opp gjennom informasjon utenfra og regnes som indre motivasjon til arbeid. Det er flere viktige påvirkningsfaktorer både til selvoppfatning og

forventning om mestring (Manger et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005) og jeg velger her å presentere noen av disse faktorene som har stor betydning for elevens læring og prestasjoner i skolen.

2.1.2.1 Mestringserfaringer

Når eleven jobber innenfor et område som han er interessert i eller flink i, vil det alltid være stor sjanse for at han lykkes med oppgaven sin og opplever mestring. Forventningene om å lykkes eller mestre ligger i barnets tidligere erfaringer i tilsvarende oppgaver. Er mestringserfaringene gode gir dette en indre motivasjon og virker positivt på arbeidsinnsatsen (Manger et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Likeså vel som gode mestringserfaringer gir forventning om mestring, vil motsatte erfaringer gi lave eller ingen forventning om mestring. Elever som tror de greier oppgavene sine velger ofte mer hensiktsmessige læringsstrategier i arbeidet sitt, dette vil igjen føre til en bedre utvikling og et bedre læringsutbytte enn hos de elevene som ikke forventer å mestre arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom reell og opplevd mestring der den reelle mestringen er det resultat eleven oppnår f.eks. på en prøve. Opplevd mestring er det inntrykket eleven sitter igjen med, og som han kan oppleve som bra eller dårlig ut fra sine forventninger og uavhengig av hva de andre mener. Det er sammenheng mellom forventning om mestring, reell mestring og opplevd mestring.



Figur 1: Sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring (Etter Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.93)

Prosessen kan være både positiv og negativ. Dersom eleven får oppgaver som er tilrettelagt for han, vil dette kunne gi gode mestringserfaringer ved at eleven både forventer å mestre,

opplever å mestre og får nye forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Når eleven derimot får for vanskelige oppgaver vil både forventningen om mestring og den reelle mestringen bli lav og eleven kan få negative mestringserfaringer. Motivasjon og arbeidstempo kan da også bli lavere.

2.1.2.2 Andres vurderinger

Selvoppfatningen og forventningen om å mestre påvirkes av andres vurderinger. Når eleven observerer de andres reaksjon på sin væremåte får han en oppfatning av seg selv. Vurderinger fra foreldre, medelever og andre voksne som barnet er sammen med er spesielt viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.1.2.3 Sosial sammenligning

Å sammenligne seg med andre kan påvirke selvoppfatningen. Det handler ikke bare om elevens oppfatning av andres vurdering, men også hva han selv mener og tenker om seg selv i forhold til andres prestasjoner (Lillejord et al., 2010). Eleven kan sammenligne seg både med en annen elev og med hele gruppa. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) vil alltid sammenligningen være subjektiv fordi den er påvirket av den som gjør sammenligningen. Den sosiale sammenligningen regnes å ha større betydning på områder som eleven setter høyt f.eks. det å være en god fotballspiller eller være god i matematikk enn på områder han oppfatter som mindre viktig.

2.1.2.4 Andres eksempler

Det å observere og få erfaring gjennom andres eksempel og hvordan andre presterer kan virke både positivt og negativt inn på elevens videre valg og arbeid. Når en elev opplever at den eller de han sammenligner seg med mestrer en bestemt oppgave, vil forventningen eleven har om å mestre samme oppgave være høy. Dersom det motsatte skjer vil eleven heller ikke gjøre seg store forventninger om å mestre. Det å få erfaring gjennom andres eksempel vil derfor ha stor innvirkning på forventning om mestring (Manger et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005.).

2.1.2.5 Verbal overtalelse

Det å føle at andre har tro på seg, påvirker forventning om mestring og styrker selvoppfattelsen. Det er viktig at verbal overtalelse ikke skaper urealistiske forventninger hos eleven (Manger et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005), derfor bør den gis sammen med

tilpasset undervisning der eleven har store sjanser for å få gode mestringserfaringer. Ellers vil verbal overtalelse bare virke på kort sikt og i bestemte oppgaver, og ikke skape nye forventninger om mestring (Manger et al., 2009).

2.1.2.6 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

En annen kilde til forventning om mestring er fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Manger et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Når eleven står overfor ei oppgave som han ikke forventer å mestre, vil han kunne kjenne hjertebank og angst. Dette vil ikke legge noe godt grunnlag for videre forventning om mestring i tilsvarende oppgaver. Når eleven derimot forventer å mestre vil dette ha positiv innvirkning på elevens videre arbeid da mestring som regel gir gode emosjonelle reaksjoner.

2.1.2.7 Psykologisk sentralitet

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) vurderer eleven opplevelsen av å lykkes i forhold til det som er viktig for han, dette betegnes som psykologisk sentralitet. Dersom gode ferdigheter i engelsk settes høyt i klassen kan det føre til at et barn som ikke er så god utvikler lavt selvvord i forhold til dette faget. Hva som verdsettes høyt og lavt påvirkes av det miljøet eleven befinner seg i og hvilken betydning dette området har for eleven. Elever med lærevansker har ofte lave tanker om seg selv og sine prestasjoner på skolen, og det er en klar sammenheng mellom elevens faglige selvoppfatning og den arbeidsinnsats han har i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Læring og utvikling skjer i samspill med andre, og hva de andre mener har stor betydning for utvikling av selvoppfatningen. I skolen påvirker også dette elevens prestasjoner. Gode erfaringer sammen med andre og en positiv selvoppfatning der eleven verdsetter seg selv og sine ressurser, påvirker motivasjon og videre arbeidsinnsats.

2.1.3 Motivasjon

Forventning om mestring anses som nevnt å være en motivasjonskilde. Gode mestringserfaringer har positiv innvirkning på selvoppfattelsen, og en positiv selvoppfattelse påvirker som regel motivasjon slik at eleven blir målrettet og utholdende i arbeidet sitt. Dette kan igjen påvirke læringsutbytte. Det er framsatt flere teorier om motivasjon, og i følge Manger et al. skiller disse teoriene seg fra hverandre fordi de vektlegger *«ulike kilder til*

motivasjon» (2009, s.283). Disse motivasjonskildene kan være godt læringsmiljø, elevens interesse, målorientering, behov, ros eller gode mestringserfaringer.

Motivasjon kan deles inn i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan sees på som et indre behov for å utøve en oppgave, noe vi har lyst å gjøre av egen vilje. Ytre motivasjon handler om ytre påvirkning som stimulerer til aktivitet og oppgaven kan utføres for å oppnå en belønning eller unngå straff. Både indre og ytre motivasjon gir aktivitet, men på ulikt grunnlag. Indre og ytre motivasjon kan tenkes å være motpoler på en skala, men skillet trenger likevel ikke å være absolutt da ytre motivasjon kan føre til indre motivasjon etter hvert. Dette fordi eleven ved å oppleve mestring får økt selvtillit og kan slik bli indre motivert til videre innsats (Manger et al., 2009; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Ved tilrettelegging og støtte vil eleven få positive mestringserfaringer, og dette vil øke elevens forventning om å mestre lignende oppgaver. Tilpasset opplæring og mestring kan på denne måten betraktes som en åpning for indre motivasjon (Manger et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.1.3.1 Ytre motivasjon

Behavioristisk læringsteori legger sterk vekt på forsterkning som grunnlag for motivasjon. Når eleven blir belønnet for atferden sin, er det stor sjanse for at atferden blir gjentatt (Manger et al., 2009). Ros kan betraktes som belønning eller ytre motivasjon, og nyere forskning (Hattie, 2009) fremhever at positiv oppmerksomhet er en viktig faktor i et godt læringsmiljø. God, konstruktiv tilbakemelding øker elevens arbeidsinnsats (Damsgaard, 2003) og dermed læringsutbytte fordi eleven opplever at det er han selv som er årsak til at det går så godt. Dette kan begrunnes i at ros kombinert med en klar beskrivelse legger til rette for økt kognitiv forståelse, og muligheten for at endringen skal bli mer stabil øker (Damsgaard, 2003).

Når motivasjon ikke styres av lyst og interesse kan den settes i gang ved ytre påvirkning. Faren er da at eleven kan bli mer opptatt av å utføre selve oppgaven og ha prestasjonen i fokus i stedet for læring. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at dersom belønning er eneste grunnen til å jobbe med oppgaven, vil dette kunne ha en kortvarig virkning og det er stor sjanse for at interessen for aktiviteten opphører når oppgaven er utført. På en annen side kan eleven gjennom ros og belønning få gode mestringsopplevelser, noe som igjen vil påvirke selvoppfatningen og motivasjon for arbeidet (Nordahl et al., 2005). Ros og oppmuntring samt konkret belønning kan slik bidra til økt motivasjon og interesse for å gjøre det enda bedre.

Nordahl sier også at motivasjon ikke bare er en indre egenskap hos eleven, men «oppretholdes gjennom gode læringsmiljøer i skolen og ved engasjerte lærere» (2010, s.20-21). I et godt læringsmiljø hvor eleven føler trygghet og tilhørighet vil han være mer aktiv, dette vil igjen kunne føre til motivasjon for arbeid og et økt læringsutbytte.

2.1.3.2 Teorien om selvbestemmelse som indre motivasjon

Det er framsatt en teori om selvbestemmelse av Deci og Ryan som bygger på at mennesket har iboende behov som må tilfredsstilles, og de skiller mellom tre grunnleggende psykologiske behov som indre motivasjon: Behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet (Deci & Ryan, gjengitt etter Skaalvik & Skaalvik, 2005.) Det er først når disse behovene er dekket at eleven opplever utvikling og tilfredsstillelse, og verdien av læring vil oppleves større. Den indre motivasjon sies å være virksom kun når eleven opplever at oppgavene han skal utføre tilfredsstillende et av disse tre behovene. Maslows behovshierarki som er den mest brukte teorien om indre motivasjon, framstiller også behovene som styrende for vår aktivitet (Manger et al., 2009), og blir slik en drivkraft for å oppnå tilfredsstillelse.

I behovet for kompetanse som motivasjon ligger ønske eller drivkraften å tilegne seg kunnskap. Når eleven opplever å mestre nye utfordringer alene eller med støtte, vil han som regel være motivert til å lære enda mer. For å oppfylle behovet for kompetanse må eleven både få mestringsoppgaver og vanskelige oppgaver. Å jobbe bare med det han kan fra før eller for vanskelige oppgaver vil ikke gi følelse av kompetanse (Ertland, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2005). «*Tilpasset undervisning er en nøkkel til indre motivasjon*» sier Skaalvik og Skaalvik (2005, s.143). Når eleven opplever at han løser oppgavene vil han være indre motivert for å tilegne seg mer kunnskap og følelsen av å inneha kompetanse kommer når oppgavene er tilpasset elevens evner og forutsetninger. Behovet for kompetanse blir på denne måten tilfredsstillende. De områdene eleven vurderer seg kompetent i vil verdsettes høyere enn områder han ikke føler seg så kompetent i som ønskelig. En oppgave som eleven betrakter å ha stor nytteverdi kan dermed gi bedre utbytte og mer positive erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Behovet for selvbestemmelse eller medbestemmelse er å betrakte som indre motivasjon for aktivitet (Deci & Ryan, gjengitt etter Skaalvik & Skaalvik, 2005). Eleven som får være med å bestemme mål, innhold og arbeidsmåter i skolen kan oppleve sterkere en indre motivasjon for

arbeidet enn kun å jobbe med pålagte oppgaver. Pålagte oppgaver utføres ofte etter belønning, men det som lærer bestemmer av oppgaver kan også vekke interesse hos den enkelte elev dersom oppgaven oppleves verdifull for eleven. Han kan da oppleve en indre motivasjon for å utføre arbeidet selv om det ikke er selvvalgt aktivitet (Ertsland, 2007). Når barn jobber innenfor et område som de er interessert i eller flink i, vil det alltid være stor sjanse for at de lykkes med oppgaven sin. Nordahl (2010) sier at elevens medbestemmelse i skolearbeidet kan bli et problem da det også krever at lærer må gi fra seg litt av den kontrollen han har over undervisningen.

I teorien om selvbestemmelse legges det også vekt på behovet for tilhørighet som indre motivasjon. Inkludering og anerkjennelse er viktig for elevene i et klassefellesskap (Nordahl, 2010). Det å være godtatt med sine sterke og svake sider, kunne utføre samme aktivitet som medelevene og ha muligheter til samarbeid styrker følelsen av tilhørighet. God relasjon både elever i mellom og mellom elev og lærer øker indre motivasjon (Hattie, 2009; Nordahl, 2010). Både teorien om selvbestemmelse og nyere forskning om elevrelasjoner og læringsmiljø (Egelund, Tetler et al., 2009; Hattie, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009), viser viktigheten av å arbeide for et godt læringsmiljø der alle er inkludert. For å oppleve tilhørighet i det sosiale og faglige fellesskapet i klassen må hver enkelt elev ha en opplevelse av å være anerkjent (Nordahl, 2010), og når eleven føler at han ”blir sett”, blir dette en viktig motivasjonskilde til å øke læring ytterligere (Hattie, 2009; Lillejord et al., 2010).

2.2 Læringsmiljø

To store studier dokumenterer ulike betingelser i læringsmiljøet som har stor betydning for elevens læring. Dette er studier gjennomført ved Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning (Egelund, Tetler et al., 2009) og metastudiet Visible learning (Hattie, 2009). Begge studiene fremhever at god relasjon mellom lærer og elev, forventninger og støtte til eleven, god klasseledelse og god relasjon mellom elevene samt et godt foreldresamarbeid har god effekt på læring.

Læreren har ansvar for å etablere en god relasjon mellom seg og elevene, og har gjennom sin relasjon både makt til å fremme og hemme læring hos eleven (Hattie, 2009; Lillejord et al., 2010). Ved at lærer er til stede for eleven, lytter til det han sier og er interessert i det eleven gjør, vil det føre til at eleven føler seg sett og anerkjent, og lærer kan på denne måten bedre

legge til rette for eleven ut fra elevens ståsted. Lærer er som regel en betydningsfull person for eleven, og når eleven opplever å bli anerkjent av lærer vil det skape tillit, gi følelse av likeverdighet og respekt (Nordahl, 2010). Et av virkemidlene til å styrke relasjon mellom elev og lærer er positiv oppmerksomhet, i det ligger lærers evne til å søke etter mestring hos eleven, og gi oppmerksomhet på dette (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Når lærer påpeker læringsprosessen og hvordan eleven jobber vil dette gi en bedre mulighet for økende arbeidsinnsats, og dermed være mer effektiv enn om lærer retter oppmerksomheten mot resultatet (Damsgaard, 2003). Gjennom god klasseledelse med realistiske og tydelige forventninger og krav til eleven, konkrete læringsmål, struktur og tydelighet kan lærer skape positivt miljø og god samarbeidskultur i klassen slik at elevene får arbeidsro og blir motivert til videre innsats (Hattie, 2009; Nordahl, 2010). Dette har god effekt på læring.

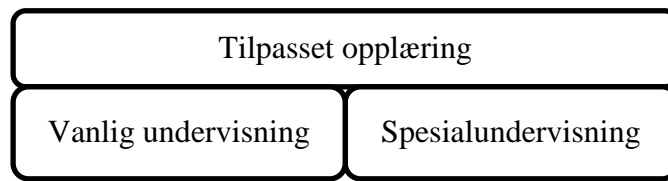
Elevene i en klasse er rollemodeller for hverandre ved at de stiller sosiale krav og har forventninger til hverandre og det er av stor betydning både for mestring og selvoppfatning at eleven opplever tilhørighet til klassen (Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2005). En god relasjon mellom elevene er en betydningsfull faktor skal læringsmiljøet oppleves godt for den enkelte elev og for at eleven skal tilegne seg kunnskap og oppleve utvikling (Egelund, Tetler et al., 2009; Hattie, 2009).

Foreldre og skole skal jobbe sammen om eleven, og bidra til elevens faglige og sosiale utvikling. Foreldre er en positiv ressurs for skolen i arbeidet med å skape gode læringsmiljø (Hattie, 2009; Opplæringslova, 1998) og med åpen og jevnlig kommunikasjon mellom hjem og skole vil foreldre føle seg anerkjent som samarbeidsparter.

Motivasjon og arbeidsinnsats er viktige faktorer i forklaring av elevens læringsutbytte, og disse etableres og blir opprettholdt gjennom engasjerte lærere, god relasjon til eleven, et godt læringsmiljø og foreldresamarbeid (Hattie, 2009; Nordahl, 2010).

2.3 Tilpasset opplæring

Undervisningen skal etter § 1-3 i opplæringslova tilrettelegges ut fra elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp (St.meld. 16 (2006-2007)) i all undervisning og skal gis enten innenfor ordinær opplæring eller gjennom spesialundervisning dersom elevens utbytte av den tilpasning som blir gitt innenfor ordinær opplæring, ikke er tilfredsstillende.



Figur 2. Tilpasset opplæring (Etter Nordahl & Hausstätter, 2009,s. 46)

Det vil ut fra figur 2 være en nær sammenheng mellom den tilpasning lærer kan få til i den ordinære opplæringen og behovet for spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). Spesialundervisning er ut fra modellen regnet som tilpasset opplæring, men modellen viser også at ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. I følge figur 2 og som nevnt tidligere sier Bachmann og Haug at all forskning om spesialundervisning derfor kan «*være relevant for forståelsen av tilpasset opplæring*» (2006, s.63).

Det finnes ingen oppsatte kriterier i opplæringslova eller i forskrifter som sier hva som er tilpasset opplæring, men at den kan differensieres innen flere områder som arbeidsmåter, innhold, læremidler, tid og organisering (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det kan derfor bli opp til hver enkelt skole og lærer hvordan de praktiserer tilrettelegging ut fra elevens evner og forutsetninger. Begrepet tilpasset opplæring vil slik være et begrep med ulik betydning ut fra den enkelte elevs behov og ut fra konteksten. Tilpasset opplæring kan tolkes både på en smal og bred måte. Den smale betydning vil være å individualisere undervisningen, slik at den legges til rette for hver enkelt elev, mens den brede tilnærmingen er å legge generelt til rette for å nå alle elevene innenfor ordinær opplæring, noe som kan føre til at det blir mindre behov for spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006; Lillejord et al., 2010).

Etter det konstruktivistiske læringssyn vil tilpasset opplæring være undervisning som befinner seg innenfor elevens nærmeste utviklingszone (Lillejord et al., 2010), der nye utfordringer bygges på hva eleven allerede mestrer og han mottar all den støtte som er nødvendig for å forstå og tilegne seg ny kunnskap.

2.4 Tilfredsstillende utbytte

Kriteriet for å få spesialundervisning er at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998). Verken Opplæringslova eller Veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009) gir entydige kriterier for hva tilfredsstillende utbytte innebærer, men viser til at eleven skal ha utvikling både faglig og sosialt. Foreldre og elev kan når som helst be om en vurdering av elevens utbytte. Skolen skal da sammen med foreldre og elev gjøre en helhetlig vurdering av elevens opplæring og utbytte av denne. Saken henvises videre til den pedagogiske psykologiske tjenesten (PPT) som er den sakkyndige parten i vurdering om retten til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

2.4.1 Faglig utbytte

«Utbytte av det ordinære opplæringstilbudet må sees i forhold til den kompetansen det kan forventes at eleven har på tidspunktet for vurdering.» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.59). Eleven skal vurderes opp mot kompetansemålene i læreplanen. Dersom eleven har lavere kompetanse enn forventet må det vurderes om dette likevel er å betegne som et tilfredsstillende utbytte ut fra de organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak som er satt inn i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.4.2 Personlig og sosialt utbytte

Et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring vil også omfatte sosialt og personlig utbytte, og om det er tilrettelagt for utvikling på disse områdene (Lindbäck & Strandkleiv, 2010; Opplæringslova, 1998) da eleven også skal lære seg å samhandle, utvikle empati og en god selvfølelse. Elever som gjør det godt faglig viser ofte god selvoppfatning og god sosial kompetanse, vansker med bl.a. samhandling, empati og selvfølelse vil derimot kunne virke negativt inn på elevens utbytte av opplæringen. I noen saker vil det sosiale utbytte være avgjørende for retten til spesialundervisning, f.eks. i enkelte saker om mobbing og i andre vanskelige relasjonsforhold (Opplæringslova, 1998).

2.4.3 Skjønnsmessig vurdering

Hva som ligger i begrepet tilfredsstillende utbytte vil være et skjønnsmessig vurderingstema. Forvaltningsloven (1967) § 17 understreker at saken skal være så godt opplyst som mulig før det tas en skjønnsmessig avgjørelse. Utvikling er et sentralt begrep i denne vurderingen:

”eleven må være i utvikling innenfor de nevnte områdene skal utbyttet være

tilfredsstillende”(Opplæringslova, 1998, § 5-1). Dersom eleven ikke er i utvikling kan dette anses å være et signal på at opplæringen ikke er lagt til rette for eleven, og utbytte vil da heller ikke bli karakterisert som tilfredsstillende.

2.5 Spesialundervisning

Felles for de fleste teoretiske perspektiver er at læring best skjer i sosiale settinger der elevene er en del av fellesskapet og hvor de opplever støtte, får positive tilbakemeldinger og opplæring ut fra sine forutsetninger (Lillejord et al., 2010). Spesialundervisning innebærer at det settes inn spesialpedagogiske tiltak og kompetanse ut fra et enkeltvedtak. Undervisningen skal utføres eller legges til rette av lærer med spesialpedagogisk kompetanse (NOU 2009:18) og det skal være like god kvalitet på spesialundervisningen som for opplæringen generelt.

Spesialundervisning kan sees på som en tilpasset opplæring for elever med særskilte behov der det vurderes at behovene ikke ivaretas godt nok i det ordinære tilbudet (Lillejord et al., 2010; Nordahl & Hausstätter, 2009). På denne måten står individperspektivet i fokus, det vil si at individets egenskaper og forutsetninger legges til grunn for spesialundervisningen (Nordahl, 2010). Det kan også være barrierer i systemet eller konteksten som er til hinder for eleven slik at han ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette kan f.eks. handle om relasjonelle forhold der dårlig relasjon mellom lærer og elev kan være en opprettholdende faktor for lave prestasjoner (Nordahl, 2010; NOU 2009:18). Da legges systemperspektivet til grunn for spesialundervisning. Forståelsen av spesialundervisning ut fra individperspektiv eller systemperspektiv er ikke å betrakte som motsetninger, men perspektivene kan utfylle hverandre og slik bedre utførelsen av spesialundervisningen (NOU 2009:18). En ensidig vektlegging på individperspektivet f.eks. ut fra elevens diagnose, kan i følge Nordahl og Hausstätter (2009) føre til at spesialundervisningen fungerer som en avlastning for en ellers for lite tilrettelagt opplæring.

Alle elever skal ha tilpasset opplæring og det skal legges til rette for eleven enten innenfor den vanlige undervisningen eller som spesialundervisning. Det er som nevnt ingen kriterier på hva tilpasset undervisning skal inneholde og hvor grensen går for at eleven må ha spesialundervisning, men at det er elevens utbytte av undervisningen som skal legges til grunn. Det kan derfor være stor forskjell i hva skoler eller den enkelte lærer definerer til å være et differensieringstiltak innenfor ordinær opplæring og hva som skal betraktes som

spesialundervisning. Markussen sier at «*det er kvaliteten på opplæringstilbudet i forhold til elevens forutsetninger som skal utløse spesialundervisning, ikke elevens forutsetninger alene*» (2010, s.5). Derfor kan behovet for spesialundervisning endres når opplæringssituasjonen endres f.eks. ved bytte av lærer, ulike fag eller bytte av skole. Elever kan oppleve å få samme type undervisning eller tilbud hvor det eneste som skiller er at noen elever har et enkeltvedtak om spesialundervisning og de såkalte gråsoneelevene ikke har et enkeltvedtak. Nordahl og Hausstätter skriver at

... kjennetegnet på spesialundervisning er med andre ord ikke basert på et alternativt pedagogisk tilbud, men på et formelt vedtak. Et alternativt pedagogisk tilbud som ikke er basert på et formelt vedtak, blir derfor ikke omtalt som et spesialpedagogisk tilbud i form av spesialundervisning, men heller som for eksempel tilpasset opplæring og differensiering (Nordahl & Hausstätter, 2009,s.55)

2.5.1 Antall elever som mottar spesialundervisning

I Norge har det i de siste årene vært en økning i antall barn som har spesialundervisning. Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) (2011-2012) viser at 8,6 % av elevene får spesialundervisning. Det har lenge vært et mål at antall som mottar spesialundervisning skal reduseres (St.meld.nr. 30 (2003-2004); Meld. St.18 (2010-2011)), og at de fleste skal få tilfredsstillende utbytte gjennom tilpasset undervisning innen den ordinære opplæringen. Hvor mange som mottar spesialundervisning avhenger av hvordan den ordinære opplæringen utøves og hva den inneholder samt hvor toleransegrensen ligger for hva som kan betraktes som tilfredsstillende utbytte (Solli, 2004).

2.5.2 Effekt av spesialundervisning

Når effekten av spesialundervisning skal vurderes bør den sees i sammenheng med den ordinære opplæringen og hvordan den utøves, samtidig som det blir sett på selve spesialundervisningens innhold og kvalitet. Det er de siste årene gjort ulike studier på effekt av spesialundervisning, en dansk undersøkelse av Egelund, Tetler et al. (2009), en norsk studie av Nordahl og Hausstätter (2009) og en internasjonal metastudie av Hattie (2009). Dette er effektundersøkelser av elevens utbytte faglig og sosialt der det også sees på de pedagogiske vilkårene i undervisningen (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Elever som mottar spesialundervisning kommer relativt dårligere ut på de fleste områdene sammenlignet med elever som følger ordinær opplæring (Nordahl & Hausstätter, 2009; Solli, 2004). Elever som mottar spesialundervisning strever som regel med motivasjon og arbeidsinnsats, de strever på det sosiale området og kommer dårligere ut i faglig kompetanse. Dette kan delvis skyldes manglende kvalitet på spesialundervisningen og at elevenes vansker dermed opprettholdes (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det viser seg å være en sammenheng mellom trivsel, gode relasjoner mellom elevene samt en god selvoppfatning og læringsutbytte (Egelund, Tetler et al., 2009; Hattie, 2009; Markussen, 2010; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Undersøkelser viser at to eller flere lærere som deler oppgavene rundt en gruppe elever samt intensiv undervisning for en elev eller en liten gruppe av elever i et kortere tidsrom, er et brukbart alternativ til spesialundervisning (Egelund, Tetler et al., 2009; Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009). Inkluderende spesialundervisning eller tilrettelegging innenfor klassens rammer ut fra gitte betingelser for et godt læringsmiljø viser seg å ha best effekt, dette kommer fram både i nasjonal og internasjonal forskning (Egelund, Tetler et al., 2009; Hattie, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009). Markussen (2010) sier at dersom eleven har tilhørighet til det ordinære klassefelleskapet har det ikke noe å si for prestasjonsnivå eller kompetanseoppnåelse om eleven får undervisning ute på gruppe eller om det igangsettes tiltak inne i klassen som f.eks. tolærersystem. Det å være tett på elevene og ha høy pedagogisk bevissthet rundt de valgene som blir tatt, har god effekt (Markussen, 2010).

Spesialundervisningen kan organiseres i enkelttimer, gruppetimer eller som et tolærersystem i klassen. Generelle tiltak ser ikke ut til å ha effekt da det ikke tilstrekkelig blir tatt hensyn til hver enkelt elevs behov (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det finnes ikke eksakte svar på hvordan spesialundervisning skal legges opp, men undersøkelsen utført av Nordahl og Hausstätter (2009) viser en positiv sammenheng mellom differensiering innenfor klassen, en fortløpende evaluering sammen med eleven og særskilte tiltak ut fra hver enkelt elevs behov. Den danske undersøkelsen (Egelund, Tetler et al., 2009) viste også en effekt på sosialt og faglig utbytte når strategiene er valgt ut fra elevens individuelle behov. Studie utført av Gerd Salen Olsen (1999) viste at intensive lesekurs har god effekt både på lesehastighet og rettskriving sammenlignet med tradisjonell undervisning. Elevene i studiet ga også uttrykk for at de heller ikke følte seg stigmatisert.

Når effekten av opplæringen skal vurderes vil denne både innenfor ordinær opplæring og i spesialundervisning måtte vurderes ut fra de betingelser som forskning viser har stor betydning for læring generelt: God relasjon, tilhørighet i fellesskapet, støtte og positive forventninger, elevens evner og forutsetninger samt god klasseledelse. Tiltak som er et supplement til den ordinære opplæringen enten i grupper eller som tiltak inne i klassen har vist seg å ha god effekt da eleven som mottar spesialundervisning likevel vil føle tilhørighet til klassen sin (Egelund, Tetler et al., 2009; Markussen, 2010).

Den positive effekten av spesialundervisning relateres klart opp mot den kompetansen som er satt inn i opplæringen (Egelund, Tetler et al. 2009; Markussen, 2010; Nordahl & Hausstätter 2009; NOU 2009:18), og at læreren er den som har størst effekt på elevens faglige og sosiale læringsutbytte med makt til både å fremme og hemme læring (Hattie, 2009; Lillejord et al., 2010; Nordahl, 2010). Det viser seg også at en stor andel av de som gir spesialundervisning er assistenter uten formell utdanning samt lærere uten spesialpedagogisk kompetanse (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009.).

2.6 Oppsummering

Det er sammenheng mellom motivasjon og selvoppfatning. Gode opplevelser i skolen både sosialt og faglig, virker positivt på motivasjon og selvoppfatning til eleven. Mestringserfaring er en viktig faktor for styrking av selvoppfattelsen, og forventning om mestring eller kompetanseopplevelsen har igjen stor betydning for motivasjon. Elevens selvoppfatning og forventning om å mestre, påvirkes av de opplevelser eleven har individuelt og av seg selv sammenlignet med andre (Manger et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Et godt læringsmiljø og gode relasjoner til medelever og de voksne på skolen vil også ha stor påvirkning på elevens selvoppfatning, motivasjon for skolearbeidet og tilhørighet i fellesskapet (Hattie, 2009; Nordahl, 2010).

Studier som undersøker effekten av spesialundervisning har vist at det ikke nødvendigvis er de organisatoriske løsningene som gir effekt, men at relasjonsforhold mellom elev og lærer, tilrettelegging ut fra elevens behov og lærers fagdidaktiske kompetanse har størst betydning (Egelund, Tetler et al., 2009; Hattie, 2009; Markussen 2010; Nordahl & Hausstätter, 2009).

I teorien og når effekten av de ulike tiltakene skal vurderes er det mye vi kan sette spørsmål ved. De tiltakene som blir satt inn i skolen gjøres ut i fra en vurdering av elevens behov og ut i fra kunnskap om hva som kan være til hjelp. Det som ofte kan mangle er å ta eleven med på råd og på denne måten få fram barnets mening og opplevelse av de ulike tiltakene som settes inn. Jeg har derfor i min studie hvor problemstillingen er «*Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring?*» valgt å sette fokus nettopp på barnets egne opplevelser av et tilretteleggingstiltak.

3. Metode

3.1 Metodisk tilnærming- kvalitativ forskning

Med denne studien ønsker jeg å få innsikt i hvordan barn opplever å bli tatt ut av klassefelleskapet for å delta i intensiv opplæring i mindre gruppe over en periode. For å få denne innsikten oppsøkte jeg en gruppe elever som får dette tilbudet ved skolen sin og i denne metodedelen vil jeg beskrive prosessen fram til resultatene som foreligger. Det skilles mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Kvantitativ forskning har som mål å se på mengde, mens i kvalitativ forskning er målet å finne ut den enkeltes oppfatning og opplevelse (Thagaard, 2009). Da jeg er interessert i den enkelte elevs mening og opplevelse er det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ metode.

3.1.1 Forskningsintervjuet

I et kvalitativt forskningsintervju legges det opp til en samtale mellom intervjuer og informant, intervjuet styres av tema og ikke av direkte spørsmål. Dette gir oss mulighet til å følge informantens fortelling (Thagaard, 2009) og i samtalen oppfordres informanten til å dele sin tanker og meninger med forskeren. Et intervju har på denne måten en åpen struktur, hvor «veien blir til mens vi går», på en annen side kan intervjuet være styrt av planlagte spørsmål. En blanding av disse formene kalles et semistrukturert intervju, der tema samt veiledende underspørsmål er bestemt på forhånd. Intervjuet har dermed et aktørperspektiv (Befring, 2007), vi er interessert i personens virkelighetsoppfattelse i en situasjon, en persons interesse eller opplevelse av noe.

Jeg har brukt en semistrukturert intervjuform hvor jeg valgte ut en del tema på forhånd, med forslag til en del spørsmål under hvert tema. På denne måten holdt jeg mulighetene åpne for at barnet ut fra innledningsspørsmålene kunne formidle til meg det de mente var viktig å få fram i forbindelsen med problemstillingen min. Samtidig hadde jeg mulighet til å berøre de tema som jeg mente var av betydning. Underspørsmålene var ment å være en støtte for meg i samtalen.

3.1.2 Kvalitetssikring

Det er viktig med god kvalitet på det forskerarbeidet som utføres, at resultatet kan anses som gyldig og pålitelig. Begrepene reliabilitet og validitet knyttes til forskningens pålitelighet og gyldighet, og begrepet overførbarhet hvor det vurderes om tolkninger i en studie kan

overføres til å gjelde også i andre sammenhenger enn kun denne ene undersøkelsen (Thagaard, 2009).

Ei klar plan og problemformulering, en god intervjuguide og trygge samtalsituasjoner kan være faktorer som er med å sikre kvaliteten på arbeidet. Likeså viktig er det at jeg som forsker møter mine informanter med et åpent sinn og tar i mot det de forteller, uten å stille meg kritisk til uttalelsene og meningene de har, men likevel kunne stille kritiske spørsmål for å sjekke ut pålitelighet til det som sies (Kvale & Brinkmann, 2010). Under resultat og analyse har jeg gjengitt barnas utsagn ordrett på dialekt og skrevet de i kursiv, dette for å framheve skillet bedre mellom barnets meninger og mine vurderinger og drøftinger. På denne måten kan også påliteligheten styrkes. Kvale og Brinkmann (2010) sier at sitat på dialekt kan være vanskelig å forstå, og at de heller bør omskrives til skriftlig form. Etter vurdering av elevenes utsagn, mener jeg at dialekten her ikke skal gi noen vansker med å forstå hva som menes.

Etter nøye vurderinger endte jeg opp med et utvalg på tre informanter (dette kommer jeg tilbake til). Gyldigheten i denne studien kan sies å være barnets egen opplevelse, og først og fremst gjelder dette opplevelsene disse tre elevene som var mine informanter, hadde omkring deltakelsen i intensive kurs. Jeg opplevde at jeg fikk god kontakt med barna under samtalen og at de var åpne og ærlige i sine svar og uttalelser, men det må likevel stilles spørsmål ved om jeg har greidd å gjengi et riktig bilde av barnas opplevelser og om det bilde jeg gir er sant. På en annen side vil jeg tro at med min lange erfaring både som lærer og i PP-tjenesten har jeg god kompetanse på å samtale med barn, og ut fra gjentakelser, speiling og bekreftelser i samtale mener jeg at jeg har fått god forståelse for hva de mente var viktig å få fram. Jeg kunne også gått tilbake til informantene i ettertid og forelagt resultatene og mine tanker omkring det de fortalte meg i intervjuene, for slik å få bekreftelse på om jeg har forstått barna rett.

Utvalget i studien er minimal, jeg velger å tro at barna har vært ærlige i sine uttalelser omkring tema og at studien på denne måten gir et sant bilde av disse tre elevers opplevelser. Jeg vil også tro at det som kommer fram i denne studien kan være representativt også for andre elever som deltar i grupper med intensiv opplæring, på en annen side må jeg ta forbehold om dette i og med at det som sagt kun er tre elever som her uttaler seg. Dersom jeg hadde valgt en annen skole, andre elever eller i forbindelse med et annet kurs ved samme skole, kunne resultatet vært annerledes.

3.2 Forberedelser til intervjuene

3.2.1 Utvalgsriterier

Jeg kom i kontakt med en skole hvor de hadde tilbud til elever om å delta på korte intensive kurs i ulike fag. Målet med slike kurs er at eleven skal heve kompetansen sin og dermed få et bedre utbytte av undervisningen inne i klassen. Eleven får tilbud om kurs etter lærers vurderinger og tilbudet gis innenfor ordinær opplæring.

Av flere grunner settes ulike kriterier til utvalg av informanter, først og fremst valgte jeg mine informanter ut fra tilgjengelighet. I følge Thagaard (2009) betegnes dette da som et tilgjengelighetsutvalg. Videre satte jeg som kriterium at elevene hadde deltatt i minst et intensivt kurs. Da det i utgangspunktet var få elever tilgjengelig var jeg også opptatt av å komme i kontakt med barn som var villige til å delta i studien og snakke med meg om sine opplevelser rundt det å bli tatt ut av klassen. Andre kriterier var at barna var av samme alder og at de ikke hadde spesifikke lærevansker. Lærer og foreldrene ble oppfordret til å snakke med barnet om deltagelsen på forhånd.

Det var seks elever som deltok på det intensive kurset som pågikk da jeg foretok intervjuene, elevene gikk i 6.klasse. Det var kun disse seks elevene som dette skoleåret hadde hatt tilbud om ulike intensive kurs, utvalget mitt måtte derfor gjøres blant denne gruppa. Utgangspunktet mitt var å intervju fire elever hvor av det ene skulle være et prøveintervju. Da lærer informerte gruppa om at jeg ønsket å «forske» på dem, var alle elevene på gruppa interessert i å delta. For å imøtekomme barnas ønske om deltakelse valgte jeg å intervju alle elevene. Den ene var som nevnt prøve kandidat, dette for at jeg skulle få øve meg litt i rollen som intervjuer og for å prøve ut intervjuguiden. Denne eleven ble ikke med i det endelige utvalget, da stod jeg igjen med fem elever. To av disse elevene meddelte ingen særlige synspunkt på det å delta i gruppe og de var heller ikke så motivert til å la seg intervju selv om jeg prøvde på flere måter å nå fram til dem. Da jeg etter transkribering og gjennomlesing av intervjuene med tanke på hva elevene mente var viktig å formidle til meg, valgte jeg å legge bort disse to intervjuene da de ga svært lite informasjon om deltakelse i gruppe. Det kan være at disse to elevene likevel hadde tanker omkring undervisning og deltakelse som de ikke ville eller ikke klarte å formidle til meg og at jeg mistet viktig informasjon på grunn av deres taushet. Dette kan også gi usikkerhet til hvor typisk resultatene jeg stod igjen med, er for gruppa som helhet. Prøvekandidaten var svært villig til å snakke og hadde mange tanker, men hun meddelte ikke

noe særlig nytt i forhold til de andre elevene. Til videre analyse og drøfting stod jeg derfor igjen med tre elever. Disse elevene ble tildelt fiktive navn: Rita, Pål og Pia.

3.2.2 Ethiske refleksjoner

Alle forskere skal følge forskningsetiske normer (NESH). Det stilles strenge krav til forskning for blant annet å verne om informantene. Forvaltningsloven (1967) § 13 pålegger oss generell taushetsplikt når vi gjennom arbeidet får informasjon om personlige forhold, og når vi får opplysninger som skal brukes til forskning (§ 13 d). Det stilles både rettslige og etiske krav til samtykke fra berørte parter (Forskningsetiske komiteer, 2006).

Jeg valgte å bruke diktafon til opptak av mine intervju. Da disse opplysningene ikke skulle behandles lydmessig i en datamaskin var det ikke nødvendig å melde prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Dette fikk jeg bekreftet i telefonsamtale 21.mars 2012 med rådgiver Sondre Arnesen fra NSD. Alle lydopptak vil etter studiens slutt bli slettet.

I forskning der barn er informanter må jeg ta høyde for at det ikke blir for stor belastning på barna. Før det ble avgjort om jeg skulle bruke den utvalgte gruppe elever til min studie hadde jeg en samtale med lærer og rektor. Det var også vesentlig at lærer ønsket dette, selv om hun ikke direkte er med i studien, blir hun i oppgaven omtalt som «lærer».

Jeg utarbeidet et informert samtykke som ble sendt ut til foreldrene, dette ble gjort etter at lærer tok en telefonrunde til foreldrene og forela spørsmål om deltakelse i studien. Vi mente også at foreldrene på et friere grunnlag kunne si nei til deltakelse når lærer som de kjenner godt, tok første kontakt. I det informerte samtykke fikk foreldrene informasjon om studien, muligheten til å trekke seg underveis og at resultatene skulle presenteres i en skriftlig oppgave (se vedlegg). Foreldrene ble oppfordret til å ta en samtale med barnet sitt før avgjørelsen om deltakelse ble tatt, dette både med tanke på forutsigbarhet og forberedelse, men også for å kunne utelukke barn som i utgangspunktet ikke ønsket å delta, selv om de på skolen i første omgang ga uttrykk for dette. Noen foreldre tok også kontakt med meg før avgjørelsen. Dersom barnet ønsket kunne foreldre være til stede under intervjuet, men alle barna valgte å møte meg alene.

Det er viktig at jeg som forsker legger fram den informasjon jeg får gjennom intervjuet så nøyaktig som mulig. Mine informanter skal være trygge på at det de formidler til meg ikke brukes på andre måter enn det som er avtalt på forhånd. Det legges vekt på anonymitet.

3.2.3 Barn som informanter

Når barn brukes som informanter i forskning, må de sees på som selvstendige individ med egne meninger og at det er deres virkelighetsoppfatning som gjelder. I samtale med barna la jeg vekt på å bruke et enklere språk og mer direkte spørsmål enn i et intervju med en voksen. Jeg var opptatt av å skape en trygg atmosfære slik at eleven kunne åpne seg og fortelle om sine opplevelser og følelser, slik kunne jeg også bedre gripe øyeblikket ved å spørre videre ut fra hva som var viktig for dem å formidle.

Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon (Kvale & Brinkmann, 2010), to parter har en samtale om et emne som interesserer. Partene er henholdsvis sender og mottaker av et budskap, og samtalen inneholder både verbal og non-verbal kommunikasjon. I samtalen mellom barnet og meg som voksen var det også nødvendig å være bevisst på maktbegrepet da barn – voksen i seg selv vil være en maktsituasjon. Når vi som voksne viser interesse og verdsetter barnet vil dette gi et godt utgangspunkt for gode samtaler, skape trygghet og tillit, derfor brukte jeg litt tid i oppstarten av samtalen til å snakke med barnet om dets fritid og interesser. Jeg formidlet også da vi startet samtalen at barnet har noe det kan lære bort til meg som forsker. Gjennom intervjuet prøvde jeg å tilrettelegge slik at barnet skulle tørre å komme med sine svar og betraktninger. Dette gjorde jeg ved å speile, ved å bruke bekreftelser både verbalt og non-verbalt og slik gi signal på at jeg lyttet og ville høre mer.

I en kommunikasjon vil det alltid være forstyrrelser. Det kan f.eks. være at jeg i samtalen brukte begrep som barnet ikke forstod eller at jeg hadde uklare formuleringer på spørsmålene mine slik at barnet ikke helt fikk tak i hva jeg mente. Barn er også flinke til å føle hva som eventuelt forventes at de skal svare. Inntrykket er at mine informanter var trygge nok til å spørre om igjen hvis de ikke forstod hva jeg mente med spørsmålet.

Samtalen med barna fant sted på skolen, og både elever og foreldre samt lærer var informert om tidspunktet. Jeg hadde også før intervjuene fant sted vært til stede i ei kursøkt og presentert meg, da var jeg sikker på at alle elevene på forhånd visste hvem jeg var.

3.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide

Ut fra mine refleksjoner rundt problemstillingen «*Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring?*» valgte jeg ut teori omkring tema som jeg mente var aktuelle og som jeg i intervjuet ønsket å få vite noe om. Læring og utvikling både sosialt og faglig skjer i samhandling med andre, gjennom oppgaveløsning og samtaler mellom elev og lærer og mellom elever. Teorien og perspektivene om læring, motivasjon og hva som påvirker selvoppfatningen ble derfor grunnlaget for tema og spørsmålene under utarbeidelsen av intervjuguiden. Guiden er den som styrer og strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2010). Under hver kategori skrev jeg ned spørsmål som jeg kunne bruke i intervjuet og jeg jobbet en del med å utarbeide åpne spørsmål for å unngå mest mulig ja eller nei svar. Det er viktig at jeg som intervjuer ikke spør for mye, men prøver å få informanten til å fortelle ut fra åpne spørsmål (Damsgaard, 2003).

En intervjuguide bør starte med nøytrale tema som det føles greit å snakke om for den som blir intervjuet, og at det etter hvert blir mer emosjonelt ladete spørsmål før intervjuet avsluttes igjen med nøytrale emner (Thagaard, 2009). Jeg startet samtalen med å snakke litt generelt om skole og fritid med eleven, deretter fortalte jeg hvorfor jeg ville snakke med eleven før vi kom generelt inn på kursdeltakelse. Etter hvert gikk vi over til barnets opplevelser og tanker rundt det å delta i gruppe med intensiv opplæring.

Jeg valgte å dele guiden inn i 7 tema, og med underspørsmål til hver av disse. Som 1. og 2. tema hadde jeg gruppe og målformulering hvor eleven ble oppfordret til å fortelle generelt om gruppa, om hvorfor de deltok og om de hadde formening om at deltakelse i gruppe var til nytte. Tanken bak denne kategorien var å få et inntrykk av om eleven selv var bevisst hvorfor han var ute på gruppe. Hensikten i studien er ikke å måle effekt av intensive kurs, men barnets opplevelse av nytte. 3. tema var motivasjon og arbeidsinnsats. Jeg ville snakke med eleven om hva som motiverer og om eleven opplever noe forskjell på arbeidsinnsats og motivasjon i gruppe kontra klasse. I 4. tema var opplevelsen av å få positiv oppmerksomhet fra lærer sentral, tema kalte jeg relasjon lærer-elev. Tema 5 var mestring og her ville jeg få barnet til å fortelle om mestringsopplevelser og voksenstøtte, og høre om mestring hadde innvirkning på arbeidsinnsats. Tema 6 kalte jeg sosial rolle og tilhørighet, og ville sette fokus på elevrelasjoner og elevens oppfatning av fellesskapet. Det 7. og siste tema omfattet selvoppfatning og hvilke tanker barnet har om seg selv i læresituasjonen og om dette har betydning for motivasjon.

Intervjuguiden ble prøvd ut på en elev. Samtalen mellom oss gikk lett og eleven hadde mye å fortelle om opplevelser både i intensive kurs og i klassen. Spørsmålene jeg stilte ble forstått og jeg fikk eleven til å fortelle selv om det ikke ble noen lengde på utsagna. Vi snakket sammen i en skoletime. Jeg ser i etterkant at jeg kanskje var litt for ivrig etter å få svar på spørsmålene jeg hadde laget meg, likevel mener jeg at eleven fikk komme fram med sine synspunkt og at jeg «grep øyeblikket» i samtalen. Det ble ikke gjort vesentlige endringer i intervjuguiden etter prøveintervjuet da jeg mente at den fungerte godt. Underveis i intervjuene med de andre elevene så jeg at jeg også kunne ha endret antall tema i intervjuguiden, dette kommer jeg tilbake til.

3.3 Innsamling av datamaterialet

3.3.1 Intervjuene

Jeg gjennomførte intervjuene ved skolen, og som nevnt var både foreldre og elever informert på forhånd om hvilken dag jeg skulle komme. Hvert intervju startet med at elevene fortalte litt om seg selv og sine interesser og jeg fortalte at jeg var student, at jeg skulle skrive en oppgave om det å delta i gruppe og at jeg ønsket at eleven ville dele sine erfaringer fra gruppa med meg. I enkelte deler av intervjuet ble det til at jeg stilte spørsmål og eleven svarte ofte kort, men på de spørsmål som fenget barnet, opplevde jeg å få lengre utsagn. Jeg har en formening om at barna var ærlige i sine svar, og at de greidde å gi uttrykk for hva de tenkte og følte. Før oppstart forsikret jeg også barna om at ingen av spørsmålene hadde rette eller gale svar, og at det var barnets opplevelse og mening som telte.

Jeg valgte som nevnt, å møte mine informanter på skolen, dette er deres arena og de er trygge der. Elevene vil da føle at jeg kommer på besøk til dem, skulle barna ha møtt meg på et kontor ville de lett kunne bli mer tilbakeholdne i samtalen.

Intervjuene tok mellom 35-40 minutter. Jeg tok opp samtalen på en diktafon, da kunne jeg konsentrere meg om samtalen med barna i stedet for å bruke tid til å skrive ned det de fortalte. Barna fikk tilbud om pauser, men ingen valgte dette. Jeg satte av noe tid mellom hvert intervju slik at jeg kunne gjøre meg notater omkring samtalen og de inntrykk som ikke kom fram gjennom kun å lytte til intervjuet i etterkant blant annet non-verbale uttrykk. Da alle intervjuene var ferdig, transkriberte jeg disse. Jeg valgte å skrive ordrett det elevene sa, det vil

si at jeg skrev på dialekt. Gjennom å lytte til intervjuene i etterkant mener jeg også at jeg har fått tilleggsinformasjon blant annet med tanke på barnets stemmebruk, nøling og pauser.

3.3.2 Utvalg av kategorier til analyse

Hovedfokus i denne oppgaven er barnets egen opplevelse av å bli tatt ut av klassen for å delta i gruppe med intensiv opplæring. Intervjuguiden var i utgangspunktet delt inn i 7 tema. I prøveintervjuet var jeg mer opptatt av om barnet forstod hva jeg spurte etter og om jeg fikk det til å fortelle fritt ut fra de tema jeg hadde satt opp, enn å tenke antall tema. Derfor ble ikke intervjuguiden vesentlig endret etter prøveintervjuet. Etterhvert som intervjuene ble gjennomført så jeg tydelig en overlapping på de ulike kategoriene og en klar sammenheng mellom alle de 7 tema f.eks. mestring som påvirker motivasjon og arbeidsinnsats, og selvoppfatning som påvirkes av mestringsopplevelser og sosial rolle. Dette kom enda bedre fram ved gjennomgangen av innsamlet materiale og ut fra det elevene formidlet om hva som var viktig for dem å få fram.

Etter transkribering skrev jeg ut alle intervjuene og ved gjennomlesing markerte jeg informantenes utsagn i ulike farger ut fra tema. På denne måten fikk jeg et visuelt bilde på hva eleven også var opptatt av, hvilke emner som ble berørt og hvilke områder alle elevene hadde sagt noe om. Dette var en nyttig måte å jobbe på og jeg fikk en bedre oversikt over innholdet i hvert enkelt intervju. Det var også praktisk lettere å gå tilbake på hvert intervju for å finne ut hva hver enkelt hadde sagt om de ulike tema. På noen av de berørte tema hadde ikke eleven direkte erfaringer fra deltagelse i gruppa, men hadde heller mer å fortelle fra opplevelser inne i klassen.

Etter de erfaringene jeg gjorde under intervjuene, etter en grundig gjennomgang av de transkriberte intervjuene og vurderinger av hva elevene ønsket å formidle av opplevelser har jeg kommet fram til tre kategorier som jeg vil ta med videre til analyse og drøfting. Jeg velger også å stille et spørsmål i hver kategori for slik å vise avgrensningen i tema.

Kategoriene har jeg valgt å benevne som:

1. Tilrettelagt undervisning

Oppever barnet nytte av å delta i gruppe med intensiv opplæring?

2. Mestring og motivasjon

Oppever eleven mestring og motivasjon?

3. Tilhørighet

Å bli tatt ut av klassen - hvordan oppleves det?

4. Resultat og analyse

4.1 Innledning

Hovedmålet med analyse er å systematisere intervjuene og tolke den informasjonen som finnes der. Befring (2007) sier at i kvalitativ analyse letes det etter både spesielle og sentrale fellestrekk. Jeg har systematisert mine data ved først å transkribere intervjuene og deretter markere utsagn og refleksjoner elevene har gitt til ulike tema. Jeg vil sitere noen av elevenes utsagn og drøfte disse i sammenheng med teori knyttet til hver kategori. I analysearbeidet kan det være ulike tilnærminger blant annet deduktiv og induktiv tilnærming (Befring, 2007) som når jeg i min studie både ser teori opp mot empirien, og motsatt knytter empirien opp mot teori. Resultatene velger jeg å presentere og analysere ut fra de tre kategoriene som jeg kom fram til etter vurdering av innhentet informasjon: Tilrettelagt undervisning, mestring og motivasjon samt tilhørighet. Alle disse områdene er av stor betydning for læring, og er sammenbundet med hverandre. Også de nonverbale signalene som blir gitt i samtalen kan ha betydning for tolkning og analyse av materialet.

Barna som er med i utvalget har deltatt på intensive kurs i ulike fag. Ingen av disse elevene har spesifikke vansker, men etter lærers vurdering trenger de å arbeide mer intensivt med ulike områder for å tilegne seg tilfredsstillende kompetanse og for slik å bedre kunne følge tilrettelagt undervisning inne i klassen.

For hver kategori presenterer jeg først de resultatene og utsagn fra samtalen med barna som er utgangspunkt for drøftingen, men vil også komme med eksempler på utsagn i drøftingsdelen. Jeg velger som nevnt i metoddelen å gjengi barnets utsagn i kursiv for slik å bedre fremheve disse og for å skille dem fra øvrige drøftinger og vurderinger. Det var sjelden at barna kom med lengre utsagn. Når jeg gjentar det de har sagt er dette derfor plukket fra flere uttalelser gjennom intervjuet og satt sammen. Deretter kommer en drøftingsdel hvor jeg vurderer og drøfter barnas uttalelser.

Barna har fått fiktive navn som Rita, Pia og Pål.

4.2 Tilrettelagt undervisning

Opplever barnet nytte av å delta i gruppe med intensiv opplæring?

4.2.1 Resultat

Nytteverdien av å delta på kurs stod sentralt i samtalen med alle elevene. To av de tre elevene er enige om at de får mer hjelp ute på gruppe enn det de får inne i klassen. Dette ser de på som en stor fordel. Et annet moment informantene er svært opptatt av er å vite hvorfor de deltar på kurs. En av elevene vet med sikkerhet hvorfor hun deltar, en er undrende til at nettopp hun skal delta og ei tror kanskje hun vet grunnen til deltakelse. Et par av elevene sier at de konsentrerer seg bedre på mindre gruppe fordi det er mer arbeidsro der. Pia håper på at det hun lærer på gruppa kan ha overføringsverdi til arbeidet med faget i klassen og elevene snakker om at de på gruppe legger vekt på å lære på andre måter enn inne i klassen.

Om det å delta på gruppe med intensiv opplæring, om nytten av å delta, målsetting og vurdering av egen kompetanse i forhold til de andre elevene sier mine informanter:

Rita:

*..det er veldig spennende og artig, og vi lære litt mer, klare å følg med mer i lita gruppe. Trur æ jobbe mer på gruppe... All sammen får veldig god hjelp der ja...
Ha vorte litt ber i matte no....Tru det e fordi æ ikke kan så my matte egentlig....det bli litt stillar og da kan vi få med oss litt mer.
Vi ska lær oss litt gange, lær oss all gangan egentlig, også ska vi lær oss måten vi kan lær gangan på..
..at æ kan like my som dæm, kanskje litt mindre og litt mer..*

Pia:

*Æ føle at æ jobbe mer effektivt og at æ har mulighet til å få hjelp sammen med kamerata som e på likens nivå, da kan vi gjør det samme... ..kanskje æ klare det og kanskje det kjæm nåkka æ itj kan...kanskje æ får med nåkka te mattetiman som æ ska skriv i boka. ..
..vi sett opp sånn mål på ka vi ska lær oss, så skriv ho opp sånn ..mål på tavla...Vi blir nå enig da, men det e nå lærern som bestemme mest tå målet da..
..på likens nivå....dæm e flinkar enn mæ..*

Pål:

Forskjellen e at i klassen så bli det artigar, da får æ gjort leksan..... når vi liksom e tebake e det kanskje mat da og så e dem annjeran færre ut ja, da så....Nonj gong e det litt for lett, men det e nå itj for vanskelig i gruppe, nei...

Ja, vi sett opp ka vi sjøl tru vi lære av kurset...Nei, veit nå itj æ, tru nå æ ha gjort det bra på gangetesten og alt sånn, bli med på kurs uansett..

..like god kanskje, men itj heile tida..

Pål gir også til uttrykk når jeg spør direkte, at det ikke hjelper å delta på gruppe, han opplever ikke å få mer hjelp og mener at det nivået han har på gruppe er for lett, mens det inne i klassen er «*akkurat passe*». Han sier også at han vil ha «*utfordringa*». Pål opplever at det blir mer arbeid med lekser hjemme når han deltar på kurs og mindre tid sammen med andre i klassen.

4.2.2 Drøfting

Jeg har valgt å kalle kategori en for tilrettelagt undervisning og stiller spørsmål om barnet opplever nytte av å delta i gruppe med intensiv opplæring. Tilrettelegging er et sentralt begrep når nytten eller utbytte av opplæringen skal vurderes. Når lærer skal tilrettelegge undervisningen ut fra elevens forutsetninger og evner, vil det forutsette at lærer avdekker elevens ressurser, finner hans sterke sider og mestringsområder og møter han der. Ved tilrettelagt undervisning og nye mestringsmuligheter vil eleven utvikle seg faglig og sosialt. Det mest vanlige er å tilrettelegge undervisningen som nevnt tidligere ut fra organisering, innhold, arbeidsmåter, i materiell og tid (Utdanningsdirektoratet, 2009). Skolen i denne studien har valgt å gi elevene tilbud om grupper med intensiv opplæring som et tilrettelagt tiltak innenfor den ordinære opplæringen, og undervisningen bygger til dels på andre arbeidsmåter, materiell og innhold enn undervisningen inne i klassen. Opplæringen i et intensivt kurs er en organisatorisk løsning som i utgangspunktet gjelder for alle elevene i klassen, og alle har tilhørighet i et større klassefelleskap selv om de blir tatt ut på gruppe av og til. Hensikten med en slik løsning er da at hvem som deltar i gruppa veksler fra gang til gang, og stigmatiseringseffekten kan reduseres (Nordahl et al., 2005). På en annen side blir det synliggjort for andre elever at «det er noe i veien» når eleven tas ut på gruppe, selv om det er for en kort periode.

To av informantene har en oppfatning av at de lærer mer på gruppe, dette begrunnes med at «*all sammen får veldig god hjelp*», det er bedre arbeidsro og de lærer andre måter å løse oppgaver på enn i klassen. Når det er færre elever å forholde seg til får lærer mer tid til hver enkelt elev og kan tidlig gjøre seg opp en mening om elevens ståsted, legge til rette for han ut fra dette og bistå med den støtte som er nødvendig for at eleven skal få positive mestringsopplevelser. Dette vil ha betydning for opplevelsen av læringsutbytte. På en annen side kan elevene ved å få så tett oppfølging bli mer avhengig av voksenstøtte i arbeidet sitt og slik lære seg hjelpeløshet. Dette bør lærer være bevisst på i gruppeundervisningen. Jentene forteller at de på gruppe skal «*lær oss måter vi kan lær på*». Når lærer i gruppeundervisningen velger å presentere ulike læringsstrategier kan elevene lettere finne ut hvilke måter som passer best for dem å jobbe på ut fra deres sterke sider. Målet med læringsstrategier er at elevene skal velge hensiktsmessige strategier ved å bruke metakognisjon, slik vil de få en bevissthet om egen læreprosess, en bedre innsikt og forståelse (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ulike læringsstrategier kan tilpasses den enkelte elevs forutsetninger.

Alle de tre elevene er opptatt av å lære. Hensikten er at de gjennom den tilpassede undervisningen på gruppa skal få positive mestringsopplevelser som igjen skal gi økt arbeidsinnsats og økt læringsutbytte. Pål betrakter oppgavene han får på gruppa som lett i den betydning at han gjerne vil ha utfordringer og slik bygge opp kompetansen sin, han mener at det nivået han har i klassen er «*akkurat passe*». Når Pål opplever at oppgavene er for lette vil han heller ikke føle at han lærer noe og motivasjon for å utføre arbeidet kan derfor bli lav. For Pål er det ikke tilstrekkelig å jobbe kun med mestringsoppgaver for å tilfredsstillere sitt behov for kompetanse da verken for lette eller for vanskelige oppgaver vil oppfylle behovet for kompetanse (Ertsland, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Følelsen av at kompetansen er tilfredsstillende kan komme når oppgavene er innenfor elevens nærmeste utviklingszone, at han både mestrer og får vanskelige oppgaver. I og med at Pål føler at han ikke lærer noe og at utfordringene uteblir på gruppa, kan det være en medvirkende årsak til at han ikke finner seg til rette og at han ikke opplever nytte av deltakelse i gruppe.

Pål stiller seg også uforstående til deltakelse i gruppe, og sier at han «*..bli med på kurs uansett...like itj å fær ut hele tida...*». Pål har sannsynligvis en annen oppfatning av sine faglige ferdigheter enn det lærer har. Nordahl (2010) sier at lærer gjennom sin vurdering av elevens kompetanse får informasjon om eleven slik at han kan hjelpe eleven til å forstå seg selv gjennom refleksjon, oppfatninger og meninger. På denne måten kan lærer hjelpe Pål til å

danne seg et bilde av sine faglige ferdigheter, verdsette seg selv og akseptere sine sterke og svake sider. Slik kan også Pål få en forståelse av hvorfor lærer ønsker å gi han et tilbud i gruppe med intensiv opplæring. Når lærer velger å gi Pål dette tilbudet er dette ut fra lærers oppfatning av elevens kompetanse og læring, og lærers valg av tilrettelegging vil kunne påvirke elevenes læringserfaringer både positivt og negativt. Når Pål opplever det å bli tatt ut av klassen som en merbelastning, kan dette være med å blokkere opplæringen for eleven slik at han ikke blir mottakelig for ny kunnskap (Nordahl, 2010). Og når Pål sin egen oppfatning av faglig kompetanse ikke stemmer overens med det han tror andre mener, f.eks. at lærer vurderer at han har god nytte av gruppe, vil Pål kunne undre seg over hvorfor han må ut av klassen. Dette kan for han virke frustrerende og føre til usikkerhet. Eleven vet ikke hvorfor han er med på gruppe og han har ikke vært deltakende i dette valget.

Pia og Rita derimot gir uttrykk for at de er fornøyd med oppgavene som de opplever både gir mestring og utfordringer, og de mener å ha hevet kompetansen sin. Opplevelsen av at oppgaver både er lett og litt vanskelig kan betraktes som et godt tegn på at oppgavene er tilrettelagt ut fra elevens forutsetninger og at de befinner seg innenfor elevens nærmeste utviklingszone (Lillejord et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevene får på denne måten gode mestringsopplevelser både ved at de mestrer alene og med støtte fra lærer. Pia sier også at hun håper hun lærer noe som kan brukes i matematikktimene inne i klassen. De ferdighetene, framgangsmåtene og kunnskapen som læres i gruppa, må derfor etterspørres når eleven jobber med faget inne i klassen. Dette kan være med å bidra til at eleven bedre kan se sammenhengen og få forståelse for at det som læres på intensive kurs, også kan brukes under arbeidet i klasserommet.

Alle de tre informantene viser generelt liten innsikt i hvorfor de deltar på gruppe og hva som er målet med deltakelsen. Å vite hvorfor de skal ut på gruppe og det å ha en klar målsetting kan virke inn på arbeidsinnsatsen da eleven blir mer bevisst hva som kreves av han. Eleven kan allerede ved målsetting gjøre seg opp en formening om han forventer å mestre aktiviteten eller ikke (Manger et al., 2009). Åpne og generelle læringsmål vil som regel ha liten betydning for elevens arbeid, men når det settes konkrete mål vil det kunne bli lettere for både elev, lærer og foreldre å evaluere om de igangsatte tiltakene har hatt ønsket effekt. Eleven vil også vite mer sikkert når eller om målet er nådd. Når en elev mottar spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) som skal inneholde både langsiktige og kortsiktige mål (Opplæringslova, 1998). Dette både for lettere å kunne evaluere tiltakene, men

også med tanke på at det skal være et nyttig arbeidsredskap for lærer og andre som skal gi eleven spesialundervisning. Elevene i studien mottar ikke spesialundervisning og det skal derfor ikke utarbeides en IOP, men likevel kan konkrete delmål bidra til større motivasjon og øke forventningene til mestring også hos disse elevene (Manger et al., 2009). Et konkret mål for deltagelse i intensivt kurs kan ut fra dette også føre til et bedre utbytte. Bandura mener likevel at for en elev som tidlig har fått mestringsopplevelser vil ikke alltid det å nå målet ha så stor betydning da gode mestringserfaringer gjør at eleven kan tåle å feile av og til (Bandura, gjengitt etter Manger et al., 2009).

Målorientering kan sees på som motivasjon til innsats og slik være en drivkraft til læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Pål, Pia og Rita har alle et ønske og et mål om å lære mer og slik heve den faglige kompetansen sin, noe som har positiv effekt på læring. Behovet for kompetanse blir drivkraften til arbeidet. Samtidig gir de uttrykk for at sosial sammenligning og gode prestasjoner er av betydning for dem. Å være opptatt av gode prestasjoner og ha dette som fokus, gjør at læring kommer i andre rekke. Pia forteller at når hun vet hun mester en aktivitet vil hun utføre oppgaven alene. Å lykkes for henne vil innebære både et godt resultat og følelse av å ha mestret oppgaven. Pia strever noe med den faglige selvtilliten og ved vurdering av nye oppgaver tar hun som regel forbehold om hun greier de eller ikke: «*Kanskje æ klare det og kanskje det kjæm nåkka æ itj kan..*». Dette kan være en medvirkende årsak til langsomt arbeidstempo i klasserommet, og at hun er mer sikker og jobber mer «*effektivt*» ute på gruppe.

I kategori en som jeg velger å kalle tilrettelagt undervisning, stilles spørsmålet om elevene opplever nytte av deltagelse i gruppe med intensiv opplæring. To av de tre elevene i studien gir uttrykk for at de har et faglig utbytte. Dette begrunner de i differensiering av innhold, organisering og arbeidsmåter som tilrettelagte oppgaver, færre elever, mer hjelp av lærer, bedre konsentrasjon og bruk av læringsstrategier. Den tredje eleven opplever ikke særlig nytte av den intensive opplæringen i gruppa da han mener at oppgavene han får er for lette og ikke gir utfordringer. I tillegg trekker han fram at leksemengden har økt slik at han bruker mer tid på lekser hjemme. Større arbeidsmengde blir for denne eleven opplevd som ei merbelastning eller straff, og motivasjon for arbeidet kan da synke. Det kan stilles spørsmål om lekser som gis i gruppa heller bør komme i stedet for klassens generelle lekse i faget, enn som et tillegg.

4.3 Mestring og motivasjon

Opplever eleven mestring og motivasjon?

4.3.1 Resultat

Da informantene fikk spørsmål om hva som gjør dem engasjert og når de har lyst å jobbe, nevner de praktiske fag som gym, kunst og håndverk og mat og helse foruten fritidsinteresser. Fagene vektlegges ut fra hver enkelt elevs interesse som fotball, snekring, håndarbeid og baking. Likevel kommer det fram at selv innenfor disse fagene får de sjelden gjøre noe som virkelig engasjerer dem. Pål sier: «*Hvis det er nå, bruke itj å vær det, men hvis det ha vorre nå med tre, for æ e ganske glad ti å snekker..lage plana og tegne først...*». Pia trekker fram en lekseoppgave som engasjerte henne:

Itj så læng sia hadde vi ei kjempeartig oppgave i lekse, det va et dikt kor vi skulle fyll ut orda som mangla. På skolen skulle vi lage et dikt om en mark, et fly eller ei flue eller sånn. Æ laga om mark....æ ha skreve nåkken egne dikt.....

Pia forteller også at når hun vet at hun mestrer noe vil hun gjerne jobbe alene. Hun gleder seg da til å vise fram resultatet. Likeså har hun forventning om å mestre når mestringserfaringene fra før er positiv:

*..hvis æ ska bake nåkka veldig godt like æ å gjør det alein for å vis at æ har laga nåkka æ kan gje te andre. ..hvis det e enkelt og ha vært borti det ganske mang ganga, tenke æ kanskje æ klare det og kanskje det kjæm nåkka æ itj kan..
..da vet æ at æ ha fått det te, og kanskje æ får te neste oppgave å..*

Pål trekker fram at nivået på oppgavene han får ute på gruppe er for lett. Dette kommer han stadig tilbake til, mens de andre opplever at det både er lette og vanskelige oppgaver i gruppa.

Det e nå itj nå artig å få enklar prøva og sånt da, æ vil ha alt rett og skryt av det, når det e enkel-utgava e det jo itj det samme....Nonj gong e det litt for lett, men det e nå itj for vanskelig i gruppe, nei.

Når jeg spør om elevene liker å samarbeide bekrefter alle at de gjør det. Ut fra det de forteller gir samarbeid forventninger om å mestre nye oppgaver og de får hjelp av andre elever til oppgaver som er vanskelig. Pål og Rita uttrykker dette slik: «. hvis vi itj får te sammen, så kikke vi på han så kan vi det neste gang vi ska held på med det..» og «..jobbe sammen med andre, vanskeligar når ein jobbe alein...det e nonj oppgava æ treng hjelp te..»

Alle informantene mener at de får lite ros, og sier at de blir glad når de får ros og verbale samt non-verbale oppmuntringer for det de gjør, og at de da får lyst til å gjøre mer. Rita sier at når læreren tar «*tommeln opp*» som et tegn på bra innsats får hun lyst til å gjøre enda mer, og at verbal oppmuntring også gir arbeidslyst «*nå gjor æ matten på to daga, æ bruke egentlig å setta en dag...*». Pia trekker også fram et eksempel på at ros gir henne arbeidslyst: «*Ja, æ gjord nå ekstra lekse en gong..da fikk æ ros av.. Da tenkt æ «Yes, no klart æ det!»..Ja, da hadd æ lyst å gjør litt mer.*» Pia sier også at: «*Ja, hvis noe er vanskelig så si dem (lærer): «Du må stå på, du klare det!» Ja, da gjør æ mitt beste.*»

Pål kan ikke huske at han har fått ros for faglig innsats siden tidlig i barneskolen, men kunne tenke seg å få belønning da han tror at dette kunne gi ekstra arbeidsinnsats med lekser: «*Æ villa ha stått på my mer når æ visst æ fikk ei belønning..*» Elevene mener likevel at det blir gitt mer ros og oppmuntring ute på gruppe enn i klassen for øvrig. Rita uttrykker det slik:

..får mer ros da egentlig, dem som e på gruppa e itj så sekker på at dem kan så mykje matte eller mykje gange eller brøk eller sånn også bli ho (lærer) så glad når vi ha klart det, lært oss ny gange eller sånn..

Barna sier også at lærer viser interesse for det de er med på utenom skolen og opplever at lærer spør om hvordan det har gått på fotballkampen, i opptreden og andre aktiviteter når elevene kommer på skolen dagen etter et arrangement.

4.3.2 Drøfting

Elevene trekker fram at ros og mer hjelp, tilrettelagte oppgaver og forventning om mestring gir dem arbeidslyst. I tillegg gir elevene i studien uttrykk for at belønning, medbestemmelse og arbeid ut fra interesser sannsynligvis ville medført økt engasjement i timene. Det vesentlige i mestringsmetodikken er å trekke fram og styrke elevens sterke sider, og at læring skjer i

samhandling med andre (Manger et al., 2009; Postholm & Moen, 2009). I følge dette må barnet først lære sammen med andre før det kan arbeide selvstendig med lærestoffet, og når eleven mestrer og skal gå videre på nye oppgaver får han igjen den støtten som er nødvendig for å oppleve ny mestring. Opplevd mestring gir nye forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005) noe som igjen gir motivasjon til innsats.

Som nevnt mener Bandura at «*autentiske mestringsopplevelser*» påvirker arbeidsinnsats og utholdenhet når eleven opplever at oppgavene blir vanskelige (Bandura, gjengitt etter Skaalvik & Skaalvik, 2005). I teorien om selvbestemmelse fremheves behovet for kompetanse som indre motivasjon til arbeid. I forkant av nye oppgaver og aktiviteter vil eleven gjøre en vurdering av kompetansen sin, om han tror han mestrer eller ikke. Har eleven gode mestringserfaringer eller kompetanseopplevelser vil han som regel mene at han også greier de nye oppgavene. Pia sier at «*..hvis det e enkelt og ha vært borti det ganske mang ganga, tenke æ kanskje æ klare det og kanskje det kjæm nåkka æ itj kan..*». Pia har nok både positive og negative mestringserfaringer, og hun tar derfor forbehold om dette i sin vurdering om nye oppgaver vil mestres eller ikke. Lave mestringserfaringer kan gjøre utslag i lav motivasjon for oppgavene og medføre til at arbeidstempo blir lavt. Dersom Pia tror at hun ikke greier oppgaven kan redselen for og mislykkes blir større enn troen på å få til oppgaven og hun kan gi opp. Pia opplever ut fra det hun sier at hun er noe usikker på å prestere inne i klassen da hun er redd for å si feil «*for da føle æ mæ utafør*». Hun sier også at hun jobber «*mer effektivt*» ute på gruppe, noe som både kan relateres til at hun ute på gruppe får mer tilpassede oppgaver og har flere positive mestringsopplevelser, men også at det er færre elever å forholde seg til og som Pia i tillegg betrakter å være på samme nivå som henne.

Pia gir uttrykk for lav faglig selvoppfatning og at innsatsen i klassen er lav. Hun mener at faglig er alle på gruppa på «*likens nivå*» samtidig som hun uttrykker at hun tror de andre likevel er «*flinkar enn mæ*». Rita og Pål nøler også når vi snakker om flinkhet i forhold til skolefag, og inntrykket er at det oppleves vanskelig for disse barna å innrømme egen flinkhet i forhold til fag og skole. Når det derimot gjelder barnas fritidsinteresser er de ikke så reservert fra å benevne sine gode egenskaper og har en tydelig oppfatning av hva de er flink til. Pål er en god fotballspiller og han får mange positive tilbakemeldinger på det, han er motivert til å trene og opplever stadig å mestre nye situasjoner på banen. Skolefaglig uttrykker han at han er fornøyd med det han gjør, men har vansker med å trekke fram sine sterke sider. Kan dette ha en sammenheng med lite tilpasset undervisning, for store krav og manglende

mestringserfaringer å gjøre når det gjelder skolefag? Elevens selvoppfatning og sammenligning med de andre på gruppa eller i klassen kan også virke inn på dette. Jentene på gruppa betrakter den faglige kompetansen sin enten som lav eller likedan som de andre, mens gutten mener at han har faglig god kompetanse uten å innrømme flinkhet i faget. Ertsland (2007) skriver i sin masteroppgave at kvinner har som regel lavere selvoppfattelse av evnene sine enn menn, og at de også vurderer kompetansen sin lavere. Av de tre i mitt utvalg kan vi se samme tendensen der jentene uttrykker at de strever i fagene, mens gutten virker å være fornøyd med sine faglige ressurser.

For å stimulere eleven til innsats og gi forventning om mestring kan lærer bruke verbale overtalelser. «*Stå på, du klare det!*» er verbale overtalelser som Pia har fått av lærer, hun mener at dette gir henne tro på at hun skal greie oppgavene og sier «*Da gjør æ mitt beste.*». Pia forteller også at når hun visste hun kom til å greie oppgaven, ville hun gjerne utføre den alene for å vise at hun mestret, noe som gir henne en god emosjonell reaksjon. Dersom elevene tidlig får positive mestringserfaringer vil de ha et bedre grunnlag for å ta nederlag senere (Manger et al., 2009). For Pia som kan betraktes å ha en lav faglig selvoppfatning vil det å få gode mestringsopplevelser være av stor betydning for videre motivasjon. Når elevene i det intensive kurset opplever å få hyppig hjelp og nødvendig støtte i arbeidet med nye oppgaver og aktiviteter, vil de ha større muligheter til å få positive mestringsopplevelser, noe som igjen gir grunnlag for videre vekst og utvikling.

Ros gir ofte gode emosjonelle reaksjoner. Alle informantene uttrykker at de blir glad når de får ros og at de da gjør en ekstra innsats i aktiviteten både i skolen eller på fritid. Et par av elevene ga flere eksempler på at de etter ros og positiv oppmerksomhet fra lærer, enten verbalt eller non-verbalt som «*tommeln opp*», fikk lyst til å gjøre en ekstra arbeidsinnsats og brukte blant annet mer tid på leksene sine. Når eleven på denne måten føler at han "blir sett" av lærer, kan dette øke læring ytterligere (Hattie, 2009; Lillejord et al., 2010; Nordahl, 2010). Det er store sjanser for at aktiviteten gjentas og det skaper tillit og trygghet mellom elev og lærer. Rita og Pia opplever at lærer gir mer spesifikk ros til elevene ute på gruppe enn inne i klassen. Generelt er det slik at lærere tror de roser elevene mer enn de faktisk gjør (Bergkastet et al., 2009), dette kan ha sammenheng med at lærere ofte gir mer generell ros til hele klassen enn spesifikk ros til hver elev. Ikke all oppmerksomhet sies å være like effektiv, men oppmerksomhet som virker støttende, er spesifikk og ikke-evaluerende og som gis mens eleven jobber, har påvirkning på læring (Bergkastet et al., 2009; Webster-Stratton, 2006).

Webster-Stratton sier likevel at generell ros til ei hel gruppe også kan være effektiv på grunn av «den potensielle motivasjonskraften som gruppepress har» (Webster-Stratton, 2006, s. 102). Ofte blir det gitt mer oppmerksomhet mot negativ atferd, dette vil heller kunne føre til at elevene gir opp enn at de motiveres til arbeidsinnsats.

Når en elev får positiv oppmerksomhet for sitt arbeid kan han utvikle glede og interesse for å gjøre det enda bedre, men når ros og oppmerksomhet ikke er tilstrekkelig som motivasjon kan konkret belønning for utført arbeid være effektivt (Nordahl et al., 2005; Webster-Stratton, 2006). Elevene kunne ikke komme på at de noen gang har fått konkret belønning for innsatsen sin på skolen, men et par av informantene mente at de helt sikkert «*villa ha stått på my mer*» dersom de hadde fått belønning for arbeidet sitt.

Elevene hadde flere ideer på hva som kunne engasjere dem i undervisningen og nevner i hovedsak arbeid ut fra interesse. Når lærer gir rom for å trekke elevens interesser inn i undervisningen, øker elevens motivasjon for å følge med. Dette vil igjen føre til at lærestoffet huskes bedre (Lillejord et al., 2010) og som nevnt tidligere at elevene velger mer hensiktsmessige læringsstrategier i arbeidet sitt (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ved å jobbe ut fra interesser og gjerne med praktiske oppgaver legges det til rette slik at elevene får muligheter til mestringserfaringer på andre måter enn f.eks. verbalt og auditivt. Elevene opplever ikke å ha medbestemmelse i undervisningen, men de mener at både ferdighetene og innsatsen i f.eks. matematikk kunne økt om de fikk gjøre aktiviteter som de er interessert i og nevner selv både snekring og baking i tilknytning til faget. I følge Bandura bør det ved tilrettelegging av undervisningen tas utgangspunkt i at barnet selv skal ønske å lære fordi det trenger kunnskapen (Bandura, gjengitt etter Manger et al., 2009). Når barn jobber ut fra interesse eller eget valg vil de som regel mestre aktiviteten, snekring og baking kan slik gi økt interesse og motivasjon for skolefag. Pålagte oppgaver som befinner seg innenfor barnets interesseområde eller er noe barnet selv velger ut fra gitte rammer, kan også gi følelse av medbestemmelse (Ertsland, 2007). Elevene i studien har ikke oppfatning av at de får være med å bestemme eller velge innhold og arbeidsmåter i gruppa. Ut i fra teorien om selvbestemmelse betraktes behovet for selvbestemmelse som en indre motivasjon til innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2005) og når elevene opplever å ikke ha medbestemmelse i gruppa kan ikke behovet for selvbestemmelse anses å være virksom som indre motivasjon. Motivasjon for arbeidet må derfor komme fra andre hold som blant annet positiv oppmerksomhet, tilrettelagt undervisning og mestringserfaringer. Elevene tror at arbeidsinnsatsen ville økt ytterligere

dersom de fikk medbestemmelse på innhold og arbeidsmåter. Det kan være flere grunner til at elevene ikke har medbestemmelse i undervisningen, eller at de likevel har det uten å være det bevisst. Nordahl (2010) påpeker som nevnt i teoridel at dersom eleven skal få medbestemmelse vil dette også forutsette at læreren vil gi fra seg litt av kontrollen i undervisningen.

Empowerment er i utgangspunktet en rådgivningsmetode som bygger på økologisk systemteori, den vektlegger også mestringsopplevelser og brukermedvirkning eller medbestemmelse. Tanken er at gjensidig påvirkning og vektlegging av dialog og kommunikasjon skal fremme utvikling (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010; Lassen, 2012). Empowerment bygger på brukerens sterke sider, at han ser sine muligheter og tar de rette valgene for å nå målet, og underveis får han nødvendig støtte for å oppnå mestrings erfaringer (Lassen, 2012). Når vi ser dette i sammenheng med læring kan det forstås dit hen at når eleven får være med å velge arbeidsmåter, innhold og bli bevisst sine sterke sider, kan aktiviteten oppleves mer verdifull og de positive mestrings erfaringene kan bli flere.

To av elevene opplever å lære mer ute på gruppe og er motivert for arbeidet, dette mener de har sammenheng med at de får mer hjelp og støtte av lærer samt at de opplever at oppgavene er tilrettelagt. Den tredje eleven er av den oppfatning at det mangler noe på de faglige utfordringene og han kan ikke se at han får mer hjelp ute på gruppa enn i klassen for øvrig. Når mestrings erfaringer tilknyttet utfordringer uteblir og Pål jobber bare med det han allerede mestrer, mener han at han ikke lærer noe. Behovet for kompetanse blir på denne måten ikke tilfredsstillt og motivasjon for videre arbeid kan bli lav (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Pål ønsker selv å få utfordringer og vanskeligere oppgaver, på denne måten kan motivasjon for arbeidet opprettholdes og eleven vil utvikle seg faglig. Dette forutsetter likevel at oppgavene tilrettelegges ut fra hans forutsetninger og den kompetansen han allerede har. Skal elevens kompetanse være tilfredsstillende forutsetter det også etter Opplæringslova (1998) § 5-1, at eleven viser faglig utvikling.

Både i gruppa og i klassen har elevene mulighet til å sammenligne seg med andre, hvordan de jobber og hvordan de løser oppgaver. Den erfaring elevene gjør seg gjennom sosial sammenligning, kan ha innvirkning på deres egne forventninger om å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Pål trekker fram at han liker godt å samarbeide med andre inne i klassen for da kan han lære gjennom andres eksempel og ta dette fram neste gang de skal gjøre noe

tilsvarende. Han forventer å mestre oppgavene på kurs da han i utgangspunktet betrakter dem som lett, han opplever da å mestre ut fra sin mening om hva som betraktes som lett og ut fra innsatsen sin. Når lærer har vurdert at Pål vil ha nytte av å være med på kurs er dette sannsynligvis en vurdering ut fra Påls reelle mestring, det vil si resultat på prøver og vurdering ut fra kompetansemål. Prosessen mellom det Skaalvik og Skaalvik (2005) kaller forventet mestring, opplevd mestring og reell mestring kan oppleves positiv for Pål så lenge han arbeider med oppgaver innen sitt mestringsområde og får samarbeide med andre elever slik at han kan observere og notere deres løsninger på vanskeligere oppgaver.

Pia og Rita opplever både mestring og utfordring i gruppa, og de sammenligner seg faglig med de andre elevene der. På denne måten får de forventninger om å mestre vanskelige oppgaver fordi de andre elevene som de identifiserer seg med, klarer oppgaven (Manger et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Disse to elevene mener at de får mye hjelp av lærer ute på gruppe og tror at dette har bidratt til positive mestringsopplevelser og faglig utvikling.

Elever vurderer seg selv stort sett gjennom det endelige resultatet, ut fra tidligere erfaringer og ut fra medelever, noe som kan ha betydning for videre læring. Rita opplever at hun bedre mestrer matematikk etter å ha deltatt på gruppe med intensiv opplæring. Hun har fått flere positive mestringsopplevelser, lært seg nye strategier og økt kompetansen sin. Hun har lyst å jobbe mer med matematikk. Ut fra det hun sier høres det ut som om hun har en positiv innstilling til faget og læring generelt. Pål mener derimot at han får lite utfordringer i gruppe samt at leksemengden øker når han deltar på intensive kurs, dette har en negativ påvirkning på motivasjon for å delta i gruppa. Likevel gir han uttrykk for at jobbing ut fra interesse og medbestemmelse i undervisningen kan gi motivasjon for arbeidet i gruppa.

I kategori en så jeg på tilrettelagt undervisning og om eleven opplever nytte av å delta i intensive kurs. I kategori to som jeg kaller mestring og motivasjon, stiller jeg spørsmål om elevene opplever mestring og motivasjon på gruppa. Opplevelsen av mestring og motivasjon betraktes også å være et grunnlag for barnas opplevelse av nytte og hvilket utbytte de sitter igjen med etter deltakelse i gruppa. To av elevene i denne studien gir uttrykk for at de gjennom å få ros og støtte fra lærer samt tilrettelagte oppgaver får flere positive mestringserfaringer. Dette mener de gir motivasjon for videre innsats. Rita som er den av elevene som sterkest gir uttrykk for at deltagelsen i intensive kurs er til god nytte, har flere eksempler på at hun blir motivert til å jobbe mer med faget både i lekser og på skolen. Den

tredje eleven opplever også mestring, men da han betrakter nivået på oppgavene for lett føler han ikke at han hever den faglige kompetansen sin. På denne måten vil han ikke oppleve å få mestringserfaringer på vanskeligere oppgaver. Ut fra dette blir også motivasjon for deltakelse i gruppa lav. Alle elevene mener at de kunne økt arbeidsinnsatsen sin ytterligere dersom de hadde fått medbestemmelse på innhold og arbeidsmåter i undervisningen samt belønning for innsatsen sin.

4.4 Tilhørighet

Å bli tatt ut av klassen- hvordan oppleves det?

4.4.1 Resultat

I samtalen med barna kommer det fram at de trives godt i klassen og de opplever en god relasjon mellom elevene og til lærer. Rita trives svært godt på gruppe, og når lærer annonserer nye grupper tenker hun at det skal bli «*godt å vær på gruppe igjen*». Pia liker seg også på gruppe og når hun får beskjed om at hun skal bli med tenker hun : «*Ja, da vil æ gjærn vær med, da har æ mulighet te å lær litt mer*»

Pål er fornøyd med sine prestasjoner og arbeid. Han er derfor lite motivert for å delta i intensive kurs, og sier også at kameratene lure på hvorfor han må ut av klassen. Når lærer opplyser at hun skal sette i gang nye kurs, tenker Pål:

Ho si no at vi ska bynj på ny sånn kurs, tenke med en gong at æ, at det ska æ vær med på. Ja, så sei ho navnet mitt- ja, da bli æ nå med...Like itj å fær ut hele tida, da føle æ egentlig at æ itj e så god... æ, tru nå æ ha gjort det bra på gangetesten og alt sånn, bli med på kurs uansett....Dæm skjønne at æ ska på kurs, det e egentlig itj nå mobbing da så det går veldig bra...det e mang som itj skjønne at æ skal vær med for æ e jo ganske god i ..

Det blir uttrykt at alle i klassen er venner. Pia er noe reservert for å svare på spørsmål når de andre hører på for hun er redd det er feil, men hun sier at hun er «*litt mer aktiv i kursan, ..dæm erte mæ itj og det synes æ e bra*» . Når vi snakker om andres reaksjoner hvis eleven svarer feil på spørsmål fra lærer sier Pål: « *...vi svare nå det vi svare og det e nå ingen som sei at det e feil. Vi gjør itj det.*»

Når jeg stiller spørsmål om hva mine informanter tror at de andre tenker om dem som deltar på kurs, forteller Pål at han opplever å få kommentarer når han kommer tilbake til klassen etter kurs «*Har du lært dæ matte no da? Har du lært dæ norsk no da?*». Han sier at han ikke opplever dette som mobbing. Rita forteller derimot at de andre inne i klasserommet roper «*Urettferdig*» når kursdeltakerne går ut. Dette gir henne en god følelse. Når jeg spør om hva hun tror de andre tenker om henne, knytter hun dette til faglig kompetanse: «*at æ kan like my som dæm, kanskje litt mindre og litt mer.*» Pia mener hun er på «*likens nivå*» som de andre på kurset, men også at «*dæm e flinkar enn mæ*». Hun ønsker seg generelt mer gruppe «*kan vær fler lærere som hjelpe te og så kan vi ha gruppa..*»

4.4.2 Drøfting

Tilhørighet og selvoppfatning er sentrale begrep i dette avsnittet. Elevens følelse av trygghet er viktig fordi tilhørighet til klassen eller gruppa vil ha stor innvirkning på selvoppfatningen og elevens selvoppfatning har igjen påvirkning på motivasjon og arbeidsinnsats (Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Både Rita, Pia og Pål trives i klassen, de uttrykker svært god relasjon til lærer og har god kontakt med de andre elevene i gruppa. Gruppa er organisert som et tilretteleggingstiltak i tilknytning til klassen, noe som forskning påpeker kan ha god effekt framfor segregerte tiltak (Egelund, Tetler et al., 2009; Markussen et al., 2009). Likevel ser det ut til at Pål som nevnt tidligere strever med å finne seg til rette med en slik organisering. Både Pål og kameratene hans i klassen undrer seg på hvorfor han skal delta på kurs med intensiv opplæring. Denne støtten som kameratene gir Pål, kan være styrke til hans egen vurdering av sine ferdigheter da jevnaldergruppa som regel har stor innflytelse og at atferden påvirkes ut fra andres reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Pål betrakter seg som faglig god, og opplever at kameratene støtter han i dette, samtidig kommer de med kommentarer som «*Har du lært dæ matte no da? Har du lært dæ norsk no da?*» når Pål kommer tilbake fra gruppa. Dette kan vurderes å være en dobbel- kommunikasjon om Påls faglige ferdigheter og kan føre til usikkerhet hos han fordi kommunikasjonen blir utydelig. Pål betrakter ikke dette som mobbing, men ut fra stemmebruken når han refererer til utsagnene blir disse fremhevet som sårende. Kan dette være en beskyttelsesfaktor, at Pål i utgangspunktet er redd for å bli mobbet og dermed har behov for å beskytte seg?

Rita forteller at de elevene som ikke deltar på intensive kurs, mener det er «*urettferdig*» at de aldri får delta. Dette styrker henne og hun føler seg privilegert som får dette tilbudet, dette kan igjen virke positivt på hennes arbeidsinnsats og opplevelsen av deltagelse både i gruppa og i

klassen. Nordahl (2010) sier at tilhørighet i fellesskapet kan svekkes eller styrkes alt etter den oppfatningen eleven har sammen med de andre, og at god tilhørighet er betydningsfullt for selvoppfatningen og en forutsetning for at læringsmiljøet skal oppleves godt. Informantene gir uttrykk for at andres vurderinger er av betydning og spesielt hva de andre i klassen tenker når elevene blir tatt ut på kurs. Elevene har forskjellig oppfatning når det gjelder både tilhørighet til klassen og til gruppa. Jentene har positive erfaringer med deltagelse i gruppa og de får heller ingen negative kommentarer når de deltar på intensive kurs. De kjenner god tilhørighet til både klassen og gruppa, selv om Pia virker noe usikker på sin plass i klassen og andres mening om hennes faglige ferdigheter. Hun er derimot svært populær som venn og opplever at det kjempes for å være sammen med henne i friminutt og på fritid, *«det e mang som vil vær attme mæ.. fordi æ itj stenge ut nonj..»*.

Pål verdsetter samholdet i klassen høyt og ser på det å bli tatt ut av klassefellesskapet som en belastning *«..like itj å fær ut hele tida..»*. Når Pål blir tatt ut av fellesskapet kan det vurderes at den sosiale samhandlingen mellom han og kameratene kommer i konflikt med lærers undervisning. Lærer mener at et tilbud om intensivt kurs er et gode for Pål, noe som ikke helt er i samsvar med hans egne forventninger til undervisningen da han heller vil være inne i klassen. En slik konflikt kan virke negativt inn på hans selvoppfatning. I og med at Pål ofte opplever å bli tatt ut av fellesskapet for å delta i gruppe samt at han får negative kommentarer fra andre kan dette føre til at tilhørigheten til klassen også svekkes. Han understreker også et par ganger i løpet av samtalen at kommentarer fra medelever ikke er mobbing, likevel kan det oppfattes at det nettopp er mobbing og utestenging fra fellesskapet Pål er redd for skal skje når han må delta i kurs. Andres vurderinger og kanskje spesielt lærers vurdering vil ha stor påvirkning på Påls faglige selvoppfatning.

I gruppa generelt er det hovedvekt av jenter, disse jentene er også mye sammen i friminuttene og på fritid. Pål betrakter alle som venner, men han har et par gutter i klassen han er mer sammen med enn andre og når han er ute på gruppe savner han både samarbeidet med disse guttene og fotballspilling i friminuttet. Pål er en attraktiv kamerat på fotballbanen og som venn, han får gode tilbakemeldinger fra andre og han vet han er god på disse områdene selv. Dette vil derfor måtte anses som viktige arena i hans skolehverdag og det kan derfor oppleves ekstra sårbart når han blir tatt ut av klassefellesskapet og ikke alltid har felles friminutt med de andre guttene. Blant jevnaldrende er attraktivitet knyttet til verdier og interesser (Nordahl, 2010), og når fotball er en av Påls store interesse og ei sterk side kan dette for han være et

område som gir høy verdi. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at opplevelsen en elev har av å lykkes vil vurderes i forhold til det som er verdifullt i hans øyne. Venner og fotball kan derfor sies å ha psykologisk sentralitet hos Pål og dermed stor påvirkning på selvoppfatningen og slik være en viktig del også av skoledagen.

To av elevene uttrykker at de liker godt å jobbe sammen med andre fordi de gjennom å observere andres eksempel får hjelp til å løse oppgaver og at de gjennom samarbeidet føler at de også mestrer vanskelige oppgaver. Når en elev er opptatt av sosiale sammenligninger kan det være flere forhold som er grunn til dette, blant annet nevner Skaalvik og Skaalvik (2005) liten grad av differensiering, lite ros og belønninger og konkurranse blant elevene. Rita trives på gruppe og har elever der som hun sammenligner seg med faglig, mens Pål sammenligner seg mest med de elevene som er igjen i klassen. Det kan stilles spørsmål om Pål som i utgangspunktet betrakter oppgavene i klassen som «*akkurat passe*», likevel er usikker på sin mestringskompetanse i klasserommet, og at han da blir mer avhengig av å observere andre. Gjennom å arbeide tett sammen med elever han sammenligner seg med opplever han å få til selv de vanskelige oppgavene.

Når Pål vurderer seg selv som til dels faglig sterkere enn medelevene på gruppa skulle vi tro at Pål ville trives på gruppa der han vil ha større sjanse for å lykkes med oppgavene sine enn inne i klassen, men å delta i gruppe kan for han som nevnt tidligere, oppleves som stigmatisering. Selv om gruppene går over korte perioder og er organisert i tilknytning til klassen, har Pål deltatt i de aller fleste kursene. Nordahl (2010) sier at dersom elever deltar i flere grupper gjennom uka vil fellesskapet kunne bli svakere til klassen som helhet. De intensive kursene Pål er med i går over få uker, men i tillegg vurderer han at det faglige nivået på gruppa er for lett. Dette kan være negativt for både læring og selvoppfatning. Pål er fornøyd med egne prestasjoner i klassesammenheng og han opplever derfor usikkerhet ved å skulle delta ute på gruppe og få «*enkel-utgava*», dette fører igjen til liten motivasjon for arbeidet. Tilhørighet i fellesskapet kan for Pål bety å være sammen med de klassekameratene han sammenligner seg med både faglig og sosialt, noe som han selv også mener vil øke hans motivasjon og utbytte. Det kan ut fra dette stilles spørsmål om det da er rett å la eleven delta på grupper med intensiv opplæring og at det faglige utbytte ville bli bedre ved tilrettelegging inne i klassen i stedet for et segregert tilbud? Jentene som opplever at de får tilpasset undervisning, har gode mestringsopplevelser og har noen å sammenligne seg med både sosialt og faglig, gir uttrykk for god tilhørighet til gruppa. I tillegg føler Rita at hun får et gode når

hun er på gruppe, dette kan også styrke fellesskapet til klassen for hennes del selv om hun deltar på gruppene med intensiv opplæring. Pia uttrykker mer usikkerhet overfor klassen som helhet, og trives godt når hun er ute på gruppa. Hun mener hun får god hjelp ute på gruppa og ønsker at det kunne vært tilbud om enda flere grupper ved skolen.

Elevene gir uttrykk for at det er jobbet mye i klassen med læringsmiljøet, det å samarbeide og det å gi ros til hverandre, og under samtalen med informantene får jeg inntrykk av at det er god relasjon mellom elevene og til lærer. Relasjoner kan betraktes som fundamentet i læringsprosessen og har stor betydning for læringsutbytte da lærers forståelse og innsikt er med å avgjøre elevens erfaringer både faglig og sosialt (Nordahl, 2010). Nordahl (2010) påpeker også at det er viktig å ha tid til hverandre for å styrke det sosiale fellesskapet. Når det både i klassen og gruppa legges til rette for et godt læringsmiljø med gode relasjoner og når elevene får bekreftelser gjennom positive tilbakemeldinger både fra lærer og medelever vil det styrke tilhørigheten til fellesskapet. Elevene i studien sier at de roser sine medelever og at de også opplever å få positive kommentarer tilbake, dette bidrar til å styrke tilhørigheten og samholdet til klassen. Positiv anerkjennelse som ros og oppmuntring fra lærer kan indirekte føre til at elevene gir ros til hverandre (Webster-Stratton, 2006). Det kan også ha en positiv innvirkning på selvoppfatning at eleven lærer å gi ros og oppmuntring til seg selv under arbeidet. Når barn opplever å bli lagt merke til av de andre barna i fellesskapet sier Webster-Stratton (2006) at dette er en sterk bekreftelse på adferd.

I kategori tre er tema tilhørighet, og det blir stilt spørsmål om hvordan det å bli tatt ut av klassen oppleves. På gruppa er elevene av samme alder og fra samme klasse, de trives sammen i klassen og alle ser på hverandre som venner. Elevene i studien var delt i sin opplevelse av å bli tatt ut av klassen. Rita og Pia gledet seg til nye kurs og følte seg godt ivaretatt både når det gjaldt å tilegne seg kunnskap og få hjelp, de får gode mestringsopplevelser og opplever tilhørighet både i gruppa og til klassen forøvrig. Pål opplever det å være ute på gruppe som en belastning, og han føler ikke samme tilhørighet til gruppa som jentene. Ut fra hans utsagn kan det forstås at han er litt bekymret for at tilhørigheten til klassen skal svekkes når han er ute på gruppe.

5. Oppsummerende kommentar

Hensikten med denne studien hvor problemstillingen er: «*Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring?*» er å få innsikt i barns opplevelse av å bli tatt ut av klassefelleskapet for å delta i grupper med intensiv opplæring. Da det er barnets opplevelser og mening jeg vil få fram valgte jeg å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Jeg utarbeidet en intervjuguide som en støtte under samtalen med barna. I ettertid ser jeg at guiden kunne ha inneholdt færre tema. Det var ikke alltid like lett å få barna til å fortelle fritt, derfor måtte jeg spørre mer enn det jeg hadde tenkt på forhånd. Jeg er likevel av den oppfatning at vi fikk gode samtaler der jeg også velger å tro at elevene var ærlige i sine uttalelser.

Etter kategorisering endte jeg opp med tre kategorier: Tilrettelagt undervisning, mestring og motivasjon samt tilhørighet. Dette var områder alle barna berørte og vektla i samtalen.

Teoridelen kan virke noe omfattende da jeg i tillegg til motivasjon og selvoppfatning, også velger å redegjøre kort for læringsmiljø, tilrettelagt undervisning, tilfredsstillende utbytte og spesialundervisning. Jeg vurderer det nødvendig å ta med de ulike områdene for å få en sammenheng i det tema jeg skriver om. Teorien som jeg bygde intervjuguiden på fungerte godt og den passet også med det elevene var opptatt av.

Jeg har studert en måte å møte tilrettelagt opplæring på innenfor ordinær opplæring og barnets opplevelse av å delta i denne. Skolen i studien gir tilbud om grupper med intensiv opplæring i perioder for elever som trenger mer tilrettelagt undervisning enn det lærer får til å gi dem inne i klassen. Det er etter Opplæringslova (1998) § 8-2, muligheter til å organisere undervisningen innenfor ordinær opplæring i grupper, så lenge disse ikke er permanente. Dette kan anses som et differensieringstiltak og hensikten er at elevene likevel skal oppleve tilhørighet til klassen selv om de er ute på gruppe (Nordahl, 2010).

Det er i forskning framhevet at tiltak som er tilknyttet klassen samt intensiv opplæring over perioder kan ha god effekt (Egelund, Tetler et al., 2009; Markussen et al., 2009), men at det som gir best effekt på elevens utbytte av undervisningen er et godt læringsmiljø med god fagdidaktisk kompetanse, gode relasjoner og tilpasset opplæring ut fra elevens behov (Egelund, Tetler et al., 2009; Hattie, 2009; Markussen, 2010; Nordahl & Hausstätter, 2009). Når vi ser på spesialundervisning som tilrettelagt opplæring (figur 2) mener Bachmann og

Haug (2006) at den forskning som er gjort på spesialundervisning også kan være relevant for all tilpasset opplæring.

Skolen skal legge til rette for alle elever etter deres evner og forutsetninger. Det er først når undervisningen er tilrettelagt at barnet kan oppleve både mestring og utfordringer, og slik utvikle seg faglig og sosialt. Jeg har sett på barnets opplevelse av å delta i tilrettelagt undervisning i gruppe med intensiv opplæring og håper at dette har gitt et sant inntrykk av barnas egne opplevelser. Intensjonen er å få fram aktørperspektivet, barnets virkelighetsoppfatning og dets meninger. Utvalget mitt som til slutt bestod av tre elever er ikke stort. Først og fremst gir det et bilde av disse tre barnas opplevelser av undervisning i grupper som går over korte perioder, men jeg ønsker likevel å tro at funnene kan være representative for flere barn som får et lignende tilbud. Med utgangspunkt i den kvalitative tilnærmingen og drøfting av resultatene, mener jeg det har kommet fram kunnskap om disse barna som det ellers kunne vært vanskelig å få tak i. Elevene er spesielt opptatt av at de får god hjelp, at de både mestrer oppgavene sine og får utfordringer samt et ønske om å få positiv oppmerksomhet og ha medbestemmelse.

Den første kategorien kalte jeg tilrettelagt undervisning og stilte spørsmål om barnets opplevelse av nytte i å delta på intensive kurs. To av de tre informantene opplever at undervisningen er tilrettelagt etter deres forutsetninger og at de har god nytte av å delta på gruppa. Disse to elevene sier også at de får mye hjelp ute på gruppa da de er færre elever, det er mer arbeidsro og de konsentrerer seg bedre. Den tredje informanten mener at oppgavene han får på gruppa er for lett og at han dermed ikke får de utfordringene han så gjerne vil ha. I tillegg opplever han at leksemengden har økt og han er i det hele usikker på hvorfor han blir tatt ut på gruppe. Dette oppleves for han som en belastning og han er ikke tilfreds med læringsutbytte.

Andre kategori kalte jeg mestring og motivasjon, og stilte spørsmål om barnet opplever å mestre og er motivert ute på gruppa. Mestring, ros og medbestemmelse er områder barna er opptatt av, og de sier at dette gir og vil sannsynligvis gi dem arbeidslyst og engasjement. På opplever å mestre, men dette er relatert til oppgaver som i følge han selv ikke gir utfordringer. Når han ikke opplever å ha faglig utbytte av å delta i gruppe med intensiv opplæring, vil dette også virke negativt på hans motivasjon. Rita og Pia mener at de får gode mestringserfaringer både med og uten støtte fra lærer, og når de også opplever å få positive tilbakemeldinger på

arbeidet sitt blir de ytterligere motivert både i gruppa og i klassen. Elevene mener at de generelt får mer ros og støtte ute på gruppa og at dette har medvirket til økt innsats. To av elevene tror at de ville øke arbeidsinnsatsen ytterligere dersom de fikk belønning for arbeidet sitt. Når barna opplever å få mer hjelp samt oppgaver som er tilrettelagt for dem gir det ut fra deres utsagn gode mestringsopplevelser og dermed engasjement for videre arbeid. Alle de tre elevene opplever å mestre, men på ulikt grunnlag. To av elevene er motivert både for aktiviteten og for å delta i det intensive kurset. Informantene kan ikke komme på at de har medbestemmelse i undervisningen, men er av den oppfatning at dette kunne føre til ytterligere motivasjon.

I siste kategori er tilhørighet i fellesskapet sentralt, og under analysen stilte jeg spørsmålet «Å bli tatt ut av klassen - hvordan oppleves det?». I teorien kom jeg inn på at selvoppfatning utvikles i nær relasjon med andre, at det å sammenligne seg med jevnaldrende og det å oppleve å bety noe for andre påvirker selvoppfatningen positivt (Nordahl, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Pål sier at han ikke liker å bli tatt ut av klassen, og at han da føler at han «ikke er så god» i faget. Han opplever også å få kommentarer fra medelever som kan oppfattes negativt. Pål vil helst være sammen med klassen, få gjøre som de andre og samarbeide med dem han sammenligner seg mest med. Det kan forstås ut fra hans utsagn at han kan være noe engstelig for at tilhørigheten til klassen kan svekkes når han er ute på gruppe. Dette kan ha årsak i kommentarene fra de andre guttene når han er tilbake fra kurs. Når elever blir tatt ut av klassen er det en viss fare for at de kan oppleve seg annerledes og at «noe er i veien» med dem, dette kan være et hinder for følelsen av tilhørighet til klassen. Rita opplever misunnelse fra klassen generelt når de får tilbud om gruppe, og opplever derfor deltakelse i gruppe som et gode. Dette styrker tilhørigheten til klassen for hennes del og hun trives godt i fellesskapet både på gruppa og i klassen. Pia ønsker seg flere grupper da det er færre elever å forholde seg til, men opplever likevel trivsel og tilhørighet til klassen.

Det har i flere år vært en målsetting om at antallet elever som mottar spesialundervisning skal gå ned, likevel ser vi at tallet øker. Skolen i denne studien viser at det er mulig å tilrettelegge i grupper innenfor ordinær opplæring. Utfordringen kan være å ha nok ressurser i skolen til å kunne tilby grupper som et differensieringstiltak innenfor ordinær opplæring, men dersom ressurser som i dag brukes til spesialundervisning forblir innenfor skolens ramme selv om enkeltvedtak faller bort, kan disse brukes til tilretteleggingstiltak innenfor ordinær opplæring. Å tilby intensive kurs i perioder som en del av den ordinære opplæringen mener jeg også kan

bidra til å redusere mengde spesialundervisning med tanke på lese- og skrivevansker. Intensive lesekurs har vært tilbudt i skolen i lengre tid, studie bl.a. av Gerd Salen Olsen (1999) viser at elever øker sine ferdigheter både i lesing og skriving etter deltakelse. Intensive lesekurs er bygd opp etter en fast struktur, med klare mål og tett støtte fra lærer. I effektundersøkelser som er nevnt i denne oppgaven, viser det seg at det ikke nødvendigvis er organiseringen, men lærers kompetanse og innholdet i undervisningen som har størst betydning for effekten av tiltakene (Egelund, Tetler et al., 2009; Hattie, 2009; Markussen, 2010; Nordahl & Hausstätter, 2009). Kvaliteten på all undervisning anses slik å være avhengig av lærers kompetanse.

Eleven har rett til tilpasset opplæring gjennom ordinær opplæring eller spesialundervisning. Det er gjort mye forskning på effekt av spesialundervisningen som blir gitt, men det er satt mindre fokus på barnets opplevelser av å bli tatt ut av klassefelleskapet for å få tilrettelagt opplæring i gruppe. Det å lytte til barnets oppfatning og opplevelse er etter min mening viktig å ta med seg i videre arbeid. Med dette mener jeg ikke at barnet skal ta endelige avgjørelser og ansvar, men at vi skal lytte til dem når tilrettelagt undervisning planlegges og evalueres slik at vi også får elevens perspektiv. Det nevnes i teoridel at det er barnets subjektive oppfatning som er avgjørende for dets følelser og handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2005) og at dette har stor påvirkning på selvoppfatning som igjen påvirker motivasjon, arbeidsinnsats og læringsutbytte. Jeg valgte å fokusere på elevene i denne oppgaven, men jeg ser at det også kunne vært interessant med et lærerintervju. Dette for å få tak i lærers oppfattelse og tanker rundt elevenes utbytte ved å delta i grupper med intensiv opplæring.

Et spørsmål som jeg stadig har kommet tilbake til i arbeidet med oppgaven er hva hver enkelt lærer eller skole legger i begrepene ordinær opplæring, tilpasset undervisning og spesialundervisning. Jeg har et inntrykk av at mange sidestiller tilpasset opplæring med spesialundervisning, og at de da mener at eleven enten får tilpasset undervisning eller spesialundervisning i stedet for å se på tilpasset opplæring som et gjennomgående prinsipp slik som i figur 2 (Nordahl & Hausstätter, 2009). Likeså kan det være et tankekors at behovet for spesialundervisning kan endres når opplærings situasjonen endres f.eks. ved bytte av lærer, ulike fag eller bytte av skole. Dette begrunner Markussen (2010) i at det er kvaliteten på opplæringstilbudet i forhold til elevens forutsetninger, og ikke elevens forutsetninger som skal utløse behovet for spesialundervisning. Jeg vil tro at det vil være av stor betydning at hver enkelt skole eller kommune har en felles oppfatning av hva som ligger i begrepene ordinær

opplæring, tilpasset undervisning og spesialundervisning. Når forskning som tidligere nevnt sier at lærers fagdidaktiske kompetanse er av stor betydning (Hattie, 2009; Markussen, 2010; Nordahl & Hausstätter, 2009), vil heller ikke et tolærersystem eller en ekstra lærer i klassen i seg selv være en vesentlig faktor for et bedre læringsutbytte da lærers kompetanse er av så stor betydning i læringsprosessen.

I problemstillingen min stiller jeg spørsmål om hvordan barn opplever å delta på gruppe med intensiv opplæring. Jeg har studert en måte å møte tilpasset opplæring på innenfor ordinær opplæring og elevens opplevelse av å delta i en slik organisering. Studien viser at ikke alle barn har positive opplevelser i det å bli tatt ut av klassen for å få undervisning i gruppe selv om gruppene går over korte tidsperioder. To av elevene opplever god nytte av å delta på korte intensive kurs der de føler at undervisningen tilrettelegges dem, de opplever mestring, er motivert og samtidig føler de tilhørighet både i klassefelleskapet og i gruppa. Den tredje eleven finner seg ikke til rette i gruppa, han opplever ingen faglig nytte og ønsker at han får undervisning inne i klassen der han føler god tilhørighet. Er det tilfeldig at noen barn har godt utbytte av undervisning i gruppe med intensiv opplæring og andre ikke? Blir likevel undervisningen på gruppe for generell for enkelte elever slik at det ikke treffer deres behov?

Jeg har opplevd arbeidet med masteroppgaven som svært interessant og mener at jeg har fått god innsikt i elevens opplevelse av deltakelse i grupper med intensiv opplæring. Å være åpen for å lytte til barnet gjør at vi anerkjenner barnets meninger og opplevelser. Det inntrykket vi som voksne kan ha stemmer ikke alltid med barnets erfaringer. Barn blir lite brukt alene i forskning (Tangen, 2011), og inntrykket er at de involveres lite i avgjørelser som blir tatt og at de har lite medbestemmelse i skolen. Barn kan gi viktig informasjon og være gode bidragsytere i saker som angår dem, derfor mener jeg det ville være interessant å forske mer omkring barns opplevelser av de tilbud de får i skolen enten som et tiltak innenfor ordinær undervisning eller som spesialundervisning.

Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. (Møreforskning og Høgskolen i Volda). Volda: Høgskolen i Volda. Hentet 20.mars 2012 fra:
http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf?epslanguage=no
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K.A. (2009). *Elevens læringsmiljø - lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H.L. (2003). *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Egelund, N., & Tetler, S. (Red).(2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i kompliserte læringsituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Hentet 20.mars 2012 fra: <http://www.b.dk/upload/webred/pdf/2009/marts/special.pdf>
- Ertsland, S. (2007). *På jakt etter indre motivasjon: En kvantitativ studie av indre motivasjon blant studenter ved NTNU som skal avlegge universitetseksamen av høyere grad*. (Master i pedagogikk, NTNU, Trondheim). Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.(NESH). Hentet 4. oktober 2012 fra
[http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Forvaltningsloven.(1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*.(Forvaltningsloven). Hentet 3.11.12 fra
[http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/tl-19670210-000-004.html&emne=\(\(%20LOV-1967-02-10%20I%20\(TITT,DATE\)\)%20%2b%20\(%2017%20I%20PARA%20\)\),%20\(%20LOV-1967-02-10-%a717\)&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/tl-19670210-000-004.html&emne=((%20LOV-1967-02-10%20I%20(TITT,DATE))%20%2b%20(%2017%20I%20PARA%20)),%20(%20LOV-1967-02-10-%a717)&)
- Hansen, R.C. (2008). *Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen*. (Avhandling for graden dr. juris, Universitetet i Bergen). Bergen: Universitetet i Bergen. Hentet 21.oktober 2012 fra
https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2723/Dr.Thesis_Ragnhild_Collin-Hansen.pdf?sequence=1
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Helsedepartementet. (2004). *Habilitering av barn: Helsetjenestetilbud til barn med nedsatt funksjonsevne og kronisk syke barn og deres foreldre- organisering og utvikling*. (Strategiplan). Hentet 26.juni 2012 fra: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/hd/pla/2004/0003/ddd/pdfv/202427-17431_tilweb.pdf
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., & Overland, T. (2011). *Tilfeldighetens spill: En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr.uke*. Rapport nr. 9-2011. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra 14.mai 2012: http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2011/09/rapp09_2011.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lassen, L.M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I Befring, E., & Tangen, R.(red.). *Spesialpedagogikk*, 170-188. Oslo: Cappelen Damm.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*.Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindbäck, S.O., & Strandkleiv, O.I. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring: Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?* Oslo: Elevsiden DA.
- Løhaugen, B. (2008). *Barnets stemme- hvem lytter: Samtaler med barn med lærevansker*. (Master i sosialt arbeid. Høgskolen i Oslo, Avdeling for samfunnsfag.). Oslo: Høgskolen i Oslo. Hentet 1.mars 2012 fra https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/295/2/Lohaugen_Bjorg.pdf
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, E. (2010). Spesialundervisning i videregående opplæring fra Reform 94 til Kunnskapsløftet1. *Acta Didactica Norge*. (Vol. 4 Nr. 1 Art. 16.). Hentet 29.juni 2012 fra <http://adno.no/index.php/adno/article/view/147/174>
- Markussen, E., Frøseth, M.W., & Grøgaard, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert?: Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport 17/2009. Oslo: NIFU STEP (Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning). Hentet 29.juni 2012 fra: [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Sluttrapport Spesialundervisning videregaende.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Sluttrapport_Spesialundervisning_videregaende.pdf?epslanguage=no)
- Meld. St.18 (2010-2011).(2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 14.november 2012 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 9 – 2009. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet 5.oktober 2012 fra http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/09/rapp09_2009.pdf
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18.(2009). *Rett til læring*. Hentet 6.november 2012 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>
- Olsen, G.S. (1999). *Intensive lesekurs - sammenlignet med tradisjonell spesialundervisning: En effektundersøkelse*. (Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Universitetet i Tromsø, Det samfunnsfaglige fakultet.). Tromsø: Universitetet i Tromsø. Hentet 10.2.12 fra http://www.google.no/#hl=no&output=search&client=psy-ab&q=effekt+av+intensive+lesekurs&oq=effekt+av+intensive+lesekurs&aq=f&aqi=&aql=&gs_l=hp.3...141411283810113138136131141111012171479710j30j113610.frg_bld.&pbx=1&fp=1&biw=1441&bih=678&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.,cf.osb&ca_d=b
- Opplæringslova. (1998). Hentet 2.12.12 fra: http://www.lovdatab.no/cgi-wif/wiftdles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPLÆRINGSLOV*&
- Postholm, M.B., & Moen, T.(2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørnes, K.(2008). Å utvikle læringsmiljø gjennom bruk av et forskningsbasert tiltaksprogram. *Spesialpedagogikk*,(1), 10-23.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbu, K.L.(2011). *Inkludering av hørselshemmede barn i bostedsskolen: En kvalitativ studie av tre læreres opplevelser rundt det å ha en hørselshemmet elev i sin klasse*. (Master i spesialpedagogikk. NTNU,Trondheim). Trondheim: NTNU,Pedagogisk institutt. Hentet 26.mai 2012 fra: <http://ntnu.divaportal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:450443>
- Solli, K.-A. (2004). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 7.september 2012 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf?epslanguage=no>
- Stette, Ø.(red.).(2010). *Opplæringslova og forskrifter: Med forarbeid og kommentarer 2010*. Oslo: Pedlex.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004).(2004). *Kultur for læring*. Hentet 14.november 2012 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

St.meld. nr. 16 (2006-2007).(2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats i livslang læring.*
Hentet 4.12.12 fra : <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6/3/4.html?id=441463>

St.meld. nr. 31 (2007-2008).(2008). *Kvalitet i skolen.* Hentet 14.november 2012 fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Tangen, R. (2011). Barnets stemme i spesialpedagogisk forskning: En kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk 1990-2009. *Spesialpedagogikk*,(8), 38-54.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, A.(2010). Roser vi barn for mye? *Spesialpedagogikk*,(10), 4-13.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2012). GSI-tall 2011-2012. Hentet 5.oktober 2012 fra:
<http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/GSI-tall-2011-2012/>

Webster- Stratton, C. (2006). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Informert samtykke

Jeg er student i pedagogisk psykologi ved NTNU i Trondheim, og skal skrive en masteroppgave om barns opplevelse av å delta i grupper med intensiv opplæring. Ved skolen ditt barn går på, tilbys det i perioder opplæring i slike grupper som en del av tilrettelagt opplæring.

For å finne ut av hvordan barn opplever å bli tatt ut på gruppe ønsker jeg å intervju noen elever i 6.klasse. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hvordan skolesituasjonen oppleves for elever som deltar i gruppe.

Intervjuet vil ta omtrent en skoletime.

Intervjuet med eleven blir tatt opp på diktafon, det blir deretter skrevet av og lagret. Det vil ikke framkomme navn eller noe annet i den skrevne utgaven som kan føre opplysningene tilbake til ditt barn. Intervjuet vil slettes fra diktafonen når studien er over (våren 2013).

Deltakelsen i intervjuet er frivillig. Det er mulighet til å trekke seg underveis og i etterkant av intervjuet, og det vil ikke få noen negative konsekvenser for barnet. Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data vil behandles konfidensielt.

Du har som foreldre mulighet til å overvære intervjuet med ditt barn dersom dette er ønskelig. Opplysningene som kommer fram vil bli sammenfattet i en skriftlig oppgave.

Dersom det er greit at ditt barn deltar i studien, ber jeg om at samtykkeerklæring underskrives og returneres i vedlagte, frankerte konvolutt.

Hvis det er spørsmål kan jeg kontaktes på tlf 99 58 61 36/ e-post; ruthellenaune@hotmail.no

Du kan også kontakte min veileder i studiet; Per Frostad tlf. 73551151

Mvh

Ruth Ellen Asphol Aune

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om studiet av barns opplevelse av å delta i grupper, og gir mitt/vårt samtykke i at mitt/ vårt barn deltar i studien.

Sted:

Dato:

Underskrift:

Intervjuguide

1. Gruppe

- Du har deltatt i gruppe i ... Fortell litt om gruppa, hva gjør dere..
- Vet du hvorfor du er med i gruppa?

2. Måloppnåelse. Har en tydelig målformulering noe å si for motivasjon og arbeidsinnsats?

- Setter dere opp skriftlige mål/avtaler?
- Synes du det hjelper å være med i gruppe? Har du lært noe av å delta i gruppe/ synes du at du har blitt flinkere i...Hva er det som gjør at du ..

3. Motivasjon/arbeidsinnsats. Opplever eleven forskjell på arbeidsinnsats og motivasjon på gruppe kontra klasse?

- Når (er du motivert)/ har lyst til å jobbe? Blir engasjert? Indre/ytre motivasjon. Fortell om en time du var engasjert.
- Er du aktiv i skoletimene? Er du like aktiv på gruppen som i klassen? Hva er evt årsaken til det?
- Er det noen forskjell i å jobbe på gruppe enn i klassen? Gjør dere andre ting?
- Tror du at du jobber mer/mindre på gruppe enn i klassen?
- Er du fornøyd med arbeidet(arbeidsinnsatsen) ditt? Kunne det vært bedre/ er den passe?
- Hva er det som gjør at du jobber mer/ mindre i gruppen? Fortell om en spennende arbeidsoppgave/ei oppgave som gjorde deg glad.
- Fortell om en gang du jobbet med noe interessant.
- Har du lyst til å delta på gruppe? Hva kan evt gjøres for at du skal få lyst til å delta?

4. Relasjon lærer- elev. Hvordan opplever eleven å få positiv oppmerksomhet og støtte?

- Synes du læreren er flink til å hjelpe deg?
- Spør læreren deg om det du er interessert i og opptatt av i fritida di?
- Tror du læreren din synes du er flink til å lese, å regne, i engelsk? Hva gjør at du tror det?
- Opplever du at læreren ser deg? På hvilken måte? (smil, prat, klapp på skuldra, snakker med..)
- Fortell om en gang du fikk ros av læreren din.

- Liker du å få ros? Hva føler du? Forteller du til andre at du får ros, foreldre?
- Hva tror du at de andre tenker når du får ros? Hva tenker du når andre får ros?
- På hvilke måter gir læreren deg ros og oppmerksomhet? (verbalt, nonverbalt, bekræftelse..)
- Hva kan læreren gjøre for at du skal lære bedre?

5. Mestring. Hva har mestringsopplevelser å si for elevens arbeidsinnsats?

- Når du får ei oppgave i matematikk, tenker du da at dette skal jeg klare? Tenker du dette hver gang? Får du til de fleste oppgavene dine?
- Er du stolt av det du lager?
- Tydelighet og forståelse i plan, beskjeder
- Hva er favorittfaget ditt? Hva er det som gjør dette så interessant? Hva tror du de andre mener om dette faget?
- Er det annerledes å bli tatt ut på gruppe i favorittfaget ditt enn i andre fag?
- Når opplever du å mestre/ greie oppgaven Hva føler du da? Ofte?
- Når opplever du å ikke mestre/ hva tenker du da?
- Hvordan liker du å jobbe? (Alene, sammen med andre, praktisk, teoretisk..)
- Når/hvordan lærer du best?/ Hva er det som gjør denne måten å jobbe på så god for deg?
- Får du med deg det læreren prater om på gruppa, er det bedre enn i klassen? Hva kan det skyldes?

6. Sosial rolle/ tilhørighet: Å ta vare på andre samtidig som eget behov for tilhørighet skal dekkes.

- Trives du på gruppa? Hva er det som gjør at du trives/ikke trives?
- Føler du at du er en del av gruppa? Føler du at de andre godtar deg?
- Tørr du si hva du mener til de andre elevene/ til lærer?
- Forstyrrer du de andre elevene/ forstyrrer de andre deg?
- Hva tror du de andre elevene synes om deg?
- Liker du å samarbeide med de andre?
- Har du venner i gruppa?
- Hva tror du de andre elevene setter mest pris på hos deg?
- Får du være med å bestemme i gruppa/ klassen?
- Fortell om en gang de andre elevene synes du var flink/ ga deg ros?

7. Selvoppfatning: Har selvoppfatning(elevens krav til seg selv) betydning for motivasjon til å delta på gruppe? Hva tenker barnet om seg selv i læresituasjonen?

- Hva føler du om deg selv? (er du en god venn, flink i, ikke flink i, hvordan ønsker du å være, egne krav). Beskriv en god venn.
- Hva ville andre ha sagt om deg?
- Er det noe du er ekstra fornøyd med hos deg selv?
- Er det noe du er misfornøyd med?
- Når lærer sier at du skal delta i gruppe, hva tenker du da?
- Hva tror du de andre i klassen tenker når du plukkes ut? Bryr du deg om hva andre tenker?
- Tørr du vise de andre at du ikke greier oppgaven? /Tørr du stå på svaret ditt selv om du hører at de andre svarer feil?
- Hva tenker du når de andre ser at du ikke greier oppgaven/svarer feil?
- Hva tenker du om de andre på gruppa?
- Å verdsette seg selv, lavt eller høyt; er du fornøyd med deg selv, med jobben du gjør?

Er det ellers noe du har lyst å fortelle meg om gruppen og hvordan det er å delta i den?