

Linda Hojem

“Hvis æ ska kunna nåkkå, så må æ gå på skole..”

En kvalitativ studie om 3 elevers beskrivelse av sine skoleerfaringer sett i lys av deres selvoppfatning og motivasjon.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Trondheim, januar 2014

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	5
Kapittel 2: Teoretisk grunnlag	8
Teorier om selvoppfatning.....	8
Påvirkningskilder innen selvvurderingsstradisjonen.....	9
Påvirkningskilder innen forventningstradisjonen.....	10
Oppsummering	12
Teorier om motivasjon	12
Banduras teori om forventning om mestring	13
Deci og Ryans teori om selvbestemmelse	13
Covingtons selvverdsteori	15
Oppsummering	16
Kapittel 3: Metode	17
Problemstillinger.....	17
Valg av forskningsstrategi.....	17
Valg av informanter.....	18
Intervjuene.....	19
Intervjuguide	19
Gjennomføring av intervjuene	20
Analyse av data	21
Utforming av kategorier.....	21
Reliabilitet og validitet.....	23
Forskerrollen i kvalitative studier og etiske betraktninger	23

Kapittel 4: Presentasjon av resultatene	25
Kari.....	25
Oppsummering og drøfting	28
Mari.....	30
Oppsummering og drøfting	33
Ola.....	35
Oppsummering og drøfting	37
Kapittel 5: Drøfting og refleksjon	40
Hvordan vurderer informantene seg selv, faglig og sosialt?.....	40
Hvordan vurderer informantene opplæringen i forhold til egne læreforutsetninger?.....	41
Hvilken betydning har deres faglige og sosiale erfaringer hatt for deres trivsel på skolen?	42
Hvilken betydning har skolen for informantene?.....	43
Veien videre	43
Litteraturliste	45
Vedlegg 1	48
Intervjuguide	48
Vedlegg 2.....	53
Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	53
Informasjonsskriv.....	54
Vedlegg 3.....	55
Forskningsprosessen.....	54
Vedlegg 4.....	57
Godkjennelse fra NSD.....	57

Forord

Denne masteroppgaven er en del av min kompetanseutvikling som PP rådgiver i skolen. Arbeidet med denne masteroppgaven har gjort det mulig å ta et dypdykk ned i et forskningsfelt som bygger på mange av de tankene og erfaringene jeg har gjort meg i arbeidet med barn og unge. Samtidig har denne studien gitt meg ny innsikt og forståelse innenfor det feltet som jeg har forsket på.

Personlig og yrkesmessig vil dette prosjektet bidra positivt til i mitt videre arbeid i PP-tjenesten og skolen. Dette ville ikke ha vært mulig uten gode støttespillere underveis. Jeg vil derfor takke min veileder Sidsel Skaalvik for engasjerende og imøtekommende veiledning, hennes støtte har vært uvurderlig i denne oppgaven. Jeg vil også takke mine kollegaer i PP-tjenesten, og mine tre informanter som gjorde dette prosjektet mulig.

Min største takk vil jeg rette til Robin og Oscar. De har utvist stor forståelse og positivitet i denne perioden, som har ført til at jeg har kunnet fokusere på skrivingen.

Verdal, januar 2013.

Linda Hojem

Kapittel 1: Innledning

Hovedtemaet for denne masterstudien er selvoppfatning og motivasjon, med fokus på elevers vurderinger av egne skoleerfaringer. Dette kapitlet viser til offentlige styringsdokumenter, forskning og teori som understøtter legitimiteten for en slik studie. Videre blir det en kort redegjørelse av selve forskningsprosjektet og forskningsspørsmålene som skal belyses i oppgaven. Dernest gis det en presentasjon av oppbyggingen av oppgaven.

Elever som mottar spesialundervisning har rettigheter i opplæringen. Elevens rett til spesialundervisning er regulert i opplæringsloven § 5-1 første ledd:

“Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”.

Elevens rett etter Opplæringslovens § 5-1 første ledd er en individuell rettighet. Dette innebærer at dersom eleven oppfyller vilkåret for rett til spesialundervisning, har eleven krav på spesialundervisning.

Forskning om selvbilde og skoleprestasjoner gir et entydig bilde som viser at det er en positiv sammenheng mellom barns selvoppfatning og deres skoleprestasjoner (Alsaker 1990, Heyman 1990, Kerschner 1990, Hoge & Mcsheffrey 1990, Skaalvik 1994, Skaalvik & Hagtvedt 1990, Skaalvik & Skaalvik, 1996, 2005, i Dalen, 2013). I denne sammenhengen viser undersøkelser som er utført i Norge at barn med lærevansker har en lavere selvoppfatning enn barn uten disse vanskene (Skaalvik & Lauvdal, 1984, Skaalvik & Skaalvik 1996, 2005, Gjessing mfl. 1988, i Dalen, 2013). Forskning viser også at barn med vansker på et avgrenset område, kan ofte generalisere vansken til flere områder, noe som igjen kan føre til en lav selvoppfatning.

Med dette forskningsprosjektet ønsket jeg en tilnærming der jeg ville møte elever på 7. trinn som hadde spesialundervisning i deler av sin opplæring og få tak i deres oppfatninger om seg selv og skolemiljøet de er i. Dette var for meg interessant fordi dette er en gruppe elever som jeg i det daglige engasjerer meg i og arbeider med, i min yrkesrolle som PP- rådgiver. Med å velge denne gruppen elever som er i overgangen fra barneskolen til ungdomskolen ønsket jeg å få frem hvor viktig det er å synliggjøre disse elevenes tanker om hva som er sentralt for dem. Dette også fordi det er en av overgangene i deres liv som er sårbar,

overgangen fra barneskole til ungdomsskole.

Bronfenbrenner (1979) viser til begrepet *økologiske overganger*, han definerer betegnelsen slik:

«En økologisk overgang finner sted når en persons posisjon i det økologiske miljø endres som resultat av en forandring i rolle, setting eller begge» (1979, s. 26).

En økologisk overgang skjer hver gang en person beveger seg fra en mikrosituasjon til en annen. Eksempler på mikro er familie, barnehage, nabolag, skoleklasse, venner og idrettslag. En økologisk overgang betyr mulighet for vekst, men kan samtidig være en sårbar fase med muligheter i seg for både stagnasjon og feilutvikling.

Elevene som omtales i dette forskningsprosjektet og alle elever som mottar spesialundervisning, kan også ha med seg ulike sårbarheter knyttet til det å være annerledes, med både diagnoser og en annen tilnærming til opplæringen enn mange av sine jevnaldrende, der de har mottatt og vil motta spesialundervisning i deler av sin opplæring.

Jeg hadde på forhånd en forestilling om at et slikt forskningsprosjekt kunne være nyttig for flere som arbeider med barn og unge i denne formen for opplæring. Jeg ønsket gjennom problemstillingene i dette forskningsprosjektet å løfte frem 3 elevers beskrivelse av seg selv og det miljøet de er i, der deres opplærings situasjon er sentral. Problemstillingene ble derfor:

- *Hvordan vurderer informantene seg selv, faglig og sosialt?*
- *Hvordan vurderer informantene opplæringen i forhold til egne læreforutsetninger?*
- *Hvilken betydning har deres faglige og sosiale erfaringer hatt for deres trivsel på skolen?*
- *Hvilken betydning har skolen for informantene?*

Å la denne gruppen av elever sin stemme komme frem er viktig på flere plan, både for tilrettelegging og ivaretagelse. Samtidig som det å få disse menneskene fremover, der en gir dem en opplevelse av mestring på veien, vil være med på å legge grunnlaget for deres totale kompetanse inn i voksenlivet.

Å bli sett er et grunnleggende behov for alle mennesker. Å bli sett handler om at en blir møtt på flere plan og ivaretatt som det individet en er.

Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til at noe av den viktigste læringen som elevene lærer i skolen, er det de lærer om seg selv. Det legger grunnlaget for deres motivasjon, bruk av læringsstrategier, innsats og senere utdannings- og yrkesvalg.

Oppgavens disposisjon er satt sammen i følgende rekkefølge;

- Kapittel 2 utgjør det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven. Her presenteres teorier innenfor selvoppfatning og motivasjon.
- Kapittel 3 gjør rede for den metodiske tilnærmingen til forskningsprosjektet, de metodiske valg jeg har gjort med tanke på valg av problemstillinger, forskningsstrategi og utvalget av informanter. Videre beskriver jeg forskningsintervjuene, datainnsamlingen, samt analyse av innsamlede data, reliabilitet og validitet i studien, og til slutt forskerrollen i kvalitative studier og etiske betraktninger.
- I kapittel 4 presenteres resultatene av studien, her presenterer jeg informantene hver for seg og resultatene blir drøftet i forhold til teori jeg har redegjort for i kapittel 2.
- I kapittel 5 drøftes likheter og ulikheter fra funnene i kapittel 4 utfra studiens problemstillinger. Avslutningsvis settes funnene i studien inn i en større sammenheng, der fokuset er veien videre.

Kapittel 2: Teoretisk grunnlag

Hvordan personer oppfatter seg selv legger grunnlaget for følelser, tanker, handlinger og motivasjon. Disse oppfatningene utvikler seg gjennom erfaringer, det er også viktig hvordan disse erfaringene blir tolket og forstått (Rosenberg, 1979). Å ha en positiv selvoppfatning er vesentlig både for valg, innsats, utholdenhet og motivasjon i skolen og hverdagslivet. Motivasjon påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. I dette kapitlet beskrives sentrale teorier om selvoppfatning og motivasjon.

Teorier om selvoppfatning

Selvoppfatning er et samlebegrep, som beskriver en persons selvvurderinger og forventninger. Det finnes flere definisjoner av begrepet selvoppfatning. Her velger jeg å anvende Skaalvik & Skaalvik sin definisjon (2012, s. 75). Med selvoppfatning menes da:

”Enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv”

Dette er en vid definisjon, som omfatter både selvvurderinger og forventninger. Forfatterne sier videre at selvoppfatning er en viktig forutsetning for en persons tanker, følelser, motiver og handlinger, og at selvoppfatningen er et resultat av tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene er forstått og tolket. Disse erfaringene trenger ikke å stemme overens med de oppfatningene som andre kan ha observert i situasjonene.

Ved å se på instrumenter for måling av selvoppfatning, finner en at de fleste konsentrerer seg om noen viktige erfaringsområder. Skaalvik & Skaalvik (2012) nevner her *sosial selvoppfatning*, *fysisk selvoppfatning*, *akademisk selvoppfatning* og *emosjonell* eller *moralsk selvoppfatning* (s.76). *Sosial selvoppfatning* viser til evnen å omgås andre og graden av popularitet. *Fysisk selvoppfatning* er relatert til utseende og/eller motoriske ferdigheter. *Akademisk selvoppfatning* er oppfatningen av egne prestasjoner og evnenivå, eksempelvis i skolen. Oppfatninger en har innen *emosjonell selvoppfatning* kan være relatert til ulike følelser som angst, glede og sinne. Med *moralsk selvoppfatning* vises det til oppfatninger en har om seg selv, eksempler på dette er: om en følger vanlige normer, er til å stole på, kan oppføre seg pent. Begrepet selvoppfatning innebærer med andre ord flerfoldige aspekter.

Innenfor forskning på selvoppfatning kan en skille mellom to forskningstradisjoner hvor den ene er opptatt av en persons selvvurderinger, mens den andre er opptatt av en persons forventninger om mestring. Selvvurderingstradisjonen vektlegger den ytre kilden til

selvoppfatning, mens forventningstradisjonen legger større vekt på den indre kilden til selvoppfatning.

Påvirkningskilder innen selvvurderingsstradisjonen

En viktig kilde til informasjon om oss selv er vår persepsjon av andres vurderinger. I skolen blir elevene vurdert av både medelever og lærere. Elevene utvikler normer som bygger på normene til de som er viktige for eleven, disse er *signifikante andre*. Eksempler på *signifikante andre* for elevene kan være venner, lærere, foreldre, søsken og besteforeldre. I utviklingen av elevenes selvoppfatning har disse en stor betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Rosenberg (1979) viser til fire prinsipper for å forklare påvirkningen av selvvurderingen. Disse er *andres vurderinger, sosial sammenlikning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet*. De to første prinsippene, *andres vurderinger og sosial sammenlikning*, forklarer hvordan miljøet, som ytre kilder, er med på å påvirke vår selvvurdering.

Innenfor selvvurderingstradisjonen har en vært mest opptatt av *andres vurderinger* og konsekvensen av *sosial sammenlikning*. Lærerens og medelevenes vurdering av eleven påvirker elevens følelse å være flink på skolen. Elevenes akademiske selvvurdering påvirkes av vurderingene av skoleprestasjoner. Elevene blir ikke bare vurdert i skoleprestasjoner, men også når det gjelder sosiale ferdigheter. Det er av stor betydning for elevenes selvverd dersom de har opplevelsen av å bli holdt utenfor felleskapet og å bli oversett (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I samvær med andre mennesker vurderer vi oss selv direkte utfra hvilke signaler vi mottar. Vi vurderer også oss selv indirekte ved at vi tar etter normer og verdier hos dem vi er sammen med, vi begynner så å vurdere oss selv etter disse normene og verdiene.

Mead (1974, i Skaalvik & Skaalvik, 2013) bruker her, betegnelsen *den generaliserte andre*, om disse normene og verdiene. De generelle normene og verdiene en tar til seg bygger ofte på de normene og verdiene til personer som er viktige for en selv, de er *signifikante andre*.

En annen kilde til selvvurdering er *sosial sammenlikning*. I følge Festinger (1954, i Skaalvik & Skaalvik, 2013) er vi motivert for å sammenligne oss med en gruppe og/eller med utvalgte enkeltpersoner. I sammenlikning med en referansegruppe foretrekker vi å sammenligne oss med andre som er mest mulig lik oss selv, det kan være utfra alder, kjønn og interesser.

Rosenberg (1979) hevder at vi har en tendens til å sammenligne oss selv med de som ligner

oss mest. Han viser også til at ikke alle *signifikante andre* er like signifikante, de som er mer signifikante har størst innvirkning på selvoppfatningen.

Selvattribusjon er en tredje kilde til selv vurdering. Selvattribusjon forklarer årsaken til egen atferd, og den har en innvirkning ikke bare på vår selv vurdering men også våre forventninger til egen mestring. I teorien skilles det mellom *internal* attribusjon, der resultatene tilskrives egenskaper ved en selv, og *eksternal* attribusjon, der resultatene tilskrives noe utenfor en selv. Attribusjonsforskningen har vist at forventning om suksess er utfra personens tolkninger av nederlag og suksess gjennom tidligere erfaringer. Det blir ifølge Rosenberg (1979) en måte å bevare selvverd på, at en verdsetter høyest det en forventer å mestre.

Betegnelsen *psykologisk sentralitet* er den fjerde kilden til våre selv vurderinger. Vi vurderer oss selv på i ulike erfaringsområder og vurderinger på områder som betyr mest for oss blir sett på som psykologisk sentrale og har derfor størst betydning for vårt selvverd. Rosenberg(1979) uttrykker dette på følgende måte:

”...a man`s global self-esteem is not based solely on his assessment of constituent qualities; it is based on his self-assessment of qualities that count” (s.339).

Selvoppfatning er i et dynamisk samspill, og blir endret og påvirket gjennom de erfaringene den enkelte gjør seg. Hva skolen, familien, venner og klassen finner viktig, riktig og verdsetter mest, påvirker den enkelte elev. Disse signifikante andre er av stor betydning for utviklingen av elevens selvoppfatning. Ifølge Rosenberg (1979) er det vanlig at en sammenlikner seg med andre som er mest mulig lik en selv med hensyn til kjønn, alder, interesser osv. En slik gruppe kan betegnes som vår referansegruppe. Slike grupper fungerer som en norm på vår selv vurdering. Marsh og Parker (1984, i Skaalvik og Skaalvik, 2013) utformet en *referanserammeteori*, der en viktig bestanddel i elevens akademiske selv vurdering er elevens sammenligning av prestasjoner, med hva de andre elevene i klassen presterer. Marsh sin analogi “*Big-Fish-Little-Pond*” effekten, viser til at det for elevens selv vurdering er bedre å være en stor fisk i en liten dam (relativt flink elev i en svak klasse) enn en liten fisk i en stor dam (relativt svak elev i en flink klasse).

Påvirkningskilder innen forventningstradisjonen

Innen *forventningstradisjonen* er Bandura (1986, 1997) en fremtredende teoretiker.

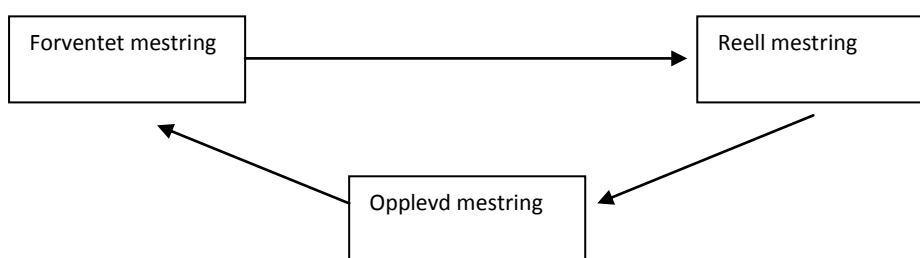
Forventningstradisjonen legger vekt på forventning om mestring. Betegnelsen “autentiske

mestringserfaringer” betraktes som den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1977). En kan forklare mestringserfaringer som tidligere erfaringer med å mestre oppgaver til gjeldende vurderinger. Disse erfaringene øker forventningene om å mestre tilsvarende oppgaver, mens det motsatte skjer ved erfaringene av å mislykkes.

Bandura viser til fire hovedkilder til forventning om mestring, *mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse, fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Den første, *mestringserfaringer*, framstilles som den viktigste kilden til forventning om mestring, der begrepet “autentiske mestringserfaringer” viser til opplevelsen av mestring.

Innen forventningstradisjonen fungerer andres prestasjoner som modeller for effektive strategier eller eksempler på hva det er mulig å oppnå. Bandura(1977) inkluderer modell-læring i teorien om mestringsforventning, der han beskriver fire betingelser for at modell-læring skal finne sted. Disse betingelsene er *oppmerksomhet, prosessering av informasjon, motivasjon og potensial til å utføre atferden*.

S. Skaalvik (2013) viser til to aspekter ved mestringserfaringer, *reell mestring og opplevd mestring*. *Reell mestring* er “objektiv” mestring som kan observeres, av for eksempel læreren, eller registreres på en test. *Opplevd mestring* er elevens opplevelse av mestring. Forventning om mestring er i stor grad et resultat av reell mestring, men blir påvirket mest av opplevd mestring. Forventninger om mestring har innvirkning på utholdenhet, innsats, angst og stress. Dette er forhold som igjen påvirker reell mestring. Det er derfor et gjensidig forhold mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring. Dette er vist i figur 10 (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 119):



Figur10. Sammenhenger mellom reell mestring, opplevd mestring og forventet mestring.

Prosessen i figur 10 er sirkulær, og den kan være positiv eller negativ. S. Skaalvik (2013) peker på de tre forholdene, *valg av oppgaver, kriterier for mestring og attribusjon*, som denne prosessen styres av.

Valget av oppgaver er med på å styre den sirkulære prosessen knyttet til forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring. Når elevene arbeider med oppgaver de kan mestre er det lagt til rette for at de kan være i en positiv prosess. *Kriterier for mestring* kan være *relative* eller *absolutte*. Kriterier som er relative innebærer at mestring er å gjøre det bedre enn andre. Kriterier som er absolutte innebærer at mestringsnivået er definert på forhånd, der prestasjonen vurderes i forhold til valgte kriterier. Dersom eleven tolker resultatet til svake evner som en internal og ukontrollerbar tolkning, vil dette gi en oppfatning av at det er lite en kan gjøre for å forbedre resultatet. Oppfattes imidlertid prestasjonene som et resultat av innsats og strategi, er disse mer kontrollerbare årsaker.

Oppsummering

Selvoppfatning innebærer både selvvurderinger og forventninger. En har selvoppfatning på flere områder, som kan ifølge Skaalvik & Skaalvik (2012) deles inn i *sosial selvoppfatning*, *fysisk selvoppfatning*, *akademisk selvoppfatning* og *emosjonell* eller *moralsk selvoppfatning*. Påvirkningskildene til selvoppfatningen, vektlegges etter ulike forhold innenfor de to tradisjonene, *selvvurderings- og forventningstradisjonen*. I *selvvurderingstradisjonen* er det de ytre kildene til selvoppfatning som vektlegges. Innenfor *forventningstradisjonen* blir det lagt mest vekt på den indre kilden til selvoppfatning, der autentiske mestringserfaringer blir særlig vektlagt.

Teorier om motivasjon

I dette kapitlet vil jeg presentere tre teorier om motivasjon. Jeg har valgt Banduras teori om forventning om mestring, da forskning som bygger på denne teorien viser at forventninger om mestring har betydning for innsats, utholdenhet og valg av aktiviteter. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er en omtalt teori om indre og ytre motivasjon. I Covington sin selvverdsteori omtales selvbeskyttelse, den har betydning for motivasjonen for skolearbeid.

Det vises til i Skaalvik og Skaalvik (2012) tre ulike tilnærminger til motivasjon og selvoppfatning, der den ene tilnærmingen er teorier som tar utgangspunkt i at mennesket har grunnleggende behov som må dekkes. Den andre tilnærmingen er teorier som tar utgangspunkt i forventninger om mestring. Den tredje tilnærmingen er teorier som tar utgangspunkt i behovet for selvverd.

I Skaalvik og Skaalvik (2012) vises det til av Pintrich og Schunck (1996) at motivasjon er en prosess som leder til at en igangsetter og avslutter en målrettet aktivitet.

Banduras teori om forventning om mestring

Et sentralt begrep hos Bandura er “self-efficacy”, det vil si betydningen av personens tro på egen mestringsevne.

Mestringsforventninger har med andre ord betydning for tankemønster, atferd, emosjonelle reaksjoner og motivasjon. Dette er en del av Banduras sosial kognitive teori der det legges vekt på forventninger om mestring, teorien viser sammenhengen mellom motivasjon og mestringsforventning. Banduras teori viser hvordan autentiske mestringserfaringer skaper forventninger om å mestre. Mestringsforventninger har konsekvenser for valg, utholdenhet og innsats i en prestasjonssituasjon. Bandura skiller mellom *efficacy expectations* og *outcome expectations*, der *efficacy expectations* er i hovedsak forventningen om å være i stand til å utføre bestemte oppgaver, mens *outcome expectations* er forventninger personen har til hva som vil skje dersom en mestrer oppgaven.

I Banduras (1997) teori, *Human Agency*, fokuserer han på at mange samspillende faktorer som bestemmer atferd. Bandura hevder at mennesket har muligheter i seg selv til å ta kontroll over eget liv. Det refereres til handlinger som er gjort på eget initiativ. Mange handlinger blir utført på grunn av at de vil føre med seg positive resultater. Bandura sier at en nøkkelfaktor i teorien om å være agent i eget liv, er forventning om mestring. Da forventning om mestring har betydning for de valgene vi gjør, utholdenheten vi viser når oppgaver blir krevende og den innsatsen vi yter. For at en skal kunne fungere som agent i eget liv, forutsetter det at personen;

...setter seg egne mål, vurderer hva som skal til for å nå målet, vurderer egen kompetanse for å nå målet, vurderer hvilke ferdigheter og kunnskaper en trenger å lære, planlegger (lærings)arbeidet og legger en strategi for det, gjennomfører arbeidet, overvåker og reflekterer over prosessen, vurderer resultatet (Bandura 1997, i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.49).

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse

Deci og Ryan (1985) startet på 1970 tallet å utvikle selvbestemmelsesteorien. Deres teori om selvbestemmelse (self-determination) er den mest siterte teori om indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Deci og Ryan skiller mellom ytre og indre motivasjon, der den indre motivasjonen er noe personen finner lystbetont og har interesse for, den indre motivasjonen oppfyller menneskets basisbehov og påvirker læring. Den ytre motivasjonen er noe personen vet er forventet, eller har en forventning om å få belønning for å utføre.

Teorien bygger på at mennesket har tre grunnleggende psykologiske behov, *behovet for kompetanse*, *behovet for selvbestemmelse* og *behovet for tilhørighet*. Disse er alle behov der den indre motivasjonen kan forekomme og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstillende eller flere av behovene. Det antas at alle mennesker har disse tre grunnleggende psykologiske behovene, i selvbestemmelsesteorien er en opptatt av i hvilken grad disse behovene blir oppfylt, fremfor styrken av behov.

I forklaringen av indre motivasjon har Deci og Ryan (2000) to tilnærminger, den første er interesse for og glede over aktiviteten. Den andre tilnærmingen forklarer den indre motiverte atferden som en funksjon av de tre nevnte grunnleggende psykologiske behovene.

Av de tre behovene legger Deci og Ryan størst vekt på *selvbestemmelse (self-determination)*. Dette behovet handler om ønsket om å se seg selv som kilden til egne handlinger. Behovet for selvbestemmelse er forklart med et skille mellom aktiviteter som er selvbestemte (indre kontroll) og aktiviteter som er ytre styrt (ytre kontroll), der en høy grad av ytre kontroll demper den indre motivasjonen. Behovet for *kompetanse* er en drivkraft som er viktig for å ha utholdenhet når oppgavene blir krevende og for å kunne ta fatt på utfordrende oppgaver. Behovet for kompetanse er i den forstand at følelsen av kompetanse skaper lyst til å fortsette, og til å gjenta aktiviteten. Behovet for *tilhørighet* innebærer å føle seg sett og medregnet i den gruppen eller det sosiale samfunnet en befinner seg i.

I sin teori skiller Deci og Ryan(2000, i Skaalvik & Skaalvik, 2013) mellom *amotivasjon*, *ytre motivasjon* og *indre motivasjon*. *Amotivasjon* er en tilstand der personen ikke har noen intensjon om å utføre en oppgave eller bestemt handling. *Indre motivasjon* kan en føle særlig ved selvbestemte aktiviteter, der det er aktiviteter som springer ut fra interesse og glede ved aktiviteten.

Ytre motivasjon kan deles inn i atferd som utføres motvillig, og uten entusiasme, men kan også utføres på eget initiativ, frivillig og med entusiasme. *Kontrollert ytre motivasjon* er da aktiviteter en utfører under press, og gir en følelse av at en ikke har noe valg.

Autonom ytre motivasjon er egeninitiert aktivitet, der handlingen er selvbestemt og valgt

fremfor andre handlinger. Årsaken er at handlingen ses som viktig, der personen har internalisert verdien av aktiviteten. Denne formen for *ytre motivasjon* skiller seg imidlertid fra *indre motivasjon*, da aktiviteten ikke springer utfra interesse eller glede ved aktiviteten.

Covingtons selvverdsteori

Selvverdsmotivet er en betegnelse som viser til at mennesket har et sterkt motiv for å verdsette seg selv og ha en positiv selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Covington og Beery utviklet sammen teorien om selvverd (Covington og Beery, 1976), Covington har senere videreutviklet teorien (Covington, 2009).

Covington og Beery (1976, s. 5) definerer *selvverd* (self-worth), som *den enkeltes generelle vurdering av seg selv*. Covingtons teori om selvverd viser hvilke konsekvenser dette har for elever i skolen, der elevenes vurderinger av seg selv og hvordan de venter vurderingene innenfor områdene evner, innsats og prestasjon vil spille en stor rolle.

Selvverdsteorien bygger på at elevene har behov for å verdsette seg selv. Dersom selvverdet er truet vil de ha behov for å beskytte det. Covington bygger også på attribusjonsteori.

Covington fremhever at gode prestasjoner og suksess har en avgjørende betydning for selvverdet. Elevens oppfatning av evner, innsats og prestasjoner er derfor noe som i stor grad vil påvirke selvoppfatningen, og har betydning for selvverd og motivasjon. Evner har både direkte og indirekte betydning for selvverdet, indirekte ved at de er en forutsetning for gode prestasjoner, direkte ved at elevenes oppfatning av egne evner har betydning for selvverdet.

Oppfatningen elevene har av å ha gode evner er et resultat av gode prestasjoner. Innsats har en indirekte betydning for selvverd, ved at eleven har en oppfatning av at økt innsats øker sannsynligheten for å mestre en oppgave, og gi bedre prestasjoner.

I selvverdsteorien spiller forventninger en stor rolle. Dersom en elev har lave forventninger om å mestre, vil eleven sannsynligvis være opptatt av å minimalisere konsekvensene av nederlag. En måte å gjennomføre dette på er å yte mindre innsats. Covington hevder at det psykologisk sett for elevene, er bedre å mislykkes på grunn av liten innsats enn på grunn av manglende evner. En kan derfor sammenligne innsats med *et tveegget sverd*, der en må yte en viss innsats for å lykkes, samtidig som det kan oppleves truende å yte høy innsats dersom en mislykkes, og det kan tolkes som tegn på svake evner.

I selvverdsteorien blir å yte liten innsats sett på som en motivert atferd. Dette fordi det for enkelte elever kan være en motivasjon for beskyttelse av eget selvverd, å yte liten innsats.

En videreføring og utvidelse av selvverdsteorien er å finne i forskning knyttet til *hjelpesøkende atferd* (help seeking behaviour) og *selvvalgte handikap* (self-handicapping) (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Begrepene handler om hvordan en forsøker å beskytte selvverdet i situasjoner hvor det er truet. Dette er i likhet med Covingtons teori der en forsøker å unngå at ens egne svakheter blir synlige. Å unnlate å be om hjelp er en form for selvvalgt handikap, der hensikten er at ingen skal se at en har vansker og trenger hjelp. Selvvalgte handikap er motivert av et ønske om å beskytte selvverdet. Konsekvensen av dette er at eleven ved å unnlate å be om hjelp får hull og mangler i sin forståelse og kunnskap. Forskning viser at dette er særlig utbredt hos elever med lavt selvverd og lave mestringsforventninger (Ryan og Pintrich, 1997, i Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Oppsummering

En sentral del av selvoppfatningen er oppfatningen av egne evner, dette har også en betydning for selvverd og motivasjon. Selvoppfatning og motivasjon er blant annet et resultat av læring, og vil derfor være essensielle betingelser for ny læring. (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Selvoppfatningen og motivasjon blir påvirket av mange ulike forhold. De viktigste er hvordan vi fortolker prestasjoner og opplevelser, sosial sammenlikning, mestringserfaringer, egne og andres vurderinger.

Det som er felles for teoriene innen motivasjon, er at dersom elevene skal ha et høyt selvverd i skolen må de ha en opplevelse av å lykkes. Bandura viser til at hvis en skal skape forventninger om mestring må elevene ha oppgaver som de mestrer, samtidig som de øker mestringsopplevelsen ved å ha mestret oppgaver der de har anstrengt seg, de står også i det øyeblikket lagelig til for ros noe som styrker selvvurderingen. Videre viser koblingen mellom teoriene til Bandura og Deci og Ryan, at hvis elevene skal bli agent i eget liv må en få tilfredsstillende tre grunnleggende behovene, *kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse*.

Det som er felles for alle de presenterte teoriene er den enorme betydningen tilpasset opplæring har for en elevs selvoppfatning og motivasjon. Som en følge av å ha tilpasset opplæring vil en ha mulighet for å få anerkjennelse i både egne og andres øyne. Andre følger av tilpasset opplæring er opplevelsen av mestring og at behovet for forsvar reduseres. En bygger også opp kompetanse og har mulighet for å bli selvbestemt, og en har større mulighet til å føle en faglig og sosial tilhørighet. Tilpasninger i opplæringen vil dermed kunne fremme både elevens selvoppfatning og motivasjon i skolehverdagen.

Kapittel 3: Metode

I dette kapittelet presenteres metodiske valg jeg har gjort med tanke på valg av problemstillinger, forskningsstrategi, utvalget av informanter, forskningsintervju, datainnsamling, analyse av innsamlede data, utforming av kategorier, reliabilitet og validitet, forskerrollen og etiske betraktninger.

Problemstillinger

Tilnærmingen i dette forskningsprosjektet er intervjuer av elever på 7. trinn som er i en opplæringssituasjon der de mottar spesialundervisning i deler av din opplæring. Jeg ønsker å se på selvoppfatning og motivasjon til disse elevene sett i sammenheng med skolemiljøet og fagene, der jeg bruker samlebetegnelsen *opplæringen*. Problemstillingene blir derfor:

- *Hvordan vurderer informantene seg selv, faglig og sosialt?*
- *Hvordan vurderer informantene opplæringen i forhold til egne læreforutsetninger?*
- *Hvilken betydning har deres faglige og sosiale erfaringer hatt for deres trivsel på skolen?*
- *Hvilken betydning har skolen for informantene?*

Kvalitativ forskningsmetode er naturlig å velge, fordi denne metoden får frem informantenes egne tanker, opplevelser og følelser. Jeg vil først gjøre rede for kvalitativ forskningsmetode generelt. Jeg vil videre si noe om forskningsintervjuet og valg av informanter, så vil jeg beskrive informantene, før jeg tar fatt på analysen av innsamlede data.

Valg av forskningsstrategi

Kvalitativ tilnærming kjennetegnes med utfyllende beskrivelser av et lite utvalg av informanter. Der en som oftest undersøker menneskelige og sosiale prosesser. Forskeren forsøker å komme bak ordene som informantene formidler, for så og finne en dypere mening. Den kvalitative metoden er godt egnet, for å få frem variasjoner og nyanser i formidlingene. Kvalitativ forskning er ofte er verdiladet, både fordi forskeren er et viktig forskningsinstrument og fordi det oppstår en form for nærhet til informantene. Studien vil farges av forskerens egne erfaringer, verdier og holdninger. Alle stegene i forskningsprosessen vil være preget av forskeren, der tema og problemstilling ofte er utfra

forskerens egne interesser, samtidig som utformingen av spørsmål til intervjuguiden vil påvirke hvilke svar man ender opp med. Tolkning og analyse vil også være preget av forskeren selv. Forskningen kan dermed aldri være helt objektiv (Postholm, 2010).

Jeg har gjennomført en kvalitativ studie der jeg gjennom en kvalitativ tilnærming ønsket å få innsikt i elevers tanker, opplevelser og vurderinger. Studien ble gjennomført på vårparten, i en skoletime, på skolen.

Jeg har i denne studien først valgt å presentere informantene enkeltvis, for å få frem deres perspektiv og analysere disse etter en deduktiv tilnærming, som innebærer at jeg som forsker har utarbeidet et sett av påstander som er definert ut i fra teori før datainnsamlingen. I drøftingskapittelet vil jeg se informantene i forhold til hverandre, for å finne likheter og ulikheter.

Valg av informanter

Utvalget i min studie er 3 elever som går på ulike skoler i en kommune. Jeg har valgt å intervju 7. trинns elever, som mottar spesialundervisning i deler av sin opplæring. Jeg valgte denne tidsperioden for at de skulle få formidle sine opplevelser og erfaringer i barneskolen, samtidig som det var interessant å få tak i deres tanker om ungdomsskolen. Dette er en gruppe elever som er i en sårbar fase (Bronfenbrenner, 1979), i overgangen fra barne- til ungdomsskole. Den informasjonen en får frem kan være nyttig for mottakerne av elevene, der jeg som forsker får frem disse elevenes styrker og utfordringer.

Under arbeidet med å komme i kontakt med elevene, fikk jeg god hjelp av mine kolleger ved PP tjenesten og lærerne ute på skolene (vedlegg 3). For å finne de elevene med de erfaringene og bakgrunn som jeg fant relevant for å kunne besvare problemstillingen min i forskningsprosjektet, lagde jeg meg noen kriterier på forhånd.

Det første kriteriet var at de skulle være elever på 7. trинn. Dette kriteriet var fordi de da var i en brytning der jeg som forsker hadde en forestilling om å kunne få et glimt inn i hva de hadde erfart på barneskolen samtidig som jeg kunne få et innblikk i deres tanker om ungdomsskolen. Det andre kriteriet var at de mottok spesialundervisning i deler av sin opplæring. Det tredje kriteriet henger sammen med det andre der jeg satte et krav om minimum 2 år som lengde på at de hadde mottatt spesialundervisning i deler av sin opplæring. Dette var for at de skulle kunne ha en erfaring med denne formen for opplæring. Det fjerde og

siste kriteriet var at informantene og deres foresatte sa seg villig til å være deltagende i forskningsprosjektet (vedlegg 2).

Intervjuene

Intervjuguide

I starten av forskningsprosessen utformet jeg en tilnærming til elever med et samtaleskjema som utgangspunkt for intervjuet. Jeg ble veiledet av min veileder til å bruke to illustrasjoner, en flaggelev og en ballongelev, der de ulike påstander som elevene skulle ta stilling til var med referanse til en av illustrasjonene. Jeg videreutviklet dette samtaleskjemaet etter veiledning der de temaene som jeg ønsket å se på i min oppgave ble formulert gjennom ulike påstander i samtaleskjemaet (vedlegg 1). Til hver påstand skulle elevene sette kryss ved den illustrasjonen som passet for dem. Et eksempel på påstander for å få tak i elevenes tanker om seg selv er, *“Ballongeleven ville gjerne vært annerledes enn det er”* eller, *“Flaggeleven vil helst være slik det er”*. To påstander som hadde til hensikt å få tak i elevenes opplevelse av opplæringen er, *“Ballongeleven synes fagene på skolen er interessante”* og, *“Flaggeleven synes fagene på skolen er kjedelig”*. Det ble også utarbeidet påstander i intervjuguiden der elevene skulle ta stilling til signifikante andre i miljøet, eksempel på dette er, *“Ballongeleven er populær blant elever på sin egen alder”* og, *“Flaggeleven er upopulær blant elever på sin egen alder”*.

Etter at eleven hadde satt kryss ved en illustrasjon hadde jeg på forhånd laget varierte oppfølgings spørsmål for å kunne gå mer i dybden på deres valg. Et eksempel på slike oppfølgings spørsmål er: *“Hvilke fag er interessante/kjedelige?”*, *“Hvorfor er de interessante/kjedelige?”* og *“Er det forskjell på når du er i hel klasse, liten gruppe eller alene med lærer?”*

Kvalitativ forskningsmetode, der intervju anvendes for å få tak i deltakernes stemme, egner seg som nevnt tidligere til å finne ut mer om valgte tema, fordi metoden løfter frem informantens opplevelser, følelser og tanker (Postholm, 2010). Temaene jeg ønsket å belyse i intervjuguiden var med utgangspunkt i teorier om selvoppfatning og motivasjon. Påstandene jeg formulerte var med basis i disse teoriene.

Gjennomføring av intervjuene

Elevene ble intervjuet på de skolene de gikk på og intervjuene hadde en varighet på en time. Jeg brukte en digital lydopptaker for å dokumentere intervjuet. I tillegg noterte jeg stikkord underveis som jeg oppfattet som vesentlige for den videre samtalen. For å fokusere på forskningsdeltakeren underveis, valgte jeg å notere minst mulig. Jeg ønsket å konsentrere meg om å være en aktiv lytter, der jeg forsøkte å fange opp både hva som ble sagt og hvordan det ble sagt i intervjuet (Kvale, Brinkmann, 2012). Denne tilnærmingen kalles også i faglitteraturen *anerkjennende kommunikasjon* (Dalen, 2008), der grunnleggende elementer er å skape en atmosfære der den voksne “*er tilstede*” i intervjusituasjonen og viser et engasjement for det barnet formidler. Monika Dalen (2008) sier om barn som informanter at det i en intervjusituasjon er spesielt viktig at intervjueren viser en genuin interesse, har en aksepterende holdning og engasjement for barnet.

Det var viktig at elevene hadde en opplevelse av at det i intervjuet var en frivillighet der de sto fritt til ikke å svare dersom de ønsket det. Når de hadde satt et kryss gikk jeg tilbake til utsagnet. Jeg hadde på forhånd utarbeidet punktvis støttespørsmål til utsagnene for å få utdypet mer innen det som omhandler deltakernes valg (vedlegg 1).

I intervjuet ville jeg forsøke å legge til rette for at deltakerne fikk snakke fritt i oppfølgingsspørsmålet. Samtidig var det viktig at jeg som forsker reflekterte over, gjennom hele prosessen, at forskningsintervjuet er en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom meg som forsker og den som ble intervjuet (Kvale, Brinkmann, 2012).

Kvale & Brinkmann (2012) påpeker at en i intervju med barn må være oppmerksom på at barn og voksne lever i forskjellige sosiale verdener og at de mange forskjellene kan være lette å overse når man intervjuer barn. Det er da viktig å bruke alderstilpassede spørsmål og unngå å stille lange og komplekse spørsmål. I intervjuet bør en ha fokus på å stille konkrete spørsmål og begrense de til et spørsmål av gangen. Jeg var derfor oppmerksom på å gi nok tid til at elevene fikk svare på et spørsmål av gangen i intervjuet, samtidig som jeg hadde valgt et enkelt språk i utsagnene for å kunne treffe aldersgruppen jeg intervjuer.

Kvale & Brinkmann (2012) sier at med det kvalitative forskningsintervjuet er formålet å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv, som er i denne studien elevens perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdage samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk, der

jeg som forsker må være forberedt på å tilpasse underveis i samtalen slik at eleven kan få frem sine tanker, opplevelser og følelser. Det blir på denne måten viktig at jeg som forsker får frem informantenes autentiske opplevelser i forskningsintervjuet og ikke påvirker dem i forskningsintervjuet.

Analyse av data

Under selve intervjuet valgte jeg å notere minst mulig, for ikke å virke forstyrrende på eleven. Jeg valgte heller å skrive ned mine betraktninger umiddelbart etter intervjuet, da inntrykkene ennå var ferske. Notatene som utgjorde 3 håndskrevne sider, gjenspeilte mine første tanker med tanke på hva som kunne være aktuelt å fokusere på i den videre analyse. Hvert intervju ble tatt opp på lydopptaker, deretter ble intervjuene transkribert. Kvale og Brinkmann beskriver transkripsjon slik;

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (2012, s.187)

Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der intervjusamtalen blir strukturert slik at den er bedre egnet for en analyse. Jeg valgte å starte transkripsjonen noen minutter uti intervjuet da første delen var en introduksjon til forskningsdeltakeren om hvordan intervjuet skulle foregå, samt en mulighet for forskningsdeltakeren å stille oppklarende spørsmål dersom noe var uklart. Jeg valgte også å transkribere intervjuet ordrett og tok med pauser, noe som er relevant for den psykologiske fortolkningen av intervjupersonens responser (Kvale, Brinkmann, 2012). Transkriberingen var en tidkrevende prosess der det til slutt ble 25 sider tekst av de tre intervjuene jeg gjennomførte.

I løpet av denne prosessen foregikk det kontinuerlig refleksjoner som hadde betydning for videre analyse og tolkning.

Utforming av kategorier

I kvalitativ forskning er et fremtredende trekk analysens gjennomgående plass i hele forskningsprosessen (Holter, Kalleberg, 2007). Det innebærer at en ikke kan gi et klart start- og avslutningstidspunkt for analysen. En kan likevel sette et skille mellom analysene som foregår underveis i forskningsarbeidet og de analysene som blir gjort av det innsamlede materialet. I dette forskningsprosjektet vil det være en deskriptiv analyse av intervjuene som

omfatter analyseprosesser for å strukturere datamaterialet. Jeg hadde allerede før datainnsamlingen startet arbeidet med å kategorisere de ulike påstandene som elevene skulle ta stilling til. Dette viste seg å være en hjelp i analysearbeidet, der de teoriene jeg hadde satt meg inn i på forhånd fastsatte kategorier som jeg kunne ta i bruk i den videre analysen. Jeg endte opp med en mengde begreper og neste steg i analysen ble da at de opprinnelige kategoriene ble relatert til underkategorier slik at de skulle bli mer presise og fullstendige. De kategoriene var *selvoppfatning*, *mestringsforventning*, *motivasjon*, *tilpasning*, *sosial sammenligning*, *attribusjon*, *verdier*, *hjelpesøkende atferd*, *psykologisk sentralitet*. Med utgangspunkt i disse kategoriene gikk jeg gjennom det transkriberte materialet for å strukturere og kategorisere dataene. Jeg skrev ned stikkord som kunne beskrive emnet på høyre side av transkripsjonene.

Etter hvert som jeg så hvordan dataene utgjorde meningsenheter skrev jeg disse ned på venstre side av transkripsjonene. Spørsmål jeg stilte meg i analysen var: *Hva har jeg fått svar på, hvilke deler har jeg belyst mest, er det individuelle likheter/forskjeller og hva er det som karakteriserer informantene.*

I det neste steget i analyseprosessen forsøkte jeg å finne kjerne kategorier og sette den i sammenheng med de andre kategoriene.

Oppgavens hovedtema representeres i kjerne kategoriene. Mine kjerne kategorier ble derfor:

- ***Selvoppfatning***, i denne kategorien er det *hvordan* elevene oppfatter seg selv.
- ***Opplæringen***, i denne kategorien er det hvilken betydning miljøet og fagene på skolen har for eleven.
- ***Signifikante andre***, i denne kategorien er det hvordan elevene opplever andre som er av betydning for dem selv.

Etter at intervjuene og transkripsjonene var gjennomført så det ved første øyekast ut for meg som at alle de 3 informantene hadde svart innenfor de samme kategoriene på alle 58 påstandene. Det ble etterhvert klart for meg, i den mer dyptgående analysen, kompleksiteten i hvert enkelt intervju samtidig som jeg også ble oppmerksom på hver enkelt informant sin individuelle røst. Selv om påstandene og tilleggsspørsmålene var utarbeidet på forhånd oppdaget jeg at informantene raskt fikk frem det sentrale for seg selv, det var små nyanser som fikk frem forskjellene i intervjuene. Jeg vil i presentasjonen av funnene først presentere

elevene hver for seg, innen de tre kategoriene. Deretter vil jeg i drøftingskapittelet se på elevene samlet for å vise likheter og forskjeller mellom dem.

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet i forskningsprosjektet handler om hvor pålitelig den informasjonen en får tak i er. I denne studien ble det utarbeidet påstander i intervjuet som er med utgangspunkt i teorier om selvoppfatning og motivasjon, det vil med gjentatte målinger gi et bilde av andre elevers selvoppfatning og motivasjon. Dette viser at reliabiliteten i denne studien er ivaretatt i den forstand at intervjuene måler selvoppfatning og motivasjon hos elever.

Validitet handler om metoden måler det den blir antatt å måle og om resultatene gir svar på de spørsmålene en stiller. Validitet dreier seg om kunnskapens gyldighet. I dette forskningsprosjektet blir da analysen av forskningsintervjuet sentral med tanke på om en får svar på de temaene en ønsker å finne svar innenfor.

Forskerrollen i kvalitative studier og etiske betraktninger

Forskerens integritet, hans eller hennes rolle som person, er avgjørende for de etiske beslutninger som en tar som forsker og for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap i den kvalitative forskningen (Kvale, Brinkmann, 2012). Forskeren bør derfor presentere sin subjektive, individuelle teori, som omfatter hans eller hennes erfaringer og opplevelser (Postholm, 2010). Forskeren kan også ifølge Dukes (1984, i Postholm, 2010) få hjelp og eventuell bekreftelse på sine tolkninger i det innsamlede materialet fra andre forskere, der jeg vil kunne støtte meg til andre forskere innen feltet.

Jeg sendte inn søknad til NSD forut for intervjuene, da det er krav å varsle om undersøkelser der informasjon lagres over tid. På nettsiden til NSD står det:

Når barn deltar aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om foreldrene samtykker. Det innebærer at barnet bør få tilpasset informasjon og at forsker må få barnets aksept under datainnsamlingen. I tråd med dette bør den som foretar datainnsamlingen ha tilstrekkelig kompetanse til å tilpasse fremgangsmåten slik at barnets behov ivaretas.

Dette ble ivaretatt med at jeg som fagperson baserer mitt arbeid med en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og ivaretok barnet i forskningssettingen.

Etikk er en viktig del av kvalitativ forskning, spesielt med tanke på den nære relasjonen som kan oppstå mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm, 2010). Gjennom hele forskningsprosessen tar jeg som forsker stilling til etiske overveielser. Det er visse krav som blant annet defineres av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Dette er prinsipper jeg vil holde oppe og følge gjennom forskningsprosessen. Kvalitative studier innbefatter en rekke ulike datainnsamlingsmetoder, som deltagende og ikke-deltagende observasjon, dokumentanalyse, videoopptak, lydbåndinnspilling og som i min studie kvalitative intervju. Hver av disse aktiverer ulike etiske problemstillinger. Uansett valgte form vil det i datainnsamling være visse etiske prinsipper som der er viktige å overholde. Konfidensialitet er et prinsipp, der informasjon begrenses til dem som er autorisert til å ha tilgang til den. Informert samtykke er et annet viktig prinsipp, som innebærer at samtykket skal være fritt og informert, de det forskes på skal ikke være under noen form for press idet de gir sitt samtykke, og det er også viktig at de gir samtykket på grunnlag av viten om den forskningen som skal gjennomføres. Jeg informerte foresatte, lærere og elever i forkant av intervjuene, det var særlig viktig å påse at elevene var godt informert og forberedt på intervjuet i forkant slik at de følte seg trygge i intervjusettingen. Det er også vesentlig at en som forsker ivaretar forskningssubjektene integritet (FBIB). Dette ønsket jeg å vise i presentasjonen av funnene etter analysen, der jeg har valgt å gi de tre elevene som jeg har intervjuet, fingerte navn. Jeg har gjort dette for å gi leseren et nærmere forhold til de presenterte informantene. Det er da ivare tatt deltakernes krav om anonymitet samtidig som jeg som forsker ivaretar deres integritet med å fremstille dem som personer med navn, fremfor en fremstilling i kodede former som kan skape en avstand til de en forsker på.

Kapittel 4: Presentasjon av resultatene

Jeg velger først å presentere elevene hver for seg, for å få et bilde av deres situasjon i skolen. I drøftingskapittelet vil jeg presentere informantene samlet og se på likheter og forskjeller mellom dem. Jeg har valgt å gi informantene fingerte navn og kaller dem, *Kari, Mari og Ola*. I presentasjonen av dataene prøver jeg å skape en sammenheng i teksten ved å samle flere utsagn som omhandler samme tema.

Under intervjuet ble informantene bedt om å ta stilling til 58 påstander som omhandler deres selvvurderinger (faglig og sosialt), deres vurderinger av opplæringen i forhold til egne læreforutsetninger, hva de opplever som psykologisk sentralt og deres trivsel på skolen som følge av faglige og sosiale erfaringer. I oppsummeringen som følger etter hver av informantene vil jeg drøfte utsagnene i forhold til utvalgte teorier.

Kari

Kari er en jente på 13 år med både ekspressiv språkvanske og lærevansker. *Kari* går på 7.trinn i en skole med 150 elever. Hun har hatt spesialundervisning i norsk og matematikk i 4 år. Det meste av spesialundervisningen har blitt gitt alene med lærer, noen av timene har blitt gitt i gruppe.

I forkant av intervjuet med *Kari* hadde jeg tre samtaler med hennes mor på telefon. Mor fortalte om datterens faglige fremgang i skolen og hun sa at hun hadde positive forventninger til *Karis* faglige prestasjoner i ungdomsskolen.

I samtale med kontaktlærer beskrev hun *Kari* som en jente med pågangsmot. Kontaktlærer fortalte at *Kari* hadde lagt ned en betydelig innsats i skolefagene, noe som hadde resultert i at *Kari* hadde hatt en kjempestor utvikling i fagene.

Intervjuet med *Kari* foregikk på skolen i skoletiden. Jeg kom til skolen like før skolestart, og møtte *Kari* ved hovedinngangen. Jeg avtalte at hun skulle møte meg inne i gangen når det ringte inn. I starten av intervjuet virket *Kari* litt nervøs, hun pratet også med en lav stemme. Etter få minutter tødde hun opp og pratet med en mer tydelig stemme. Det som var karakteristisk ved *Kari* var at hun virket moden og reflektert i sine besvarelser. Etter at intervjuet var ferdig spurte hun om vi skulle møtes flere ganger. På spørsmålet om hun ønsket flere samtaler sa hun at hun hadde mange å prate med i sin familie.

Jeg har i denne presentasjonen valgt ut utsagn som skiller seg ut og forteller noe om hennes oppfatning av seg selv (selvvurdering), hvordan hun vurderer opplæringen og hva som er psykologisk sentralt for *Kari* i opplæringen.

Selvvurdering

Kari velger under intervjuet å sette kryss på påstanden “ flaggeleven vil helst være slik det er”. Om dette sier *Kari* følgende:

“fordi æ e unik på min måte å æ har ikke lyst te å skift noe på mæ sjøl”.

Dette utsagnet kan tolkes dithen at *Kari* har en positiv selvoppfatning. Utsagnet kan også tyde på at bakgrunnen for en slik vurdering har sin rot i positive tilbakemeldinger fra signifikante andre i hjemmemiljøet. Det kan være foreldre som støtter opp om hennes selvoppfatning ved å anerkjenne den hun er.

Faglig selvvurdering

Kari velger å sette kryss på påstanden “ ballongeleven synes arbeidet på skolen er lett”. Om dette sier hun:

“æ må si ballongelev da, fordi det e ikke så vanskele.” [] “æ syns aill fagan e lett utenom matte og engelsk”. [] “Fordi æ kan aill fagan å synes det e arti”. [] “Æ bruke ganske lang tid på å mestre, men æ greie alltid oppgavan på skolen”.

Den første påstanden tyder på at *Kari* opplever mestring på skolen. Hun sier videre at hun synes fagene er artige og at hun bruker tid før hun mestrer oppgavene. *Kari* viser at hun har en holdning om at med høy innsats mestrer hun oppgavene.

Sosial selvvurdering

Kari setter kryss på påstanden “flaggeleven liker ikke å gå på skolen”. Hun sier:

“Da bli det flaggeleven”. [] “Fordi æ syns skolen e ganske slitsom å sånn der.” [] “Det e å være sosial å få masse oppmerksomhet å sånt der”. [] “Det e ikke alltid lett. Det kan være litt slitsomt av og te”.

Ut fra disse to utsagnene ser det ut til at *Kari* strever med å mestre det sosiale samspillet på skolen. Hun fremhever at det er slitsomt å være sosial og få mye oppmerksomhet. Det forrige utsagnet står derfor i kontrast til dette utsagnet, der *Kari* viste til at hun mestret fagene

gjennom faglige tilpasninger i opplæringen. For *Kari* som har en språkvanske er det ekstra energitappende å holde en samtale i gang selv om hun mestrer ferdigheten såpass bra at hun greier å følge med i det som blir sagt. Dette utsagnet kan tyde på at hun innimellom har behov for å trekke seg litt unna det sosiale samværet.

Kari setter kryss ved påstanden “ballongeleven er populær blant elever på sin egen alder”. Hun sier:

“Ballongeleven trur æ” [] “Æ føle mæ ikke akkurat populær men æ får jo litt oppmerksomhet” []
“Fordi det e mange som vil være sammen med mæ”. []
“Det e litt midt imellom for noen ganga e æ alene og noen daga e æ ikke alene” [] “Litt trist av og te, men det e nu bare sånn det e”.

Disse utsagnene kan tyde på at *Kari* får noe oppmerksomhet av sine medelever, samtidig som hun opplever at hun enkelte dager blir gående alene, noe hun opplever som trist. Det tidligere utsagnet om at det var ganske slitsomt for *Kari* på skolen, kommer på en måte tydeligere frem her ved at hun ikke alltid har noen å være sammen med. For *Kari* blir det å stå både innenfor og utenfor det sosiale samspillet slitsomt, og hun gir uttrykk for at dette kan være en psykisk påkjenning.

Kari setter kryss ved påstanden “ballongeleven er ofte redd for å bli ertet av andre elever”. På spørsmålet om hun kan si mer om det sier hun:

“Nei, fordi æ jær mang dumme valg hele tida, æ har hørt at æ e litt dum fra andre eleva å sånt der så æ e ganske redd å sånn der”. [] “Det e veldi ekkelt.” [] “Æ bynne te vanli å skrik å sånn der”.

Kari har opplevelser av å ha dummet seg ut ovenfor andre elever og blitt kalt *dum* av de andre elevene. Dette utsagnet fremhever hennes sårbarhet i det sosiale samspillet, som følge av negative opplevelser i skolen.

Vurdering av opplæringen i forhold til egne læreforutsetninger.

Kari setter kryss ved påstanden “Flaggeleven tror ikke det vil greie fagene i ungdomsskolen”. På spørsmålet om hvordan hun vet det sier hun:

“fordi æ e redd for at det e så masse vanskelige fag.”

På spørsmålet om hva hun tenker skal til for å greie det svarer hun:

“å øve enda mer”.

Da jeg påny spør om hun tror hun vil greie det svarer hun:

“ja det trur æ”.

Disse utsagnene kan tolkes som om at *Kari* er litt vaklende i sin tro på egen mestring og egne mestringsforventninger med tanke på ungdomskolen. Men ved å øve mer tror hun at hun vil greie det.

Psykologisk sentralitet

Kari velger påstanden “Ballongeleven synes skolen er viktig” hun sier:

“Så at æ kan få en god fremtid å at æ kan bli ka æ vil å sånt der” () “Familien min synes at æ e en veldig flink elev som gjør tingern æ bli bedt om”.

Disse utsagnene viser at *Kari* har en positiv holdning til skolen. Signifikante andre, slik som foreldre, søsken, nære personer sine holdninger har en innvirkning på *Kari* sine meninger og tanker om skolen. Dette viser tilbake til hennes første utsagn der *Kari* sier at hun er unik og vil ikke endre noe ved seg selv. Det som er psykologisk sentralt for *Kari* er at skolen er viktig, slik at hun kan få en god fremtid. Denne motivasjonen har hun med stor sannsynlighet fått av signifikante andre.

Oppsummering og drøfting.

Det mest sentrale for *Kari* er at hun iblant opplever det som slitsomt å være på skolen, både det å være sosial og å få mye oppmerksomhet er for henne en utfordring. Hun har opplevelse av både å få delta og ikke få delta i det sosiale samspillet, samtidig som hun har hatt flere negative opplevelser fra sosiale situasjoner i skolen.

Kari opplever mestring i fagene, og hun synes at alle fagene er lett unntatt matte og engelsk. Bandura (1994) viser til at forventning om og troen på egen mestring har konsekvenser for valg, utholdenhet og innsats. *Kari* har erfart at med innsats mestrer hun fagene. Covington (2009) viser til at innsats kan ses på som et “tveegget sverd”, der en må yte en viss innsats for å lykkes, samtidig som det kan oppleves truende å yte høy innsats dersom en mislykkes, og det kan tolkes som tegn på svake evner. Det er lite som tyder på at *Kari* står overfor et slikt

dilemma. Sett i lys av hennes høye skolefaglige innsats verdsetter *Kari* seg selv når det kommer til mestring i fagene, men samtidig når hun retter blikket fremover mot ungdomsskole er hun litt mer skeptisk. *Kari* sier først at hun ikke tror at hun vil greie fagene i ungdomsskolen, men dreier mer i positiv retning når hun blir spurt om hva hun tror skal til for at hun skal greie det. Dette tyder på at hennes tro på egen innsats er relativt sterk.

Kari er redd for å bli ertet av andre elever på skolen, da hun har hatt opplevelser av å få høre at hun er dum. Hun sier selv at hun sier dumme ting. *Kari* sier også at hun er populær blant de andre elevene, da de andre vil være sammen med henne, men ikke hver dag noe som hun opplever som trist. Jeg opplever at *Kari* har en usikker sosial selvoppfatning. Hennes persepsjon av de andres vurderinger er både positive og negative. Jeg tolker at *Kari* har en sårbarhet der hun ikke får tak i hva de andre forventer av henne i de ulike sammenhengene i skolehverdagen. Dette kan tyde på at det ikke er tatt høyde for hennes språkvanske i skolen, med tanke på hennes behov for tilpasninger i det sosiale samspillet. Rosenberg (1979) fremhever *andres vurderinger og sosial sammenligning* som påvirker den enkeltes selvvurdering. Der *andres vurderinger* er her hvordan hun blir sett og bekreftet av sine medelever, *sosial sammenligning* er da hvordan *Kari* sammenligner seg med de andre elevene. Deci og Ryan (1985) viser til tre grunnleggende psykologiske behov, der *behovet for tilhørighet* er en av dem, dette behovet innebærer et behov for å delta i et miljø hvor en blir sett og får delta sammen med andre. Det at *Kari* iblant har opplevelser av å ikke få delta i det sosiale samspillet har en negativ innvirkning på hennes selvoppfatning.

Kari uttrykker positive tanker om seg selv når hun sier at hun er unik og ikke vil endre noe ved seg selv, dette tyder på at hun har signifikante andre rundt seg som støtter opp om hennes selvoppfatning. *Kari* forteller at familien hennes er en god støtte og at de har tro på henne, og synes hun er flink. Mor og kontaktlærer gir ikke uttrykk ovenfor meg som at de vet at *Kari* strever sosialt på skolen. I samtale med meg har de kun fokus på hennes faglige utvikling og har derfor et bilde av *Kari* som ikke stemmer overens med virkeligheten.

Kari viser at hun har internalisert normer og verdier og gjør derfor oppgavene av fri vilje. Disse normene og verdiene benevnes av Mead (1974, i Skaalvik og Skaalvik 2013) som *generaliserte andre*, og er mest sannsynlig internalisert fra signifikante andre, som foreldre, søsken og lærere. *Autonom ytre motivert atferd* er egeninitiert atferd, der handlingene er valgt fremfor andre handlinger og er selvbestemte. Dette er i likhet med indre motivert atferd der

utføres handlingene med entusiasme, på eget initiativ og frivillig. Dette betyr ikke at hun har gitt fra seg kontrollen, men de signifikante andres normer har blitt internalisert. Denne formen skiller seg fra indre motivert atferd da den ikke kommer av egen interesse eller glede over aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Mari

Mari er en jente på 13 år med dyskalkuli som går på 7.trinn i en skole med 300 elever. Hun har hatt spesialundervisning i matematikk i 2 år. *Mari* får undervisningen i gruppe sammen med elever fra parallellklassen.

Jeg hadde to samtaler med mor i forkant av intervjuet. Mor uttrykte glede over at *Mari* skulle delta i intervjuet, da hun sa at hun så fordelen med at *Mari* kunne få prate om seg selv. Mor fortalte at *Mari* strevde spesielt i matematikk og at *Mari* fortalte lite hjemme om skolen.

Jeg hadde også en samtale med kontaktlærer til *Mari*. Hun var positiv til at *Mari* skulle bli intervjuet. Hun beskrev *Mari* som en blid jente som gjorde en god innsats i fagene.

Kontaktlærer fortalte at de på skolen hadde fått til god faglig tilrettelegging for *Mari* i matematikkfaget.

Intervjuet med *Mari* foregikk på skolen i en skoletime. Jeg kom til skolen om morgenen, like før skolestart, der jeg møtte kontaktlæreren som fulgte meg til grupperommet som jeg hadde fått låne til intervjuet. Jeg avtalte med kontaktlærer, som hadde morgeninspeksjon, at hun skulle følge *Mari* til grupperommet når det ringte inn. Førsteinntrykket av *Mari* var en energisk og blid jente. Hun hadde knapt rukket å sette seg på stolen før hun spurte meg om hva jeg ville prate om. *Mari* var gjennom hele samtalen lett å prate med, og hun delte mye om sin hverdag på skolen. Etter intervjuet fortalte *Mari* at hun både gruet og gledet seg til å begynne på ungdomsskolen, hun fortalte også at det hadde vært fint å prate med meg.

Jeg har valgt ut påstander som skiller seg ut og som forteller om hennes oppfatning av seg selv (selvvurdering), hvordan hun vurderer opplæringen, hvem hun ser som sine signifikante andre på skolen og hva som er psykologisk sentralt for *Mari* i opplæringen

Selvvurdering

Faglig selvvurdering og trivsel på skolen

Mari setter kryss ved påstanden «ballongeleven liker å gå på skolen», hun svarer:

«Æ like egentlig å gå på skolen, noen gang tenke æ at skolen e så kjedeli, æ må stå opp så tidlig, men æ har egentli ikke noe bedre å gjør i ukedagan uansett» []

« æ like å møt vænna, friminutt å nånn fag, matte litt, æ bynne å like matte nu» []

« det bør bli ballongelev, æ synes ikke at alt e vanskelig eller lett, synes det e midt imellom».

Mari velger påstanden “Ballongeleven vet at det vil greie fagene i ungdomsskolen ” hun svarer:

“Hvis æ gjør en stor innsats vil æ få det te”.

Det første utsagnet viser at *Mari* liker å gå på skolen, bortsett fra at hun ikke liker å stå opp tidlig noe som kan være gjenkjennelig for flere i hennes aldersgruppe. Det andre utsagnet kan tyde på at *Mari* har venner på skolen, som hun er sammen med i friminuttene. *Mari* antyder også at hun har begynt å like matematikkfaget. Det tredje utsagnet viser at hun har overkommelig med faglige utfordringer, da det verken er for lett eller for vanskelig. *Mari* sier lite direkte om opplæringen, det hun sier er indirekte om opplæringen, med at hun får til oppgavene.

Sosial selvvurdering

Mari velger påstanden «flaggeleven vil helst være slik det er», hun svarer:

«Æ vil helst vær mæ sjøl, æ vil ikke vær nånn andre. Jentan i klassen vil vær prikk lik, det skjønne æ ikke noe av, aill ska like det samme som håndball og fotball, det gjør forresten æ å». []

«æ e ikke populær i klassen. Det ser ut som de noen ganger baksnakker mæ, trur æ. Men æ bryr mæ uansett ikke fordi æ har gode vænna i B klassen. Æ bryr mæ ikke om å være populær». []

«kansje æ villa endra klestilen min å håret mitt».

Svaret *Mari* gir viser en ambivalens med tanke på hennes ønske om å delta /ikke delta sammen med jentegruppa i klasse. Hun sier at hun ikke vil være som dem selv om hun deler deres interesser. Dersom hun skulle endre noe ved seg selv, så måtte det være klesstil og hårfasong. Spørsmålet er om dette er et ønske om å være mer lik jentene i klassen. I *Maris* tilfelle er det mulig at den fysiske selvoppfatningen påvirkes av de andre jentenes verdsetting av hva som er viktig for å bli en av dem. *Mari* antyder at hun har blir baksnakket av de andre jentene i klassen. Senere i intervjuet setter *Mari* kryss på påstanden «ballongbarnet er ofte redd for å bli ertet av andre elever, hun sier videre:

«De fleste av vennan min går i B klassen, men æ møte dæm i mattetiman uansett, de fleste, det e liksom bestevenninna mi som e med på gruppa og hu går i B klassen. Æ vil kom i klassen til bestevenninna mi te næste år» () *«Hvis for eksempel bestevenninna mi er bort, da e æ sammen med en annen jente som æ e venn med».*

Mari utsagn kan tyde på at hun har få venner på skolen og de vennene hun har er utenfor klassen. De vennene hun har, selv om de er få, vil ha positiv stor betydning for hennes sosiale utvikling. I og med at det er et begrenset antall venner, gjør det henne mer sårbar, særlig med tanke på at hun i klassen ikke føler seg akseptert av de andre jentene.

Mari setter kryss på påstanden “Ballongeleven er ofte redd for å bli ertet av andre elever”.

Hun sier:

«altså, det er ikke arti å bli mobba å sånt, det e synd på dæm som bli mobba. Det har ikke skjedd så masse med mæ, men det e sikker noen på skola som bli mobba for et eller annet». () *«fordi de fleste syns at hu e ukul, har så stygg stil å sånt».*

Mari sine utsagn tyder på at hun har hatt opplevelser av å bli mobbet på skolen, og at hun opplever å ikke nå opp til den standarden som er i jentegruppa. *Mari* har tidligere gitt uttrykk for at hun ikke bryr seg om de andre fordi hun har venner i parallellklassen. Men samtidig gir hun uttrykk for at hun kanskje skal endre både klesstil og hårfasong. Dette kan tolkes dit hen at hun likevel lar seg påvirke av normer og verdier i jentegruppa, og at dette kan få negative konsekvenser både for hennes sosiale og fysiske selvoppfatning.

Vurdering av opplæringen i forhold til egne læreforutsetninger

Mari setter kryss på påstanden «flaggeleven synes ikke det får nok hjelp og forklaring i norsk». Videre sier *Mari*:

«Noen gang tænke æ at vi ikke får nok hjelp og forklaring i norsk»

På oppfølgingsspørsmålet «er det forskjell på hjelpen, i hel klasse, på gruppe eller alene med lærer, svarer *Mari*:

«i klassen får vi minst hjelp, på gruppe får vi mer forklaring. I klassen e det mer bråk, mens på gruppe e det roligere, æ e også på gruppe ilag me bestevenninna mi da».

På valgte påstand “ flaggeleven synes det får nok hjelp og forklaring i mattetimer” svarer *Mari*:

«Synes det e nok hjelp, kan hende æ spør om hjelp. Æ klare det meste, klarer deling, ganging, æ kan alle de fire regnearten nu. Deling lærte æ i forgårs, å da kuinn æ det med en gang».

Den første påstanden tyder på *Mari* foretrekker å være i gruppe, delvis på grunn av bråk i klassen og delvis grunnet at bestevenninna hennes er i gruppa. *Mari* gir i de andre utsagnene en vurdering av læringsmiljøet. Det andre utsagnet gir også et inntrykk av at hun spør om hjelp i matematikk, hun viser en *hjelpesøkende atferd* som er en viktig læringsstrategi, samtidig som det er avgjørende for at hun skal få en utvikling i faget.

Psykologisk sentralitet

Mari setter kryss på påstanden «ballongeleven synes skolen er viktig». Hun sier videre:

«Fordi en lærer masse nye ting, hvis en ikke lærer noe får en ikke jobb eller noe da, da går det litt dårlig i livet synes nu æ da».

Det siste utsagnet viser at *Mari* har positive fremtidsbilder og at hun med stor sannsynlighet har voksne rundt seg som backer henne opp og gir henne positive verdier og holdninger til skolen. Disse personene er mest sannsynlig foreldre og andre signifikante voksne eller venner.

Oppsummering og drøfting

Det mest sentrale for *Mari* på skolen er at hun opplever faglig mestring, spesielt i matematikkfaget som hun har strevet med. *Mari* er fornøyd med å være på gruppe og trives ekstra godt fordi bestevenninna hennes også deltar i denne gruppen. *Mari* har også en hjelpesøkende atferd i fag, noe som er en viktig læringsstrategi med tanke på faglig utvikling. Bandura (1997) viser til hvordan autentiske mestringserfaringer skaper forventninger om å mestre, samtidig som han fremhever viktigheten av at en har anstrengt seg i den mestrede oppgaven, da dette øker mestringsopplevelsen. Det blir for *Mari* viktig at de tilpasningene hun får i skolen imøtekommer de behovene hun har når det gjelder, der oppgavens vanskegrad, at oppgavene ligger innenfor hennes mestringsområde. Det kan for *Mari* føre til negative opplevelser dersom oppgavene blir for lette eller for vanskelige.

Mari sine utsagn tyder på at hun føler seg utenfor det sosiale felleskapet i klassen. Hun uttrykker en ambivalens når det gjelder ønsket om å delta, og ikke delta, i klassens jentegruppe. *Mari* sier at hun kan tenke seg å endre deler ved seg for å være lik de andre i

klassen. Jeg tolker at *Mari* i den sosiale sammenligningen med de andre jentene i klassen, har tatt valget at hun ikke er lik de andre jentene i klassen. De få vennene hun har er to jenter i parallellklassen, disse er hun motivert for å sammenligne seg likt med. Det kan tyde på at hun i et forsvar av sitt selvverd har valgt å se seg selv som mest lik de jentene hun mottar spesialundervisning sammen med, fremfor jentene i klassen. Rosenberg (1979) viser til at en i sosial sammenligning med en gruppe foretrekker å sammenligne seg med andre som er mest mulig lik oss selv, og at dette blir forsterket ved at disse personene gir en positive tilbakemeldinger. Covington (2009) sin teori om selvverd bygger på at elevene har behov for å verdsette seg selv, dersom selvverdet er truet vil de ha behov for å beskytte det. *Mari* sine valg kan utfra dette tolkes dithen at hun beskytter sitt selvverd ved å utelukke likhetene med de andre jentene i sin klasse. Dette byr på flere utfordringer, særlig ettersom en som elev ikke velger hvilke elever en er i klasse sammen med, og må derfor forholde seg til andre elever på ulike måter i løpet av skoledagen. At *Mari* har få venner i skolen innebærer at hun er mindre fleksibel med tanke på sosial deltakelse. Det er imidlertid viktig for *Mari* at hun har venner på skolen, og at hun føler en tilhørighet med dem. Det kan ha en negativ effekt på hennes selvoppfatning at hun er utenfor klassefelleskapet. Selvoppfatning er imidlertid ikke noe som endres så lett, den er relativt stabil, det skal for de fleste mennesker en gjentakende negativ innflytelse til for at de skal utvikle en negativ selvoppfatning (Rosenberg, 1979).

Mari har positive tanker om skolen og har et fremtidsrettet syn på at det er viktig å gå på skolen for ellers går det dårlig i livet. Det er for *Mari* psykologisk sentralt viktigheten av å gå på skolen, denne holdningen kan med stor sannsynlighet komme fra signifikante andre i hennes miljø, der deres normer og verdier har blitt overført til *Mari*. Mead (1974, i Skaalvik & Skaalvik, 2013) bruker betegnelsen *den generaliserte andre* om disse normene og verdiene. *Mari* er motivert for å gå på skolen, Deci og Ryan betegner denne typen motivasjon for autonom ytre motivasjon, der en har internalisert normer og initierer selv til atferden.

Verken kontaktlærer eller mor ga uttrykk for at de visste om *Mari* sine negative opplevelser i klassen. De opplevelsene som *Mari* har hatt med mobbing er det viktig at voksenpersonene i hennes nærhet blir gjort oppmerksomme på, da det på sikt kan være skadelig for hennes psykiske helse, dersom lignende opplevelser gjentar seg. Mor og kontaktlærer har mest fokus på *Maris* positive faglige utvikling, mens de har lite fokus på hennes sosiale liv. Dette gir et urealistisk bilde av *Mari* sin skolehverdag.

Ola

Ola er en gutt på 12 år med dysleksi som går på 7. trinn i en fådelt skole med til sammen 50 elever. Han har hatt spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk i 3 år. Deler av spesialundervisningen har blitt gitt i gruppe, og som enkelttimer sammen med elever fra 5, 6 og 7 trinn.

I forkant av intervjuet med *Ola* hadde jeg to samtaler med hans mor på telefon. Mor fortalte at det hadde vært behov for en del overtalelser før han skulle møte til samtale med meg.

Grunnen var ifølge mor at han ikke likte å prate så mye. Mor uttrykte videre bekymring med tanke på om *Ola* hadde det bra på skolen, for han fortalte lite hjemme om hvordan han hadde det på skolen.

Jeg hadde også en samtale med kontaktlærer, som fortalte at *Ola* var en stille og forsiktig gutt i gruppen. Kontaktlæreren sa videre at han hadde en oppfatning av at *Ola* strevde en del på skolen, med liten produksjon og deltakelse i fagene. Både mor og kontaktlærer uttrykte bekymring over *Ola* sine lave faglige prestasjoner i skolen.

Intervjuet med *Ola* foregikk på skolen i skoletiden. Da jeg kom til skolen møtte jeg en noe forsiktig, men smilende gutt som ventet på meg i gangen. Jeg kom fra starten av dagen og det hadde ennå ikke ringt inn til 1.time. Jeg hilste på ham og han fulgte etter meg til det grupperommet som jeg hadde fått låne av skolen. I intervjusituasjonen var *Ola* noe urolig i starten, men ble roligere etter hvert som intervjuet gikk fremover. Han hadde en noe utydelig tale, men det gikk fint å lytte ut hva han sa og han ga etter hvert som intervjuet gikk fremover mer utdypende forklaringer på de spørsmålene jeg stilte. Det som særpreget *Ola* under intervjuet var at han virket rolig, tok seg tid til å svare og nøyte ikke på hva han skulle velge av påstander og hadde alltid et svar på oppfølgingsspørsmålene. Han var kortfattet i svarene, men også presis i beskrivelsene sine. Jeg satt igjen med en opplevelse av at *Ola* var en gutt av få ord, samtidig som at de ordene han sa i intervjuet inneholdt betydningsfulle meninger, der det var tydelig i intervjusituasjonen at han overveide de ordene og svarene han uttrykte. Etter at intervjuet var ferdig var han tydelig lettet og på spørsmålet om hvordan han syntes det hadde vært å bli intervjuet, sa han at det hadde vært artig.

Jeg har valgt ut påstander som skiller seg ut og forteller noe om hans oppfatning av seg selv (selvvurdering), hvordan han vurderer opplæringen og hva som er psykologisk sentralt for *Ola* i opplæringen.

Selvvurdering

Faglig selvvurdering

Ola setter kryss på påstanden “ballongeleven synes arbeidet er lett på skolen”, Han sier:

«Det meste er lett på skola, det e itj nå æ slit me akkurat nei». [] «Arti å treffe venner å sånt». []
«nånn syns at æ e arti å sånn da»

Det første utsagnet tyder på at det *Ola* får av oppgaver i skolen er overkommelig, og at han har faglige mestringsopplevelser. Han uttrykker også at det er arti å treffe venner, noe som kan tolkes dit hen at han føler seg trygg i skolesituasjonen, og at han har venner å være sammen med på skolen.

På spørsmålet om hva han tror er grunnen til at han mestrer oppgavene, svarer han:

“nei, det kjæm an på oppgavan å det da, men æ greie det mæste”.

Olas utsagn viser at han føler tilhørighet til skolen, og at han føler seg kompetent når oppgavens vanskegrad ligger innenfor hans mestringssone.

Ola setter kryss på påstanden “ballongeleven får nesten alltid til det samme som sine klassekamerater” På spørsmål om hva han tror grunnen til dette er, svarer han:

“nei..æ veit itj, æ e vel som en av de andran”

Svaret *Ola* gir viser at han sammenligner seg med de andre elevene i sin gruppe, og han vurderer seg likt dem.

Sosial selvvurdering

Ola setter kryss på påstanden “ballongeleven er populær blant elever på sin egen alder”.

På spørsmål om hvordan han vet det, svarer han:

“nånn syns at æ e arti å sånn da” [] “det e mang som sei det” [] “fordi æ har så mang vænna”.

Disse utsagnene viser at *Ola* har en sosial tilhørighet til skolen, og at han mener å ha en høy status i sin gruppe. *Ola* viser til at han har gjort seg erfaringer med at de andre synes han er artig på grunn av deres tilbakemeldinger.

Vurdering av opplæringen i forhold til egne læreforutsetninger

Ola har vanskelig for å velge mellom påstandene, “ballongeleven synes ikke læreren bryr seg”, og “flaggeleven synes læreren bryr seg”. På oppfølgingsspørsmålet “hvordan viser læreren at han bryr seg”, svarer *Ola*:

“han kjæm når æ ber om hjelp”

På spørsmålet om hva han hadde ønsket at læreren brydde seg om svarer han:

“at han sjer kæm som har rækt opp handa leng. Han bruke å gå te dæm som har rækt opp handa sist før dæm som har rækt opp handa først”.

Utsagnene viser en tydelig utfordring som *Ola* opplever i skolehverdagen. Å be om hjelp er sentralt for at han i skolen skal få oppleve mestring og kunne oppleve en utvikling i fagene. Det er også viktig at han opplever å få hjelp, dersom den hjelpesøkende atferden skal vedvare.

Psykologisk sentralitet

Ola setter kryss på både påstanden “Ballongeleven vet at det vil greie fagene i ungdomsskolen”, og “ballongeleven synes skolen er viktig”. På spørsmålet om hvorfor han synes skolen er viktig svarer han:

“hvis æ ska kuinna nåkkå så må æ gå på skole”.

Dette utsagnet kan tyde på at *Ola* har tatt til seg fra andre som har stor innflytelse og betydning på ham, slik at *Ola* har internalisert disse holdningene til skole. Det er mest sannsynlig at andre voksne, som foreldre, venner, lærere, har overført denne holdningen til skolen.

Oppsummering og drøfting

Ola er en gutt av få ord, men de ordene han bruker sier mye om hvordan han opplever skolen. Jeg opplevde at *Ola* formidlet mer enn han uttrykte med ord. *Ola* fikk frem viktige elementer ved seg selv og sine omgivelser, likt som *Kari* og *Mari*, dette vil jeg presentere nedenfor.

Samlet sett så tyder de utsagnene som *Ola* har kommet med at han har er i et miljø der han har sosial tilhørighet, han blitt tatt vare på, har fått utfordringer og at han sitter igjen med opplevelsen av å mestre både sosiale og faglige utfordringer.

Ola viser en selvinnsikt der han har erfart at det kommer an på oppgavene hvorvidt han mestrer dem eller ikke. Bandura (1997) viser til at autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring. *Ola* har erfart at han mestrer dersom oppgavene er overkommelige, og har derfor forventninger om å mestre lignende oppgaver.

I intervjuet kommer det frem at *Olas* vurderer seg selv som en av de andre, i sammenligning med andre elever i sin aldersgruppe. Rosenbergs (1979) prinsipp *sosial sammenlikning*, innebærer at miljøet er med på å påvirke vår selvoppfatning. De en sammenligner seg med kan være en referansegruppe eller enkeltpersoner. Kriterier når en sammenligner seg med enkeltpersoner eller referansegruppen, er det med andre som er mest mulig lik oss selv, som alder, kjønn og interesser. (Festinger, 1954, i Skaalvik & Skaalvik, 2012). *Ola* referer til gruppen av medelever og sammenligner seg med dem, dette er en positiv sammenligning, det motsatte kunne vært at han sammenlignet seg med en referansegruppe som han ikke hadde opplevelsen av å nå helt opp til. Det hadde i så fall hatt en negativ effekt på hans selvoppfatning. Marsh og Parker (1984, i Skaalvik & Skaalvik, 2013) sin referanserammeteori, der en viktig bestanddel for elevens faglige selvutvikling er elevens sammenligning av prestasjoner med de andre elevens prestasjoner. De viser til “Big-fish-little-pond”-effekten, der det er bedre å være en stor fisk i en liten dam (relativt flink elev i en svak klasse), enn en liten fisk i en stor dam (relativt svak elev i en flink klasse).

Ola sier at læreren ikke gir nok hjelp med forklaring og støtte i undervisningen. Han opplever at han ikke blir sett og at det ikke er tilstrekkelig å rekke opp hånda for å be om hjelp i timene, læreren går til de som roper høyest. Å inneha en hjelpesøkende atferd er viktig for å kunne opprettholde gode læreforutsetninger for eleven. Å unnlate å be om hjelp er en form for selvvalgt handikap som er motivert av ønsket om å beskytte selvverdet. For at *Ola* skal kunne opprettholde den hjelpesøkende atferden er det viktig at han erfarer at han får hjelp når han ber om det. Det er også viktig for at han skal kunne komme seg videre, da god læring bygger på at eleven har en hjelpesøkende atferd. Konsekvensen av å ikke be om hjelp er at eleven får hull og mangler i sin forståelse og kunnskap (Ryan, Pintrich, 1997, i Skaalvik & Skaalvik, 2005). *Ola* viser en positiv holdning til skolen generelt som mest sannsynlig deles av signifikante andre i hans miljø. Det *Ola* formidler som psykologisk sentralt for seg i skolen, er at oppgavene er overkommelige, at det er artig å treffe venner, og at han er godt likt av medelevene. Dette står i kontrast i forhold til hva mor og kontaktlærer sier med at de har bekymringer for hans faglige utvikling og at han er lite meddelsom med sine egne tanker om

skolen. Mor og kontaktlærer ser ut til å være mest opptatt av faglige prestasjoner, der de sammenligner *Olas* faglige prestasjoner med de andre elevene i hans aldersgruppe. Det som er *psykologisk sentralt* for mor og kontaktlærer er hvordan *Ola* presterer faglig. Årsaken til dette kan blant annet være at *Ola* skal over i ungdomsskolen, hvor de faglige prestasjonene settes enda mer i fokus. Det kom ikke frem verken fra mor, kontaktlærer eller *Ola* om denne bekymringen hadde blitt formidlet til *Ola*. Innenfor selvvurderingstradisjonen har en vært mest opptatt av *andres vurderinger* og den betydningen det har for påvirkningen av selvverdet. S. Skaalvik (2013) viser til to aspekter ved mestringserfaringer, reell mestring og opplevd mestring. Den reelle mestringen kan måles gjennom en test eller observeres av for eksempel lærer, opplevd mestring er elevens egen opplevelse an mestringsgrad. Det er en diskrepans mellom *Olas* opplevde mestring i skolen, og lærerens bilde av den reelle mestringen som er observert og målt i skolen.

Ola sin formidling av at alt går bra på skolen kan også tolkes som et ledd i forsvaret av selvverdet, der han velger å fokusere på de områdene han mestrer og ser bort fra de områdene han ikke mestrer. Covington (2009) sin teori om selvverd bygger på at elevene har behov for å beskytte sitt selvverd dersom det er truet. Et ledd i forsvaret er å yte mindre innsats for å minimalisere konsekvensene av nederlag. I denne teorien anses dette som motivert atferd. At *Ola* har et annet bilde av sitt ståsted i fagene, enn lærer og mor, kan tyde på at han er motivert for å ha en redusert faglig innsats. Dette kan være med å bidra til at foreldre og lærer blir enda mer bekymret for hans skolefaglige utvikling. For *Ola* vil det å ikke ha fått en realistisk vurdering fra skole og hjem med tanke på sitt faglige ståsted kunne gi en sjokkopplevelse for ham i ungdomsskolen, der vurderingene blir mer synlige i form av flere krav og karakterer.

Kapittel 5: Drøfting og refleksjon

I det foregående kapitlet har jeg presentert informantene enkeltvis under følgende overskrifter; *faglig selvvurdering*, *sosial selvvurdering*, *vurdering av opplæringen i forhold til egne læreforutsetninger* og *hva som oppleves som psykologisk sentralt*. Det siste punktet omfatter den betydning skolen har for informantene. Under overskriften *sosial selvvurdering* tegner informantene et bilde av hvordan de opplever samhandlingen med sine klassekamerater og hvilken betydning dette har for deres trivsel på skolen.

I dette kapitlet vil jeg se informantene under ett og drøfte resultatene i forhold til mine problemstillinger:

- *Hvordan vurderer informantene seg selv, faglig og sosialt?*
- *Hvordan vurderer informantene opplæringen i forhold til egne læreforutsetninger?*
- *Hvilken betydning har deres faglige og sosiale erfaringer hatt for deres trivsel på skolen?*
- *Hvilken betydning har skolen for informantene?*

Til slutt i dette kapitlet vil jeg reflektere over veien videre for informantene i dette forskningsprosjektet og generelt for elever i skolen som mottar spesialundervisning.

Hvordan vurderer informantene seg selv, faglig og sosialt?

De tre informantene som deltok i dette forskningsprosjektet hadde alle til felles å vurdere seg selv høyt innenfor faglig mestring. *Ola* uttrykte at han mestret det meste av oppgaver på skolen, men legger til at det kommer an på type oppgave. *Mari* sier også at hun har faglig mestring på skolen. Hun fokuserer spesielt på sin opplevelse av mestring i matematikkfaget, som er et av fagene hun mottar spesialundervisning i.

Kari vurderte seg også høyt faglig. Hun formidlet at hun syntes at alle fagene var lette, bortsett fra matte og engelsk. *Kari* fortalte også at hun brukte lang tid på løse oppgavene, men at hun alltid greide oppgavene på skolen.

Informantenes vurdering av seg selv faglig er lik i den forstand at de vurderer seg selv som at de mestrer oppgavene de har på skolen. Det som skiller de tre elevene er hva de legger i sine

vurderinger av faglig mestring. *Olas* utsagn kan tolkes dithen at han underkommuniserte i hvilken grad han opplevde faglig mestring i skolen. Det kan forklares ved at det er et språk mellom *Olas* vurdering og kontaktlærer og mors vurdering av de faglige prestasjonene i skolen. Hvis det er slik at *Olas* selv vurdering bygger på sviktende grunnlag vil dette kunne få alvorlige konsekvenser i hans videre faglige utvikling.

Mari og *Kari* uttrykker også at de opplever faglig mestring men det er viktig å påpeke at det også for dem kan være en stor overgang fra barne- til ungdomsskole, der det i ungdomsskolen vil være et økt fokus på prestasjoner med karakterer i fagene.

De tre elevene vurderer seg ulikt sosialt. *Ola* er den som i vurderingen av seg selv gir uttrykk for å ha flest sosiale mestringsopplevelser på skolen. Han sier at han har venner i skolen og er godt likt av medelevene. *Mari* og *Kari* sier derimot at de strever sosialt og de peker på at det er vanskelig å få innpass hos jentene i samme aldersgruppe. *Mari* har få venner på skolen og de vennene hun har er med i den gruppen hvor hun mottar spesialundervisning. Hun har ingen venner i sin egen klasse. I analysen pekte jeg på at *Mari* har valgt de elevene hun er på gruppe sammen med som sammenligningsgruppe. Fordi disse elevene er mer lik henne selv enn klassekameratene kan valg av sammenligningsgruppe tolkes som et forsøk på å forsvare sitt selvverd.

Kari sier at hun synes det er slitsomt å være på skolen fordi det å være sosial og få oppmerksomhet er for henne en utfordring. I analysen tolket jeg *Karis* sosiale selvoppfatning som lav. Hun har blant annet vansker med å få tak i hva de andre forventer av henne i de ulike sosiale sammenhengene i skolen. Hun opplever derfor ikke sosial tilhørighet i skolen, jeg har tidligere pekt på at skolen kanskje ikke er tatt høyde for hennes språkvansker, og at tilpasningene ikke har vært adekvate i forhold til *Kari* sine behov.

Begge jentene forteller i intervjuene at de har opplevd å bli mobbet, ertet, og hengt ut på skolen. Dette ble verken av foresatte eller lærere nevnt i samtaler med meg i forkant av intervjuene. Skaalvik & Skaalvik(2013) viser til at det er av stor betydning for elevers selvverd dersom de har opplevelsen å bli holdt utenfor felleskapet eller å bli oversett.

Hvordan vurderer informantene opplæringen i forhold til egne læreforutsetninger?

De tre informantene sier lite direkte om den opplæringen de får, men indirekte gir de likevel opplysninger som gir et bilde av opplæringen. *Kari*, *Mari* og *Ola* gir alle tydelig uttrykk for at

de opplever å ha faglig mestring i skolen. Dette indikerer at de er i et miljø der de har fått faglig tilpasning. *Kari* var den eneste av de tre som nølte litt ved spørsmålet om hun trodde hun ville mestre fagene i ungdomsskolen. Ved å stille oppfølgingsspørsmål om hva hun trodde skulle til for at hun skulle greie det, kom *Kari* raskt inn på at hun ville mestre fagene gjennom innsats.

Mari sier indirekte om opplæringen at hun har overkommelig med faglige utfordringer og at hun mestrer oppgavene. Hun antyder også at hun har begynt å like matematikkfaget, som hun har strevd en del med. *Mari* sier i intervjuet at hun foretrekker å være på gruppe, delvis grunnet bråk i klassen og delvis grunnet at hun er på gruppe sammen med bestevenninna si. *Ola* fremhever at han opplever å ikke bli sett av sin lærer, at læreren går til de som roper høyest i klasserommet, og at han derfor ikke alltid får nok hjelp med forklaring og støtte i undervisningen. Dette er en utfordring som for *Ola* kan ha både kortsiktige og langsiktige konsekvenser. De kortsiktige konsekvensene er at *Ola* ikke får hjelp slik at han kan få oppleve mestring. Over tid kan dette føre til reduksjon i både innsats og hjelpesøkende atferd i skolen.

Hvilken betydning har deres faglige og sosiale erfaringer hatt for deres trivsel på skolen?

Ingen av de tre informantene gir uttrykk for at de mistrives med de faglige aktivitetene i skolen. Derimot er to av informantene opptatt av at de kommer til kort når det gjelder å bli akseptert sosialt.

Kari har erfaringer med å komme til kort i det sosiale samspillet og uttrykker at hun synes det er vanskelig å være sosial på skolen. *Kari* har også erfaringer med både å få delta og ikke få delta i det sosiale samspillet, noe som har ført til utrygghet i sosiale settinger.

Mari sine utsagn kan også tyde på at hun har erfaringer med å være utenfor det sosiale felleskapet i klassen. Hun sier også at hun har hatt erfaringer med å bli mobbet på skolen.

Mari er ambivalent når det gjelder ønsket om å delta, og ikke delta, i klassens jentegruppe. De få vennene hun har er to jenter i parallellklassen, noe som fører til at hun er mindre fleksibel med tanke på sosial deltakelse i skolen.

Ola sine sosiale erfaringer er positive. Han har opplevelsen av å ha en sosial tilhørighet i skolen, og han har gjort seg erfaringer med at medeleven synes han er artig å være sammen med. Denne vurderingen bygger på positive tilbakemeldinger fra medelever.

Hvilken betydning har skolen for informantene?

Felles for de tre informantene er at de opplever skolen som psykologisk sentral. De viser til at skolen bidrar til viktig lærdom som de vil ha bruk for senere i livet.

Av de tre informantene er det *Mari* og *Ola* som gir uttrykk for at vennskap er viktig for dem i skolen. *Kari* er den eneste av de tre elevene som ikke oppgir noen viktige personer i skolemiljøet. Hun forteller derimot om familien sin, som en viktig støtte for henne.

Veien videre

De tre informantene har alle definerte vansker og har mottatt spesialundervisning i barneskolen. Dataene viser at disse tre elevene har gått på skoler som har hatt gode faglige tilpasninger. Men resultatene viser også at det skolen ikke har greid å gi alle tre, er gode nok sosiale tilpasninger. De skal over til ungdomsskolen, der det blir gitt karakterer og det er flere lærere å forholde seg til. Dette er en sårbar overgang, der de går over i det ukjente. Felles for de tre informantene er at de har positive forventninger til ungdomsskolen og at de ønsker å gjøre det bra på skolen, mens foreldrene er mer bekymret med tanke på overgangen. Denne gruppen er ikke representativ for alle elever som er i overgangen til ungdomsskolen, og heller ikke for alle elever som mottar spesialundervisning i deler av opplæringen.

Informantenes faglige og sosiale behov vil i ungdomsskolen stille store krav til tilpassing både i den ordinære undervisningen og i spesialundervisningen. Det krever blant annet at lærerne greier å bygge opp et trygt læringsmiljø, og at informantene blir sett og bekreftet.

Kari vil ha behov for tilrettelegginger både med tanke på fag og hennes språkvansker, der det blir lagt til rette for at hun skal kunne delta i det sosiale felleskapet sammen med sine medelever. Dersom hun ikke får støtte på språk er det fare for at hennes sosiale utvikling og erfaringer fortsetter i negativ retning.

Mari vil ha behov for gode faglige tilpasninger hvor hun føler seg trygg i læringsmiljøet. Hun har behov for å få opplevelsen av å delta i større grad i klassefelleskapet og bli skjermet for negative opplevelser, som mobbing.

Ola vil ha mest behov for faglige tilpasninger og realistiske vurderinger og tilbakemeldinger fra sine lærere i ungdomsskolen. Det er imidlertid relevant for ham også at en sikrer at han fortsatt har venner og har opplevelsen av tilhørighet i elevgruppen i ungdomsskolen.

Det er viktig å fremheve at en i dette forskningsprosjektet har kun bruddstykker av det totale bildet av hver enkelt elev. Gjennom flere samtaler med elevene, foresatte og lærerne kunne en

ha fått et enda tydeligere bilde av deres selvoppfatning og motivasjon for skolearbeidet. Det er imidlertid viktig å fremheve hva elevene faktisk sier om sine opplevelser i skolen, da dette gir indikasjoner på hva de vil ha behov for i overgangen til ungdomsskolen.

Det er her en finner grunnlaget for hva en kan jobbe videre med i skolen. Det hjelper lite å føle fremgang i fag når en føler seg utenfor det sosiale felleskapet. For at eleven kan få en god selvoppfatning og oppleve motivasjon i skolen er det vesentlig at de i rundt dem får tak i deres stemme og involverer dem i deres egen hverdag.

Selvoppfatning kan ses på som vår referanseramme som fører til handling, dersom eleven skal yte en innsats og eksponere seg, må en ha en forventning om at han mestrer det han holder på med. Det er viktig at eleven får tilbakemelding fra lærere og foresatte om han er på rett vei. Disse tilbakemeldingene bør vektlegge det positive, noe som forutsetter at eleven har fått gode tilpasninger i opplæringen. På denne måten har elevene muligheten til å bli agent i eget liv (Bandura, 1997).

Elever i overgangen til ungdomsskolen er som nevnt innledningsvis i en sårbar fase av livet (Bronfenbrenner, 1979). Dette alderstrinnet står også på terskelen til ungdomsalder.

Ungdomstiden handler blant annet om å finne sin identitet. Ungdomstiden leves her og nå, men peker også framover, mot et selvstendig voksenliv.

Elever som mottar spesialundervisning i deler av sin opplæring har flere sårbarhetsfaktorer knyttet til seg, det er derfor avgjørende for deres utvikling at det finnes støttesystem i og utenfor skolen som kan bidra til å fremme en positiv utvikling hos hver enkelt elev.

Det elevene lærer om seg selv, er noe av den viktigste læringen som foregår på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Som PP-rådgiver i skolen skal en være med på å anbefale spesialpedagogiske tiltak, som skal gagne elevens utvikling. Å anbefale tiltak som ivaretar elevens selvoppfatning og motivasjon er essensiell i ivaretagelsen av enkelteleven.

Dette forskningsprosjektet har forsterket min personlige interesse for temaene selvoppfatning og motivasjon hos elever i skolen. Det kunne derfor være interessant å fordype seg videre i temaene, ved å være mer tilstede på praksisfeltet der elevsamtaler og pedagogiske tilrettelegginger foregår. Det kunne vært svært interessant å bevege seg dypere inn i temaene, ved å følge elever som mottar spesialundervisning i skolen over en lengre tidsperiode.

Litteraturliste

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

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

Bandura, A. (2000). [Exercise of human agency through collective efficacy](#), *Current Directions in Psychological Science*, 9, s. 75-78.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models og human development. In *International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd Ed.* Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children, 2nd Ed.* (1993, pp. 37-43). NY-Freeman.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*.

Covington, M.V og Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Reinhardt and Winston, Principles of Educational Psychology Series.

Covington, M.V. (2009). "Self-worth theory: Retrospection and prospects", i K.R Wentzel og A. Wigfield (red.): *Handbook of motivation at school* (s. 141-169). New York: Routledge.

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

Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning- til elevens beste?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Deci, E. L. og Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

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

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel.*

Fuglseth, K. & Skogen, K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Gudmundsdottir, S. (1992). «Den kvalitative forskningsprosessen». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, s. 266-276.

Holter, H. & Kalleberg, R. (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

LK-06, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvalsund, K. (2009). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner-viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter.* Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

NESH (2013). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Lastet ned 3.april.2013 fra

<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/13>

NOU Norges offentlige utredninger (2011:20). *Ungdom, makt og medvirkning.* Oslo: Norges offentlige utredninger.

Opplæringsloven. Kunnskapsdepartementet. (2007). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic book.

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

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tangen, R. (2011) Barns stemme i spesialpedagogisk forskning- en kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk 1990-2009. *Spesialpedagogikk*, s.38-54.

Vedlegg 1

Intervjuguide

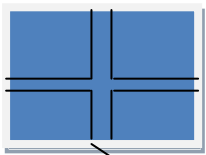
UTSAGN	TILLEGGSPØRSMÅL
Ballongeleven liker å gå på skolen Flaggeleven liker ikke å gå på skolen	<i>Kan du fortelle mer om det?</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Venner</i>• <i>Lærere</i>• <i>Fag og aktiviteter</i>
Ballongeleven synes <i>arbeidet på skolen</i> er lett Flaggeleven synes <i>arbeidet på skolen</i> er vanskelig.	<i>Hva synes du er lett?</i> <i>Hvorfor er det lett?</i> <i>Hva synes du er vanskelig?</i> <i>Hvorfor er det vanskelig?</i>
Ballongeleven har mange ganger lyst til å skulke skolen Flaggeleven har nesten alltid lyst til å gå på skolen	<i>Når har du lyst til å skulke?</i> <i>Hvorfor?</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Venner</i>• <i>Lærer</i>• <i>Faglige krav</i> <i>Hva er det som gjør at du nesten alltid har lyst til å være på skolen?</i>
Ballongeleven mestrer sjelden oppgavene på skolen Flaggeleven mestrer nesten alltid oppgavene på skolen	<i>Kan du si noe mer om det?</i> <i>Hva er det du ikke mestrer?</i> <i>Hva er grunnen til dette?</i>
Ballongeleven synes det får nok hjelp og forklaring i norsktimer Flaggeleven synes ikke det får nok hjelp og forklaring i norsktimer	<i>Er det forskjell på hjelpen</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>i hel klasse</i>• <i>på gruppe</i>• <i>Alene med lærer?</i>

<p>Flaggeleven synes det får nok hjelp og forklaring i mattetimer</p> <p>Ballongeleven synes ikke det får nok hjelp og forklaring i mattetimer</p>	<p><i>Er det forskjell på hjelpen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>i hel klasse</i> • <i>på gruppe</i> • <i>Alene med lærer?</i>
<p>Ballongeleven synes det får nok hjelp og forklaring i engelsktimer</p> <p>Flaggeleven synes ikke det får nok hjelp og forklaring i engelsktimer</p>	<p><i>Er det forskjell på hjelpen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>i hel klasse</i> • <i>på gruppe</i> • <i>Alene med lærer?</i>
<p>Ballongeleven ville gjerne vært annerledes enn det er</p> <p>Flaggeleven vil helst være slik det er</p>	<p><i>Hvorfor?</i></p> <p><i>Hva ville vært annerledes?</i></p>
<p>Ballongeleven synes fagene på skolen er interessante</p> <p>Flaggeleven synes fagene på skolen er kjedelige</p>	<p><i>Hvilke fag er interessante/kjedelige?</i></p> <p><i>Hvorfor er de interessante/kjedelige?</i></p> <p><i>Er det forskjell</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>i hel klasse</i> • <i>liten gruppe</i> • <i>Alene med lærer?</i>
<p>Ballongeleven får nesten alltid til det samme som sine klassekamerater</p> <p>Flaggeleven får mange ganger ikke til det samme som sine klassekamerater</p>	<p><i>Hvordan opplever du det?</i></p> <p><i>Hvordan opplever du å ikke få til det samme som klassekameratene?</i></p> <p><i>Hva tror grunnen til dette er?</i></p>
<p>Ballongeleven er godt fornøyd med seg selv</p> <p>Flaggeleven er lite fornøyd med seg selv</p>	<p><i>Hva er du mest/minst fornøyd med.?</i></p> <p><i>Skala spørsmål: tegneren linje for eleven der ene enden er sjelden og den andre enden er ofte, ber eleven sette et kryss for hvor han er.</i></p>

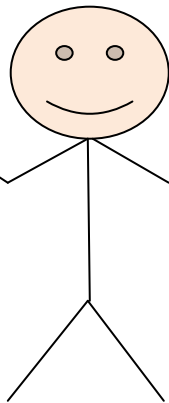
Ballongeleven føler seg dum i gymnastikk og idrett Flaggeleven føler seg flink i gymnastikk og idrett	<i>Kan du si mer om det?</i>
Ballongeleven er populær blant elever på sin egen alder Flaggeleven er upopulær blant elever på sin egen alder	<i>Kan du si mer om det?</i> <i>Hvordan vet du det?</i> <i>Hvorfor tror du det er slik?</i>
Ballongeleven blir ofte gående alene i friminuttene uten å ha noen å være sammen med Flaggeleven har alltid noen å være sammen med	<i>Hvorfor skjer dette?</i> <i>Hvordan opplever du det?</i>
Ballongeleven synes at det får være med å på å bestemme oppgaver i fagene (no/ma/eng) Flaggeleven synes ikke at det får være med på å bestemme oppgaver i fagene	<i>Hva får du være med å bestemme?</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hel klasse</i> • <i>gruppe</i> • <i>alene med lærer?</i>
Ballongeleven ville gjerne gått på en annen skole Flaggeleven vil helst gå på den skolen det går	<i>Hvorfor?</i> <i>Hva ville du skulle ha vært annerledes?</i> <i>Hva er det som gjør at du ønsker å gå på din skole?</i>
Ballongeleven gjør ofte noe dumt Flaggeleven gjør sjeldent noe dumt	<i>Hva er det du gjør da?</i> <i>Hvorfor gjør du det?</i>
Ballongeleven er fornøyd med hvordan det ser ut Flaggeleven ville helst sett annerledes ut	<i>Hva er det du synes er bra?</i> <i>Hva er det du ville ha hatt annerledes?</i>
Ballongeleven synes fagene er unyttige Flaggeleven synes fagene er nyttige	<i>Er det i hel klasse, gruppe, alene med lærer?</i>

Ballongeleven synes skolen er spennende og utfordrende	<i>Kan du si mer om hvorfor skolen er spennende og utfordrende?</i>
Flaggeleven synes skolen er dum	<i>Kan du si mer om hvorfor skolen er dum?</i>
Ballongeleven er ofte redd for å bli ertet av andre elever	<i>Kan du si noe mer om det?</i>
Flaggeleven er ikke redd for å bli ertet av andre elever	<i>Hvorfor tror du det skjer?</i> <i>Hvordan opplever du det?</i> <i>Hvordan reagerer du når det skjer?</i>
Ballongeleven skulle ønske at det var en annen person	<i>Kan du si noe mer om det?</i>
Flaggeleven ønsker ikke å være en annen person	<i>Hvorfor?</i> <i>Hva skulle ha vært annerledes?</i> <i>Hva gjør det med deg?</i>
Ballongeleven synes lesing er vanskelig	<i>Kan du si noe mer om det?</i>
Flaggeleven synes at lesing er lett	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Hvorfor er lesing vanskelig?</i> ○ <i>Hvordan opplever du det?</i> ○ <i>Hvor ofte leser du?</i> ○ <i>Hva liker du å lese?</i>
Ballongeleven synes det går i en fin klasse	<i>Hvorfor?</i>
Flaggeleven synes det går i en dum klasse	
Ballongeleven synes ikke læreren bryr seg	<i>Kan du si noe mer om det?</i>
Flaggeleven synes læreren bryr seg	<i>Hvordan vet du det?</i> <i>Hva skulle læreren bry seg om?</i> <i>Hvordan viser læreren at han bryr seg?</i>
Ballongeleven vet at det vil greie fagene i ungdomsskolen	<i>Hvorfor vet du det?</i>
Flaggeleven tror ikke det vil greie fagene i ungdomsskolen	

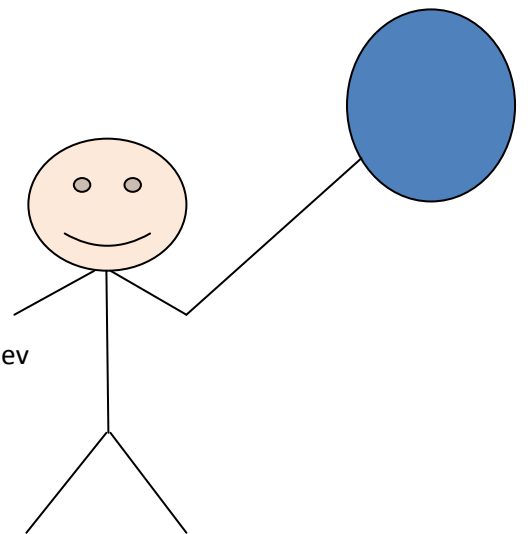
<p>Flaggeleven synes matematikk er vanskelig</p> <p>Ballongelev synes matematikk er lett</p>	<p><i>Hva er vanskelig/lett?</i></p> <p><i>Hva er grunnen til dette?</i></p> <p><i>Hvorfor er det vanskelig/lett?</i></p>
<p>Ballongelev ber om hjelp når det er vanskelige oppgaver</p> <p>Flaggelev stanser opp, gjør andre ting når det blir vanskelige oppgaver</p>	<p><i>Hvorfor velger du å be om hjelp?</i></p> <p><i>Hvorfor velger du å stoppe opp, gjøre noe annet?</i></p>
<p>Ballongelev synes skolen er viktig</p> <p>Flaggelev synes ikke skolen er viktig</p>	<p><i>Hvorfor?</i></p> <p><i>Hva mener mor, far, søsken og venner?</i></p>



Flaggelev



Ballongelev



Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Mitt navn er Linda Hojem, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim. Idet daglige er jeg ansatt som spesialpedagog ved PPT Levanger. Min masteravhandling fokuserer på elevers opplevelse av deltagelse i opplæringen. Jeg er interessert i å bygge min oppgave på elevers opplevelse av egen selvoppfatning og læring. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4-6 elever i alderen 12-13 år.

Jeg håper at du kan tenke deg å være deltaker i dette forskningsarbeidet. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Det er dine tanker og det du sier som vil være mitt fokus. For at jeg skal få med meg best mulig hva du sier, ønsker jeg å benytte en lydopptaker underveis i intervjuet.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest 31. mai 2014.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på telefon; 95031341, eller sende en e-post til Linda.hojem@Levanger.kommune.no. Du kan også kontakte min veileder Sidsel Skaalvik ved institutt for Pedagogikk på telefon; 73595000.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Nøyaktig tidspunkt for intervju avtaler vi ved at jeg tar kontakt med dere på telefon eller e-post. På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen

Linda Hojem

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon og er villig til å delta som informant i studien. Jeg er innforstått med at jeg kan når som helst, uten å måtte oppgi grunn, kan trekke tilbake mitt samtykke.

Signatur foresatte Telefonnummer.....

Signatur elev.....

Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Mitt navn er Linda Hojem, og jeg er ansatt som spesialpedagog ved PPT Levanger. Jeg arbeider i den forbindelse tett opp imot skoler, foresatte og elever som mottar spesialundervisning i kommunen. Jeg er for tiden også masterstudent ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim. Der jeg skal i gang med å skrive en avhandling som fokuserer på elevers opplevelse av deltagelse i opplæringen. Tanken bak intervjuene er å få et bilde på elevenes selvoppfatning, og den betydningen selvoppfatningen har for trivsel på skolen og motivasjon for skolearbeid. Jeg ønsker også å få et bilde av elevens oppfatning av skolemiljøet, fordi det er dette er en viktig kilde til elevens selvoppfatning. I den forbindelse ønsker jeg å intervju 4-6 elever i alderen 12-13 år.

Intervjuet vil være basert på å få tak i elevenes opplevelser, der jeg vil bruke en lydopptaker for å få med meg mest mulig av det de sier. Jeg legger ved samtaleskjemaet slik at dere kan se på hvilke utsagn og tilleggsspørsmål jeg har tenkt å stille deres barn.

Mitt formål med studien er å kunne bidra til at samtaler med elever kan være noe positivt, der elev og voksen sammen finner frem til hva eleven opplever som positivt ved seg selv og det miljøet de befinner seg i. Jeg håper at du kan tenke deg å være deltaker i dette forskningsarbeidet. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest 31.mai 2014.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på telefon; 95031341, eller sende en e-post til Linda.hojem@Levanger.kommune.no.

Fagleder i PPT har samtykket om å ta kontakt med dere, og dersom du har spørsmål kan du kontakte fagleder på PPT Levanger Bjørg Holmen på telefon; 95945655, eller sende en e-post til Bgh@Levanger.kommune.no. Dersom dere vil delta avtaler vi et mer nøyaktig tidspunkt for intervju ved at jeg tar kontakt med dere på telefon.

På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen

Linda Hojem

Vedlegg 3

Forskningsprosessen

Elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning. Dette er en mer omfattende form for tilpasset opplæring. Denne rettigheten er hjemlet etter opplæringsloven § 5-1(Udir). Dette er en rettighet som medfølger konsekvenser for elever, foresatte, lærere og PP tjenesten i den enkelte kommune. Det ligger i denne rettigheten muligheter for å støtte barn og unge sin utvikling i riktig retning. For at det skal være mulig er det nødvendig at det anvendes ulike verktøy og tiltak, et av disse verktøyene er å finne ut av hva den enkelte elev har av tanker om seg selv og det miljøet de er i. Min interesse for emnet er med bakgrunn i min erfaring fra å ha arbeidet med barn og unge i 15 år, som blant annet lærer og rådgiver i en PP tjeneste.

Gjennom forelesningene ved NTNU så jeg muligheten til å prøve ut egnede tilnærminger for å finne ut mer om dette emnet som opptok meg. I arbeidet med å utforme mastersøknaden fikk jeg god hjelp av min veileder Sidsel Skaalvik. Gjennom veiledninger som ble startet opp allerede i det forberedende kurset ble rammene for forskningsprosjektet utformet, og forskningsprosessen hadde startet. Intervju som metode ble for meg en god innfallsvinkel til å få tak i elevenes opplevelser. Jeg utarbeidet i det forberedende kurset en intervjuguide, som inneholdt påstander og spørsmål innenfor de temaene jeg ønsket å belyse med utgangspunkt i teorier om selvoppfatning og motivasjon. Jeg startet så opp søket etter forskningsdeltakere med hjelp fra mine kolleger i PP tjenesten. Jeg kontaktet flere foresatte med forespørselen om deres barn kunne være deltager i mitt forskningsprosjekt. Til slutt endte jeg opp med å avtale intervju med 3 elever. Forskningsdeltakerne ble valgt på bakgrunn av utvalgsriterier jeg hadde bestemt på forhånd. Disse kriteriene ble satt for å avgrense oppgaven, samtidig som jeg ønsket å lage en fremgangsmåte som andre kunne anvende i ettertid. Det første kriteriet var at elevene skulle være i aldersgruppen 12-13 år og tilhøre 7 trinn. Det andre kriteriet var at de mottok spesialundervisning i deler av sin opplæring. Det tredje kriteriet var at de hadde hatt spesialundervisning i minimum 2 år. Dette var for at de skulle kunne ha en erfart opplevelse av denne formen for opplæring. Det siste kriteriet var at forskningsdeltakerne og deres foresatte sa seg villig til å være deltagende i forskningsprosjektet. Jeg hadde utarbeidet en «Informasjons- og samtykkeerklæring» der jeg forklarte tema i forskningsprosjektet og formålet med prosjektet, samt intervjuets varighet og bruk av lydopptaker. Det ble avsatt plass i dokumentet for underskrift både fra foresatte og eleven. Særlig viktig i dokumentet var det å sikre deltakernes anonymitet. Det gikk også klart frem i dokumentet at deltakerne kunne trekke seg fra samarbeidet når som helst i løpet av prosessen, uten å oppgi noen grunn. Jeg valgte å intervju deltakerne på vårparten (april/mai). I gjennomføringen av intervjuet fikk jeg raskt kontakt med deltakerne, jeg valgte å bruke god tid for å gi deltakeren nok tid og rom for refleksjoner, samtidig som jeg forsøkte å la dem snakke uten avbrytelser. Min rolle ble å stille oppfølgingsspørsmål etter at de hadde valgt en påstand. I avslutningen av intervjuet ba jeg om en tilbakemelding samt at forskningsdeltakeren fikk en mulighet til å gi mer utfyllende informasjon dersom det var noe de ønsket å si mer om. Umiddelbart etter intervjuene hadde jeg avsatt tid til å notere ned tanker og refleksjoner som dannet utgangspunkt for analysen. Søknaden om å få skrive masteroppgaven ble sendt 31.05.13. I sommermånedene

transkriberte jeg datamaterialet, leste meg opp på teori og utformet en skisse til metodekapittelet med påfølgende analyse. Transkriberingsprosessen tok en god del tid, det ga meg også en god innsikt i datamaterialet. Det ble 25 sider med skrevet tekst igjen etter transkriberingen. Jeg hadde allerede i utarbeidelsen av intervjuguiden satt påstandene og spørsmålene innenfor kategorier som jeg brukte i den første delen av analysen. Dette hjalp meg til å systematisere den informasjonen som forskningsdeltakerne hadde formidlet i intervjuene. Jeg valgte i neste del av analysen å lage underkategorier til de første kategoriene, der informantenes svar ble gått igjennom pånytt. Til slutt fant jeg frem til meningsenheter som kunne besvare problemstillingen i den transkriberte teksten og dannet 3 temaområder, som ble fellesnevnerne for mine forskningsdeltakere. Temaene fungerte som en hjelp for å kunne øke forståelsen for elevenes opplevelser og erfaringer. De tre områdene dannet kategoriene som jeg ville anvende i analysen. Den første kategorien var « oppfatning av seg selv». Den refererer til hva de sier om seg selv. Den andre kategorien var «opplevelse av miljøet ». Med den menes hva sier de om fagene og miljøet på skolen. Den tredje og siste kategorien ble «signifikante andre». Den referer til hvordan forskningsdeltakeren opplever andre. Kategoriseringen hjalp meg å systematisere datamaterialet slik at jeg fikk laget en beskrivelse der alt som var relevant for studien ble tatt med. Denne beskrivelsen utgjorde tre tekster, en for hvert intervju. Til slutt satte jeg sammen en felles erfaring på bakgrunn av alle intervjuene. Denne felles erfaringen hjalp meg senere å trekke slutninger opp i mot tema og problemstilling.

Vedlegg 4

Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Sidsel Skaalvik
Pedagogisk institutt NTNU
7491 TRONDHEIM

var dato: 26.04.2013

var ref: 34022 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34022	Hvordan elever opplever seg selv og hvordan elever opplever skolemiljøet de befinner seg i
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Sidsel Skaalvik
Student	Linda Hojem

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

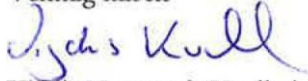
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>
Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen



Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Linda Hojem, Leklemsåsen 36, 7650 VERDAL

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 34022

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes samtykke fra elevene og deres foreldre, basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger.

Personvernombudet finner informasjonskrivet av 25.04.2013 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Forsker viser til å ha lang erfaring med å gjennomføre slike potensielt sensitive samtaler med barn, jf. e-post av 25.04.2013. På denne bakgrunn vurderer ombudet at barna, herunder deres frivillighetsaspekt, ivaretas på en god måte.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.