



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

En del av helheten?

Hvordan elever med høy måloppnåelse opplever å være faglig inkludert

Alf Rune Planting Mathisen

Masteroppgave i spesialpedagogikk Juni 2015



Forord

Sommeren 2014, kontaktet Mirjam H. Olsen meg og spurte om jeg ville være med i et prosjekt, der vi skulle forske på faglig inkludering og skoleresultater. I dette prosjektet ville jeg være én av to studenter, der vi skulle skrive en masteroppgave hver, og disse skulle danne grunnlag for hovedprosjektet. Den andre studenten viste seg å være Elisabeth Sjøblom, som jeg hadde samarbeidet med på noen av delfagene underveis og dette gjorde det enda lettere å si ja til å delta.

Jeg har hatt mange gode rektorer opp gjennom årene. De aller fleste av dem har satt sine spor hos meg, men den som har hatt mest innvirkning på meg som pedagog og person er *Peter W. Dyve*. Peter fortalte meg at det eneste argumentet som ikke er lov å bruke under hans ledelse er "...fordi sånn har vi bestandig gjort det". Denne holdningen har vist seg å være særdeles viktig for meg i forskerrollen.

Jeg må også få takke mine fantastiske kolleger ved Forsøl Skole, som også har vært til stor hjelp underveis i forskningsprosessen..

Jeg vil takke for samarbeidet med *Elisabeth* og ikke minst vil jeg takke for veiledningen jeg har fått av *Mirjam*. Begge to har vært tilgjengelig til ukristelige tider og vært støttende i gode og onde dager.

Mens jeg har gått svanger med denne undersøkelsen, har min samboer og kollega, *Fride*, gått svanger på mer tradisjonelt vis, med vårt totalt 5. barn. Vi har termin samtidig, og du har vært en utrolig stor støtte og en fantastisk god faglig sparringspartner underveis i denne prosessen.

Alf Rune

Hammerfest, Juni 2015

Forord	2
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn og valg av tema	7
1.2 Undersøkelsens formål	8
1.3 Problemstilling og forskerspørsmål	9
1.4 Begrepsavklaringer	10
1.4.1 Måloppnåelse	10
1.4.2 Faglig inkludering	10
1.4.3 Elevens opplevelse	11
1.5 Forskning som er gjort	11
1.6 Oppgavens oppbygging	13
2 Teoretiske perspektiver	14
2.1 Inkludering i en kontekst	15
2.1.1 Hvorfor en inkluderende skole?	17
2.1.2 Hva er en inkluderende skole?	18
2.1.3 Hvordan oppnå en inkluderende skole?	20
2.2 Tilpasset opplæring	22
2.2.1 Spesialundervisning	24
2.2.3 Inkludering og elever med høy måloppnåelse.....	25
2.3 Vurdering	27
2.3.1 Vurderingsbegreper	27
2.3.2 Formålet med vurdering	28
2.3.3 Elevvurderingspraksis	28
2.4 Motivasjon	29
2.4.1 Motivasjon i kontekst	30
2.4.2 Indre og ytre motivasjon	30
2.4.3 Selvverd og motivasjon	32
2.4.4 Mestring og motivasjon.....	33
2.4.5 Identifisering av styrker og flytsonen.....	34
2.4.6 Den signifikante andre	36
3 Metode	37
3.1 Problemstilling og forskerspørsmål	37
3.2 Kvantitativ eller kvalitativ metode?	38

3.3 Valg av design	39
3.3.1 Casedesign.....	41
3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet	43
3.4.1 Det semistrukturerte intervju.....	44
3.4.2 Gjennomføring av intervju	45
3.5 Utvalg av informanter.....	45
3.6 Analyse av data.....	46
3.7 Kvalitet i forskningsarbeidet.....	47
3.8 Etiske betraktninger	48
3.8.1 Informert samtykke	48
3.8.2 Konfidensialitet	49
3.8.3 Konsekvenser for deltakelse.....	49
3.8.4 Forskerens rolle	50
4 Empiri og presentasjon av funn	51
4.1 Bakgrunn og elevene satt i kontekst	51
4.2 Faglig inkludering i et elevperspektiv	52
4.2.1 Tilpasset opplæring	53
4.2.2 Lekser	55
4.2.3 Gruppearbeid.....	57
4.3 Vurdering.....	59
4.3.1 Vurderingspraksiser	60
4.3.2 Erfart vurdering og ønsket vurdering	60
4.4. Motivasjon.....	62
4.4.1 Hva er motiverende for læring?	63
4.4.2 Hva er demotiverende for læring?.....	64
4.4.3 Den signifikante andre	65
4.4.4 Belønning	66
5 Drøfting av funn	67
5.1 Elevenes skoleholdning	67
5.2 Gjensidig klassifisering	72
5.3 Underveisvurdering	74
6 Oppsummering og avsluttende kommentarer	78

Referanseliste:.....	83
Vedlegg 1 Søknadsskjema NSD	86
Vedlegg 2 Intervjuguide, samtale 1	88
Vedlegg 3 Intervjuguide, samtale 2	89
Vedlegg 4 Informert samtykke.....	91

1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for undersøkelsens formål og presentere oppgavens problemstilling. Jeg skal også forklare litt av bakgrunnen til at jeg valgte akkurat dette som tema og problemstilling.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Jeg har mange års erfaring fra skolen. Jeg har topp trenerutdanningen og har jobbet som trener. I løpet av min yrkeskarriere i skoleverket og i idretten, har jeg ofte stilt meg spørsmålet ”hvorfør”: Hvorfor blir de beste best og hvilke menneskelige trekk er det som *fremmer fremgang?*

Skolen kan sies å være en arena der det skal presteres, ikke ulikt som på idrettsarenaen. Olsen og Skogen (2014) trekker linjene mellom hva som skjer på idrettsarenaen og i skolen. De etterlyser en lagstenkning, lik gode fotballag. De skriver at et fotballag trenger gode individuelle ferdigheter og samspill. Dette er en beskrivelse på en helhetlig tenkning og er noe de savner i skolesammenheng.

Elever med høy måloppnåelse er i dagens skole blitt et vanskelig tema å dekke. Det er flere grunner til dette. Som jeg skal komme inn på senere, er det ikke forsket så mye i Norge på området (Nissen, Kyed, Baltzer, & Skogen, 2012). Det er også slik at en vanlig tanke og grunnholdning har vært at de evnerike elevene klarer seg uansett, noe jeg også har erfart i mitt møte med medstudenter og kollegaer.

Det har skjedd et paradigmeskifte innenfor spesialundervisning som burde medføre en tilsvarende holdningsendring når det gjelder undervisning av elever med evnerike elever (Smith, 2005). I følge Smith (2005) vil elever lære best når de er interesserte og involverte. Smith skriver at når elevene stoler på sine lærere så lærer elevene mer og bedre. Læringen går lettere når den blir knyttet til elevens tidligere livserfaringer og at stoff som allerede er lært, gir gode forutsetninger til å lære nytt. Det er også vesentlig å kunne lære av sine feil (Nissen m.fl., 2012).

Samspillet mellom lærer og elev er viktig å dyrke. Det er viktig at eleven føler seg inkludert i undervisningen, altså faglig inkludert. Nissen m.fl. (2012) sier det på denne måten:

”Mange begavede barn gir uttrykk for at de savner å bli lyttet til. De vil gjerne være med og fatte beslutninger om hvordan undervisningen skal gjennomføres, og de har meninger om hvordan man tilegner seg kunnskap og innsikt. Lærere kan ha den oppfatningen at de som voksne profesjonelle vet best hvordan barn lærer.” (Nissen m.fl., 2012, s. 134).

Både som lærer, trener og forelder, er jeg nysgjerrig på hva skolen gjør med den elevgruppen som får gode karakterer. Jeg er nysgjerrig på hvordan de får sin motivasjon til å lære og hvordan læreren best kan tilrettelegge for at også disse elevene blir inkludert i undervisningen og møter utfordring på sitt nivå.

1.2 Undersøkelsens formål

Denne masteroppgaven er en del av et prosjekt som er ledet av Mirjam H. Olsen. Hun er også veileder for denne oppgaven. Min medstudent Elisabeth Sjøblom er den tredje deltakeren i prosjektet og skriver en egen masteroppgave med en annen problemstilling. Prosjektet som helhet er godkjent av NSD. Det er bare plass til ett studentnavn på søknadsskjemaet. Derfor er ikke mitt navn med på godkjenningsskjemaet som er lagt ved denne oppgaven (vedlegg 1).

Formålet med min del av denne studien er å undersøke om elever med høy måloppnåelse opplever faglig inkludering i skolehverdagen sin og elevens opplevelse av lærerens rolle for motivasjonen av læring.

I denne undersøkelsen søker jeg ny kunnskap på hvordan elevene selv mener skolen kan tilrettelegge i best mulig grad for at elever med høy måloppnåelse oppnår mestring og utfordringer på sitt nivå. For å finne ut av dette er inkluderingsideologien viktig å se nærmere på. I 1994 kom Salamancaerklæringen (Unesco, 1994). I Salamancaerklæringens oppsummeres hensikten med inkludering og hvilke virkemidler som anbefales benyttet for gjennomføring (Olsen, 2013). Olsen (2013) skriver at ved å undertegne Salamancaerklæringen har Norge forpliktet seg til å følge erklæringens intensjoner om en inkluderende skole for alle. I NOU (2014:7) *Elevenes læring i fremtidens skole* er det et uttalt mål at skolen skal drive opplæring og vurdere elever ut i fra deres egne forutsetninger (NOU (2014:7)). Dette viser at norsk skole fortsatt skal fokusere på inkludering. Inkludering i denne sammenhengen betyr at eleven får ta del i sin egen utvikling og læring, gjennom både underveisvurderinger og formelle og uformelle elevsamtaler (Olsen & Skogen, 2014).

Elevmedvirkning og vurdering står særskilt nevnt i Kunnskapsløftet (UDIR, 2006), og skal derfor være sentralt i opplæringen. Vurdering for læring har et læringsfremmende formål, og kan gi grunnlag for tilpasset opplæring (Dale, 2012).

Når elevene vurderes vil de få nærmere kjennskap til hva de mestrer og hva de ikke mestrer. Innenfor mestring, snakkes det om to soner for mestring. Den ene er mestringssonen og beskriver en elev som arbeider med oppgaver på egen hånd, uten faglig støtte av læreren og den andre er når eleven er i utviklingssonen, som beskriver en elev som kan utføre en oppgave, hvis de får veiledning av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Når elevene skal lære nytt stoff og/eller nye ferdigheter, må de forlate mestringssonen. Dette betyr at læreren er nødt å tilpasse undervisningen på en slik måte at eleven som forlater den trygge mestringssonen ikke føler at den er forlatt. Skaalvik & Skaalvik (2015) sier at elevene trenger i denne fasen emosjonell og instrumentell støtte fra læreren. Eleven vil da få økt sin sjanse for å få mestringserfaringer knyttet til skolearbeidet.

1.3 Problemstilling og forskerspørsmål

Jeg ønsker å få en forståelse for hvordan elever med høy måloppnåelse blir ivaretatt. Med elever med høy måloppnåelse, menes elever som har fått karakteren 5 og/eller 6 på undervisvurderingene sine. Jeg spør meg hvordan jobber skolen med disse elevene, får de utfordringer på sitt nivå, eller blir de overlatt til seg selv? Fokuset i denne undersøkelsen vil være hvordan disse elevene opplever å være faglig inkludert og hvordan dette er med på å hjelpe dem i deres motivasjon i skolearbeidet.

Min problemstilling er: **Hvilken sammenheng er det mellom høy måloppnåelse og elevenes opplevelse av å være faglig inkludert?**

Med dette spørsmålet ønsker jeg å undersøke hvordan den pedagogiske praksisen synliggjør inkludering i fagene, og en eventuell ekskludering, sett i et elevperspektiv. Videre ønsker jeg å finne ut hvordan elevene snakker om sine lærere og hvilke holdninger de signaliserer. Dette kan ha en innvirkning på hvordan elevene opplever å bli motivert basert på den organiseringen og undervisningen de forteller om.

Min problemstilling er veldig generell og ble derfor delt opp i tre forskerspørsmål:

1. Hva er faglig inkludering i et elevperspektiv?
2. Hvordan påvirker vurdering sammenhengen mellom høy måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering?
3. Hvordan påvirker motivasjonen sammenhengen mellom høy måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering

1.4 Begrepsavklaringer

I problemstilling og forskerspørsmålene er det flere begreper som kan forstås på ulike måter. For å forstå denne undersøkelsen etter intensjonene, er det viktig å ha en felles forståelse av de ulike begrepene. De begrepene som ikke er tatt med i dette kapitlet er redegjort for og forklart i kapittel 2, teoretiske perspektiver.

1.4.1 Måloppnåelse

Kompetansemål og måloppnåelse er begreper som kom i LK06 (UDIR, 2006).

Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på de ulike årstrinn, videre påpekes det at elevene i ulike grader vil kunne nå de fastsatte kompetansemålene (Dale, 2012). I veiledningsheftet som utdanningsdirektoratet utarbeidet i forbindelse med prosjektet "Bedre vurderingspraksis" forstås kjennetegn på måloppnåelse som "*en beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene i læreplanen*" (UDIR, 2007, s. 13). Videre står det i veiledningsheftet at kompetansemålene i de ulike fagplanene er formulert innenfor hovedområder. Hovedområdene i den enkelte fagplanen må sees i sammenheng (UDIR, 2007). Dale (2012) skriver at dette betyr at kompetansemålene i læreplanen må sees i sammenheng med hverandre.

1.4.2 Faglig inkludering

Begrepet inkludering vil bli diskutert i kapittel 2, teoretiske perspektiver. En direkte definisjon på *faglig inkludering* har jeg ikke funnet. I denne undersøkelsen vil jeg nærme meg begrepet ut fra prinsippet om tilpasset opplæring, vurdering og elevens motivasjon. På den måten forventer jeg å kunne si noe om sammenhengen mellom høy måloppnåelse og faglig inkludering.

1.4.3 Elevens opplevelse

Elevens opplevelse er sentral i problemstillingen. Begrepet opplevelse er den subjektive, opplevelsesmessige siden av sansepåvirkning og egen adferd (Bø & Helle, 2013). I denne sammenhengen er det elevens opplevelse av skolehverdagen som er interessant. Altså er det elevens subjektive oppfatning av hvordan bestemte situasjoner påvirker deres læring.

1.5 Forskning som er gjort

I denne delen har jeg bare tatt utgangspunkt i den forskningen som er gjort i forhold til evnerike barn og barn med høy måloppnåelse. I kapittel 2, teoretiske perspektiver er det redegjort for annen forskning som er gjort i forhold til resten av min problemstilling.

I opplæringslovens § 5-1 første del står det:

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

Spesialpedagogikk er i utgangpunktet pedagogikken for det spesielle eller de som ikke faller inn under allmennpedagogikk. I den spesialpedagogiske tenkningen har det vært et stort fokus på de svakeste elevene (Bjørnsrud, 2014). Oppgavens problemstilling og forskerspørsmål har fokus på elever med høy måloppnåelse. Denne elevgruppen kan ligge innenfor gruppen evnerike elever (Idsøe & Skogen, 2011). Idsøe og Skogen (2011) fokuserer på at også disse elevene har særskilte behov: *”I Norge finnes det altså ingen pedagogisk policy for å erkjenne og innrømme verken eksistens av de evnerike barna eller behovet for differensierte læreplaner”* (Idsøe & Skogen, 2011, s. 131). Også Bjørnsrud (2014) skriver at det har vært lite satset og lite oppmerksomhet rundt disse elevene og de har blitt vurdert som om de uansett klarer seg gjennom systemet. Dermed har de også blitt vurdert til å ha lite behov for oppfølging med tilrettelagt læring (Bjørnsrud, 2014). Forutsetningen for en tilpasset opplæring innenfor et fag eller et fagområde er at den bygger på det eleven kan fra før (Nissen m.fl., 2012). Nissen m.fl. (2012) skriver videre at i denne sammenhengen er det viktig å merke seg at det ikke bare er de som har generelle lærevansker som trenger spesiell oppmerksomhet og hjelp fra læreren, men også elever med høy måloppnåelse. Hvis opplæringen er tilpasset elever med lav til middels måloppnåelse, karakterene 1-4, vil undervisningen kunne virke så kjedelig og uinspirerende at elever med høy måloppnåelse vil miste motivasjonen eller oppmerksomheten. Det kan også hende at eleven kan det aktuelle lærestoffet fra før og derfor kan eleven utvikle seg til å bli en passiv tilskuer i undervisningen.

Elevene kan da risikere å ikke tilegne seg evnen til å arbeide hardt og fokusert. De blir da slurvete eller utvikler adferdsvansker som på sikt kan føre til faglig tilkortkomning (Skogen, 2010).

At det i Norge er få forskere som er opptatt evnerike og begavede barn, er ikke unikt. Våre naboland, Sverige og Danmark beskrives forskningen som minimal og mangelfull (Nissen m.fl., 2012). Nissen m.fl. (2012) skriver at det i andre land er forsket betraktelig mer, noe som har ført til forskjellige opplæringsmodeller. De henviser blant annet til den engelske modellen, samt til at Tyskland har utviklet et omfattende testbatteri for å identifisere disse elevene. I Australia er det en politikk for undervisning av talentfulle elever, der de fokuserer på å utvikle særlige tiltak rundt disse (Nissen m.fl., 2012). Men det er ikke noe annet land i verden som har en lengre historie enn USA på dette området. Til tross for at det ikke er, eller har vært noen samlet føderal politikk på området, ble det i 1901 opprettet en skole for høyt begavede barn, og siden den gang har den amerikanske praksisen vært akseptert som veiledende for talentutvikling i den vestlige verden (Nissen m.fl., 2012).

I 1969 skrev Arnold Hofset en doktoravhandling om denne elevgruppen og noe senere kom boken hans *”Evnerike barn i grunnskolen”*. Den forskningen og teorien som i senere tid foreligger om elever med høy måloppnåelse og evnerike/begavede barn, er det først og fremst Skogen og Idsø som har arbeidet med. Se for eksempel Skogen (2010), Idsø og Skogen (2011), Idsø (2014) og Lie (2014). De viser at forholdene ikke er godt nok tilrettelagt for denne elevgruppens utvikling. Innenfor spesialpedagogisk fagområde bør det være et mål å utvikle spesialkompetanse på dette området, slik at det kan utvikles en rådgivnings- og veiledningsinstans for disse elevene, slik det er for elever som har lav måloppnåelse (Skogen, 2014).

1.6 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av seks kapitler, i tillegg til forord, vedlegg og litteraturliste. I det første kapitlet skriver jeg om oppgaven, tema og problemstilling, et innledende kapittel. Jeg skriver også hva masteroppgaven skal handle om.

Kapittel 2 handler om de teoretiske rammene i denne oppgaven og oppgavens tema. Jeg presenterer i dette kapitlet hva jeg forstår med tilpasset opplæring, faglig inkludering, motivasjon og vurdering. Forskningslitteratur og offentlige styringsdokumenter vil være bakgrunnen for denne presentasjonen.

Kapittel 3 beskriver masteroppgavens metodevalg og de metodologiske forankringene. Her beskrives hvordan jeg samlet inn og analyserer data og hvilket perspektiv jeg hadde på rollen som forsker. De etiske betraktningene rundt forskerrollen og reliabiliteten i forskerarbeidet blir også tatt opp i dette kapitlet.

Kapittel 4 er oppgavens resultat- og analysedel. I dette kapitlet presenterer og redegjør jeg for funnene som er gjort i forbindelse med analyse av data.

Kapittel 5 inneholder tolkning og drøfting rundt funnene som er gjort i kapittel fire. Tolkning og drøfting blir sett i forhold til teorigrunnlaget og rammebetingelsene for masteroppgaven.

Kapittel 6 er en oppsummering av de funn som er gjort og en avsluttende kommentar.

2 Teoretiske perspektiver

I denne delen legger jeg frem hvilke teoretiske rammer jeg legger for undersøkelsen. Jeg skal også legge frem den aktuelle forskningslitteraturen og de offentlige styringsdokumentene som er aktuelle for min undersøkelse.

Fra enhetsskolen og dens ide om samfunnsbygging, til dagens fellesskole, der ideologien inkludering står veldig sentralt, har vi vært gjennom mange reformer. Gjennom siste førti årene har det vært flere reformer i grunnskolen. Innføring av 9-årig grunnskole (1969), Mønsterplanen av 1974 (M74), Mønsterplanen av 1987 (M87), Læreplanverket av 1997 (L97) og Kunnskapsløftet (LK06) (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2009).

Integrering har vært en nasjonal, politisk satsning på hvordan samfunnet skal se ut siden 60-tallet. I skolesammenheng skjedde det et begrepsskifte fra integrering til inkludering gjennom Læreplanen av 1997, L97 (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). Innføringen av inkluderingsbegrepet kom som et resultat av en verdenskongress i Salamanca i Spania i 1994 (Unesco, 1994). Opplæringen skal være inkluderende og ha plass til alle, var gjennomgangstema i erklæringen. Integreringsbegrepet kom inn i skolen fordi det var et ønske om å tilrettelegge slik at funksjonshemmede skulle bli integrert inn i nærskolen (Strømstad m.fl., 2004). Begrepet inkludering erstattet integrering og mange skoleforskere mente at dette var to begrep som beskrev det samme. ”*Ein bytta ut det eine ordet med det andre.*” (Haug, 2014, s. 16), men som jeg kommer tilbake til i 2.1.1, så er begrepene veldig forskjellige.

Enhetsskolen skulle være en viktig del av venstrestatens folkeopplysningsprosjekt, og målet var ikke mangfold, men likhet og enhet (Strømstad m.fl., 2004). Skolen skulle altså være homogeniserende og det ble ikke gitt stort rom for individuelle menneskers forskjellige behov rundt opplæringen. Fortsatt er læreplanverkets syn at læreplanen skal bygge på fellesskapets prinsipper. Derfor har begrepet fellesskolen blitt innført. Strømstad m.fl. (2004) skriver videre at gjennom teksten i den generelle delen av L97 settes inkluderingsbegrepet naturlig inn i den norske enhetsskoletradisjonen.

Inkluderingsstanken i norsk skole kan knyttes opp til Lev Vygotsky's teorier. Vygotsky var en russisk psykolog, som levde fra 1896-1938. Han presenterte mange ideer rundt tema barns utvikling og opplæring (Imsen, 1999). Vygotsky sin sentrale tankegang handler om at barn utvikler seg fra det sosiale til det individuelle. På den måten lærer de ferdigheter av

hverandre. Han kaller det området barn kan utvikle seg i, for den proksimale utviklingszone. Den proksimale utviklingszone er sonen for hva barnet kan klare med støtte fra andre (se fig. 2.1). Etter en periode med hjelp og understøttelse kan barnet

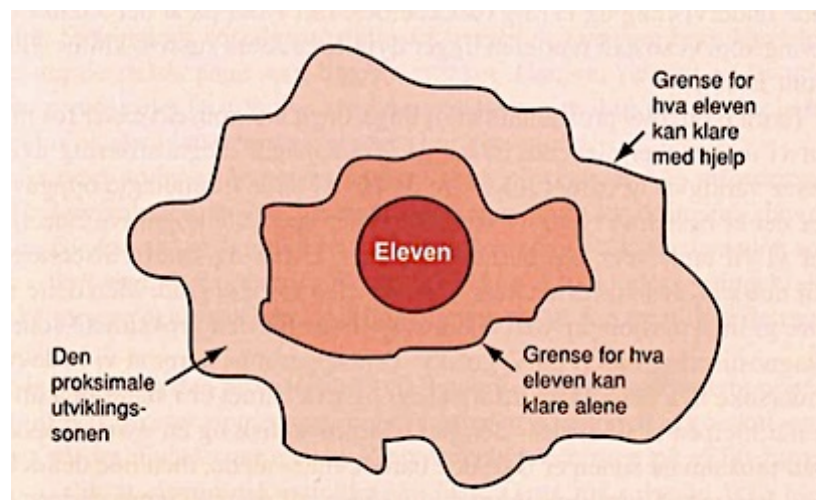


Fig. 2.1 Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 1999, s. 159)

mestre ferdigheter alene. Graden av understøttelse vil variere. Når det gjelder inkludering og tilpasset opplæring i skolen er det et av grunnprinsippene at eleven skal ha noe "å strekke seg etter", eleven skal møte utfordring på sitt nivå. Den proksimale sone er det området hvor dette foregår hos det enkelte barn. Vygotsky's teorier er i denne sammenhengen veldig aktuell, siden skolen har mange forskjellige elever, med forskjellige kvaliteter og forskjellig læreprogresjon.

2.1 Inkludering i en kontekst

Inkludering kan forstås ut i fra ulike nivåer. Olsen (2013, s. 62) har laget en modell som hun bruker til å analysere begrepet inkludering med bakgrunn i Goodlads læreplanteori (Goodlad, 1979), Olsen (2013) skriver at modellen tar utgangspunkt i de samme prinsippene som i Goodlads læreplanteori, men er omformet til å gjelde en begrepsanalyse.

Øverst i figuren er analysens tre ulike fenomener, nederst de ulike beslutningsnivåene begrepet kan opptre i. I mellom disse ligger de ulike fremtredelsesformene begrepet kan ha (Olsen, 2013). Goodlad beskriver de tre atskilte boksene slik: "*They may be conceptualized for purpose of study, but they are inseparable in practice*" (Goodlad, 1979, s. 17). Goodlad sier altså at selv om de er i disse atskilte boksene, er de ikke mulig å skille i praksis.



Fig. 2.2, modell for analyse av begrepet inkludering (Olsen, 2013)

Goodlad (1979) er opptatt av tre ulike fenomener i læreplananalysen. 1) Det substansielle, som er læreplanens innhold. Kompetansemål, arbeidsmåter og vurderingskriterier går under det substansielle, men også et begrep, som inkludering, kan være et substansielt fenomen (Olsen, 2013). 2) Det sosialpolitiske fenomenet er en vurdering av konteksten læreplanen står i. Læreplanens historikk og hvilke politiske føringer som ligger til grunn. En analyse av begrepet inkludering vil være sentralt i en sosialpolitisk kontekst (Olsen, 2013), siden man må vite hvorfor det skal fokuseres på inkludering i skole og samfunn. 3) Det siste fenomenet i Goodlads læreplananalyse er det teknisk-profesjonelle, altså hvordan skal læreplanen omsettes i praktisk handling. Olsen (2013) sier at en analyse av inkluderingsbegrepet må ha et fokus på hvordan inkludering skal gjennomføres i skole og samfunn (Olsen, 2013, s. 63).

Ut i fra sosialpolitisk, substansielt og teknisk-profesjonelt perspektiv (fig 2.2), er det mulig å finne noen kjennetegn på begrepet faglig inkludering. I denne undersøkelsen er det valgt ut tre sentrale kjennetegn på faglig inkludering: tilpasset opplæring, vurdering og motivasjon.

Goodlad (1979) beskriver fire ulike nivåer for beslutning i læreplanprosessen. Dette kan overføres til inkluderingstenkningen til Olsen (2013). Figur 2.2 viser disse på: samfunnsnivå, institusjonsnivå, undervisningsnivå og personlig nivå. Samfunnsnivået er for eksempel ulike

forskningsrapporter og høringsutkast og en generell samfunnsdebatt om inkludering i skolen. Det personlige nivået er den enkelte elev, lærer og/eller forelders opplevelse av inkludering. Inkludering har også fem fremtredelsesformer (Olsen, 2013). Disse er ideologisk inkludering, formell inkludering, oppfattet inkludering, gjennomført inkludering og erfart inkludering.

Jeg vil gå nøyere inn på inkluderingens tre fenomener; det sosialpolitiske, det substansielle og det teknisk-profesjonelle.

2.1.1 Hvorfor en inkluderende skole?

Tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring er de mest sentrale skolepolitiske intensjonene (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2009). Disse tre begrepene er gjennomgående prinsipper i K06 (St. meld. nr. 16, 2006-2007). Inkludering innebærer en likeverdig utdanning, mens ekskludering er motstykket og betyr at elevene ikke får delta i felleskapets opplæring (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2009).

Før spesialskoleloven ble integrert i grunnskoleloven i 1975 og før HVPU-reformen i 1991, var det spesialskoler i hele landet, der elever med forskjellige problemer gikk (Strømstad m.fl., 2004). Det kunne være elever med synshemming, psykisk utviklingshemmede elever eller elever med andre funksjonshemminger, som nærskolen mente de ikke hadde kapasitet eller kompetanse til å ta hånd om. Med unntak av skolene for hørselshemmede som fremdeles er i drift, eksisterte de statlige spesialskolene helt frem til 1991.

Haug (2014) mener at inkludering har et mye mer omfattende innhold enn integrering. Derfor vil flere elever bli omfavnet av begrepet, også de som ikke har spesialundervisning. Integrering ble sett på som en reform av spesialundervisningen, der tiltak skulle settes inn for å gjøre plass til barn med særlige behov i et ordinært skoletilbud (Solli, 2010). Solli (2010) skriver videre at inkludering ble en reform av skolen som helhet, der skolen skulle tilpasse seg barnet og ikke omvendt. En NOU-rapport som kom i 2001 om nedbyggingen av funksjonshemmingsbarrieren tok opp dette:

”Statene bør anerkjenne prinsippet om at barn, unge og voksne med funksjonshemminger har lik rett til grunnskoleopplæring, videregående opplæring og høyere utdanning i integrerte miljøer. De bør sørge for at slik utdanning er en integrert del i det vanlige utdanningssystemet” (NOU (2001:22), s. 206)

Denne rapporten viser til at alle har rett til å bli inkludert, gjennom hele skoleløpet sitt, og i barnehagen, uavhengig av om de har noen form for funksjonshemninger. Strømstad m.fl. (2004) sier:

”...det skilles altså mellom en funksjonshemming som noe et menneske har, og et handikapp som det kan tilføres, hvis forholdene ikke er lagt til rette. En rullestolbruker er funksjonshemmet, men vedkommende er ikke handikappet før han/hun møter fortauskanten.” (Strømstad m.fl., 2004, s. 9)

Vanskene skyldes dermed ikke bare personlige egenskaper, men også de begrensningene som samfunnet har lagt og at vi derfor er avhengig av tilrettelegging. Hausstätter (2007) bekrefter disse begrensningene i samfunnet når han skriver at samfunnet skaper handikappede av funksjonshemmede i måten arealet og byggene er utformet på.

2.1.2 Hva er en inkluderende skole?

Som nevnt er inkluderingsbegrepet ikke en videreføring av integreringsbegrepet. Det er to ulike begrep som representerer to ulike diskurser (Haug, 1999). Haug kaller integrering en splittende diskurs som tar utgangspunkt i barnets behov og vansker, og diskuterer hvordan barnets behov best kan dekkes innenfor rammene av et ordinært skoletilbud.

Inkluderingsdiskursen vektlegger hvordan skolen må endre sin generelle praksis for å møte et mangfold av elever og har et demokratisk samfunnsfelleskap som ideal (Haug, 1999).

Olsen (2013) skriver at inkluderingsbegrepet er alt for kompleks til å kunne gi en klar og entydig definisjon. Hun sier videre at den oppfattede inkludering (fig. 2.2) vil være forskjellig, blant annet, i forhold til hvilken rolle hver enkelt har i samfunnet. Forståelsen av hva inkludering er og opplevelsen av å være eller ikke være inkludert vil være svært individuell. Det er derfor vanskelig å snakke om en perfekt inkludering. I stedet må inkludering oppfattes som en ledestjerne, et mål det må arbeides for å nå.

I følge Strømstad m.fl (2004) har inkludering tre dimensjoner: faglig, sosialt og kulturelt. Olsen (2013) kaller det inkluderingens treenighet. Treenigheten er illustrert som en trekant, som vist i figur 2.3 *Inkluderingens treenighet*. Olsen (2013) skriver at eleven vil bevege seg kontinuerlig innenfor disse dimensjonene og vil ikke være i sentrum av disse dimensjonene hele tiden fordi fokuset flytter seg. Dimensjonen vil likevel være der hele tiden.

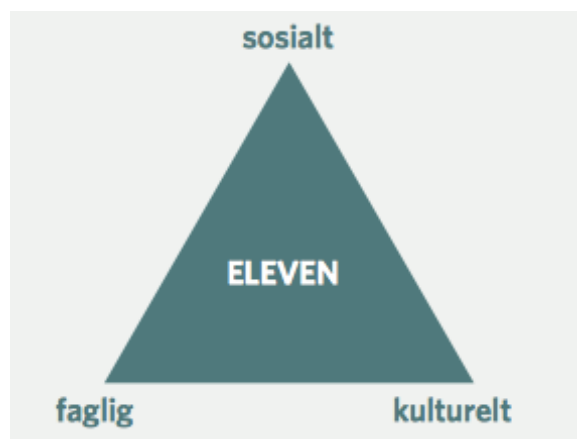


Fig. 2.3, inkluderingens treenighet

Det er mange strukturer og diskurser i klassen som støtter en klassifisering av elevene, som gjør en segregering og eksklusjon enklere. Noen av dem er læreravhengige og andre ikke. Karakteristikkene kan eksempelvis være at en elev blir bedømt å være for sen, spesiell, uinteressert, osv (Arnesen, 2002) Også elevene klassifiserer andre elever og seg selv relativt raskt. Dette beskriver Olsen i sin artikkel ”Det ytre og det indre panoptikon...”. Panoptikon er et byggverk som Foucault bruker for å beskrive samfunnet (Olsen, 2012a). Det er et type fengsel, som var konstruert slik at vokterne kunne se de innsatte, men de innsatte kunne ikke se vokteren. Det skulle gi de innsatte en opplevelse av en usynlig, allvitende kraft som overvåket dem. I artikkelen ”Å være satt under påtale som funksjonshemmet” (Olsen, 2012b), diskuterer Olsen hvordan en elev med funksjonshemming oppfatter vennene som overvåkere og han selv blir sett på som den som blir vaktet på. Slik overskriften lyder, er eleven hele tiden under påtale. Hun skriver videre at i hennes undersøkelse analyserer og fortolker hun datagrunnlaget slik at det kan forstås som to former for overvåkere. På den ene siden er det omgivelsene, de han møter, som overvåker ham, slik at de forsterker hans opplevelse av stigma¹, av å være stemplet. På den andre siden overvåker gutten sine overvåkere (Olsen, 2012a). Dette kaller Olsen for det ytre og det indre panoptikon. Et ytre panoptikon, en ytre overvåker, kan skape stigma, som i sin tur kan skape et indre panoptikon, en indre overvåker.

Et inkluderende læringsmiljø skal ha et pedagogisk syn med barnet i fokus, hvor utvikling av romslighet for alle barn blir lagt vekt på (jf. Opplæringslovens § 1-1, 1.3, 9a-3). Alle barn

¹ **Stigma** er i denne sammenhengen definert som sosialt stigma og er en prosess der individer plasserer andre individer i en bestemt kategori posisjonsinnehavere

² **Egalitær**, brukes om samfunnsform og organisering som tar sikte på likhet, som bygger på prinsippet om alles

skal inkluderes, også de med særskilte behov eller funksjonshemninger. Alle barn skal få opplæring etter en felles læreplan i et felles miljø, innenfor skolens rammer (Unesco, 1994). Vi finner igjen de samme momentene om at alle, også de med ulike funksjonshemninger, har lik rett til utdanning, innenfor det samme utdanningssystemet, i norske styringsdokumenter.

Enhetsskoletanken ble lagt til grunn gjennom forrige århundre. Enhetsskolen hadde som hovedmål å skulle omfatte alle elever og på den måten gi et felles tilbud som skulle bidra til utjevning av geografiske og sosiale forskjeller. I læreplansammenheng ble begrepet enhetsskolen sist brukt som et ideal i Læreplanverket fra 1997, L97. Etter den tid er begrepet enhetsskolen mindre brukt og i stedet er begrepet fellesskolen oftere brukt i debatter og utdanningspolitiske dokumenter. Et eksempel på dette er hva Ludvigsen-utvalget skrev:

”Fellesskolen uttrykker tilsvarende ambisjoner som enhetsskolen med hensyn til skolens oppgave i å utjevne for sosial bakgrunn, men favner bredere inngang til skolen oppdrag enn bare strukturell tilrettelegging. Fellesskolen synliggjør mangfold og inkludering, for eksempel av barn med spesielle behov og barn med minoritetsspråklig bakgrunn” (NOU (2014:7), s. 24)

Som vi ser i utdraget tar fellesskolen utgangspunkt i at elever lærer både individuelt og i felleskap. Det må derfor være rom for at elever er forskjellige. Det vil igjen si at behovet for tilpasset opplæring blir større, om vi skal oppnå idealene inkludering og fellesskole. Denne rettigheten er et pedagogisk prinsipp som er nedfelt i opplæringsloven.

2.1.3 Hvordan oppnå en inkluderende skole?

Som vi så i figur 2.3, inneholder inkluderingsbegrepet mer enn fysisk tilstedeværelse og en tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Vennskap, samhandling og tilhørighet som alle barn skal oppleve er noen av hovedtrekkene innenfor inkludering. Bachmann & Haug (2006, s. 88) beskriver fire sentrale arbeidsoppgaver i forhold til inkludering:

- Å øke deltakingen. At alle barn er med å kunne påvirke og medvirke i gruppen. Dette sikres gjennom at barn får være med i et gjensidig samspill, ut fra egne forutsetninger
- Å øke demokratiseringen. Elevene skal få uttale seg og påvirke i beslutningsprosessene. Her er det helt klart en utfordring å finne balansen mellom enkeltindividets følelse av å få bestemme opp mot hva gruppa bestemmer. Mange barn uttaler seg ofte om at de ”aldri får være med å bestemme”.

- Å øke utbyttet. Opplæringen skal være til nytte for den enkelte og gi utbytte, både faglig og sosialt.
- Å øke felleskapet. Dette sikrer at alle elever har tilhørighet til en gruppe og får delta i sosialt samspill med de andre

Med disse fire arbeidsoppgavene som utgangspunkt, mener Bachmann & Haug (2006 s. 88) at inkluderingsbegrepet kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring erstatter ikke inkludering, men inkludering kan erstatte tilpasset opplæring, siden det ikke vil være behov for tilpasset opplæring om man har full inkludering. Dette følges opp av Olsen & Skogen (2014) som mener at tilpasset opplæring er et verktøy for inkludering. Inkludering og tilpasset opplæring står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. For at læreren skal lykkes med en faglig inkludering må opplæringen tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Olsen & Skogen, 2014). Dette vil bli utdypet i kap. 2.2. Alle skolens aktører er ansvarlig for å oppfylle lovtekstens formål om inkludering. En engasjert ledelse og administrativ støtte er en forutsetning for å lykkes med å skape et inkluderende læringsmiljø (Mitchell, 2008). Det er fire faktorer som må være tilstede for at et fenomen kan kalles inkludering. Eleven må ha fysisk tilstedeværelse i undervisningsrommet, eleven må møte aksept og anerkjennelse fra medarbeidere og øvrige barn, eleven må ha en aktiv deltakelse i felleskapets aktiviteter og dem må i skolen være rom for positiv selvutvikling for eleven (Farrel, 2004). Disse fire elementene beskriver alle forhold som er utenfor eleven selv og støtter betydningen av at hele organisasjonen er ansvarlig for å nå målet om en inkluderende skole.

Sosial inkludering handler om vennskap, samhandling og tilhørigheten som alle barn skal oppleve i skolen. Som nevnt sier Bachmann & Haug (2006, s.88) at de fire arbeidsoppgavene øke felleskapet, øke deltakingen, øke demokratiseringen og øke utbyttet faglig, kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. Jeg oppfatter at dette vil gjelde i hele skoleløpet og at de fire prinsippene har hovedvekt på de relasjonelle og sosiale sidene ved inkludering.

Tilpasset opplæring blir også omtalt som likeverdig opplæring (NOU (2014:7)). Dette innebærer at alle elever får noe å strekke seg etter, samtidig som de får hjelp til det som oppleves som vanskelig. For å få til dette er en god undervisvurdering veldig viktig. For å få en god undervisvurdering kreves det en god dialog mellom læreren og eleven og/eller de foresatte (UDIR, 2006). Jeg vil gå nærmere inn på temaet tilpasset opplæring i kap. 2.2.

2.2 Tilpasset opplæring

Et av de overordnede prinsipp innenfor den norske skolen er tilpasset opplæring. Dette prinsippet skal gjelde for alle elevene og innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger. Dette er nedfelt i opplæringslovens §1-3:

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og larekandidaten. På 1. til 4. trinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk, eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning”

Slik det er formulert i lovparagrafen er fokuset på enkeltindividets tilpassede opplæring og ikke så mye på deltakelse i felleskapet. Dette burde igjen være et godt utgangspunkt for fleksibel undervisning som er tilrettelagt de som lærer fort og mye, i like stor grad som de som har behov for mindre progresjon.

Den pedagogiske faglitteraturen skiller mellom to forståelser av begrepet tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Den ene refereres ofte som ”den smale” og knyttes til hvordan skolen og læreren organiserer undervisningen. Fokuset i ”den smale” er den enkelte elev og vektlegger individet foran felleskapet. Den andre refereres ofte til som ”den vide” og er en overordnet måte å undervise på. Skolen skal da vektlegge inkludering og sosial deltagelse for alle elever. I en undersøkelse av går det frem at lærere og skoleledere tolker tilpasset opplæring ”smalt” (Germeten, 2009).

Forskning som er gjort om tilpasset opplæring, viser at en stor del av lærerne er orienterte mot dette og at de er veldig positive til tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). I tillegg uttrykker lærere selv at tilpasset opplæring blir utført i skolehverdagen. Forskningen viser samtidig at det er stor forskjell i den enkelte lærers forståelse og gjennomføring av begrepet tilpasset opplæring. Den spriker ikke bare fra lærer til lærer, men også fra skole til skole (Bachmann & Haug, 2006). Oppslutningen om tilpasset opplæring er høy, men resultatene fra forskningen viser at gjennomføringen av tilpasset opplæring ikke er i samsvar med intensjonene (Olsen & Skogen, 2014).

Skogen (2005) sier at tilpasset opplæring i praksis bør basere seg på tre premisser:

- Elevens faglige/tematiske nivå
- Elevens læringskapasitet når det gjelder omfang og tempo
- Elevens beste måte å lære på, kalt læringsstil

Elevenes faglige/tematiske nivå er tatt opp i kap. 1.5, der det er blitt skrevet om at elever som ikke møter utfordringer på sitt eget nivå står i fare for å bli underyttere eller kan utvikle adferdsvansker (Skogen, 2010). Dette blir også påpekt av blant annet Idsøe og Skogen (2011):

”Det er i vår sammenheng viktig å merke seg at det ikke bare er de som har generelle lærevansker eller mer spesifikke fagvansker som trenger spesiell oppmerksomhet og hjelp fra lærere, men også de spesielt evnerike” (Idsøe & Skogen, 2011, s. 35)

Idsøe og Skogen retter her søkelyset mot det behovet evnerike har for en tilrettelagt og tilpasset opplæring. Det kan tyde på at det er lite vektlegging på å identifisere og tilrettelegge for de sterke elevene i skolen, utover å registrere resultater. Når eleven kommer til ungdomskolen er det kanskje for sent å identifisere disse, da de har utviklet seg til å bli underyttere på grunn av at skolen ikke har klart å tilpasse opplæringen til de sterke elevene. Skolen blir rett og slett kjedelig (Skogen, 2014).

Elevenes læringskapasitet kan være svært vanskelig å kartlegge. Men det eneste læreren trenger å vite er at det er store individuelle forskjeller mellom de enkelte elevene, men lærerens hovedoppgave er å hjelpe elevene til ”lære best mulig med basis i sitt eget læringspotensiale (Nissen m.fl., 2012).

En elev er spesiell både når det gjelder kunnskapsnivå, intellektuell kapasitet og hva som er elevens beste måte å lære på. Dette er kalt *læringsstiler* (Dunn & Dunn, 1999). Det finnes mange forskjellige læringsstiler. Dunn & Dunn nevner blant annet om eleven lærer best i gruppe, alene eller i par. Det kan også være om eleven er impulsiv eller analytisk, om eleven lærer best ved hjelp av det visuelle, det taktile, det kinetiske, audiativt eller en kombinasjon av disse (Dunn & Dunn, 1999). En elevs læringsstil kan endre seg over tid som følge av læring. Den kan også endre seg om et barn har ett eller flere talenter (Nissen m.fl., 2012). Behovet for en grundig kjennskap til eleven’s faglige kunnskapsnivå, læringskapasitet og læringsstil er viktig for å lage en godt tilpasset opplæring (Nissen m.fl., 2012). Nissen m.fl. skriver videre at forhold til elever med høy måloppnåelse og evnerike elever, er det viktig at lærere og skoleledere har noen kunnskaper om denne gruppen elever som basis for kjennskap til den enkelte eleven.

Det er et uttalt ønske fra Storting at spesialpedagogiske ressurser i større grad reduseres og inkluderes i vanlig undervisning. (St. meld. nr. 23, 1997-1998). Trolig har både

Salamancaerklæringen og andre nasjonale strømninger virket i den retningen (Strømstad m.fl., 2004). Problemet med alminneliggjøring av de ulike problemene er at de kan bli usynliggjort, uten særskilt tilrettelegging.

Strømstad m.fl. (2004) sier derfor at det er nødvendig at alt skolens personale samhandler om elevene. Dette understrekes av Bachmann og Haug (2006) når de sier at kvaliteten på undervisningen er relevant for inkludering.

2.2.1 Spesialundervisning

I opplæringsloven §5-1, lov om rett til spesialundervisning står det:

”I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhold at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld for andre elevar, jf. §2-2 og § 3-2.”

Paragraf 5-1 er i hovedsak rettet mot barn som presterer under gjennomsnittet (St. meld. nr. 20, 2012-2013). Dette kan sees i sammenheng med at barn over gjennomsnittet ikke er videre beskrevet i lovverket. Barn som generelt ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning skal ha tilrettelagt opplæring i henhold til den enkeltes evner. Derfor bør sterke elever også ha dekning innunder denne bestemmelsen. Dette hevder også Idsøe og Skogen (2011):

”På bakgrunn av det ovenstående kan vi for det første konstatere at lovverket for den norske skole åpner for og faktisk forplikter skoleeier til å legge til rette for en opplæring som er tilpasset evner, anlegg og forutsetninger for alle elever”
(Idsøe & Skogen, 2011, s. 30)

Likevel har regjeringen besluttet å unnta elever med raskere progresjon fra bestemmelsen om spesialundervisning (St. meld. nr. 20, 2012-2013).

Da en rektor på en skole i Bærum kommune brukte §5-1 for å gi spesialundervisning til en gruppe ekstra sterke elever, vakte det oppsikt (Skogen, 2014). I debatten som kom rundt denne ressursbruken, ble det sagt at ”flinke klarer seg selv” (Skogen, 2014). Idsøe (2014) skriver at i en skole som er preget av fremgang og faglig satsning er det overraskende at sterke elever faller utenfor og ikke får den oppmerksomheten de trenger. Lærerne bør få kjennskap til hvordan man gjenkjenner denne elevgruppen. Dette er ikke noe man kan laste hver enkelt lærer, eller utdanningsinstitusjoner, siden internasjonal forskning viser at enkelte

begavede barn ikke presterer i forhold til iboende ressurser. Det kan komme av at evnerike elever utvikler seg til å bli underyttere fordi de ikke opplever å få tilpasset opplæring tidlig nok (Nissen m.fl., 2012).

2.2.3 Inkludering og elever med høy måloppnåelse

Den manglende satsningen på akademiske talenter i vestlige egalitære² samfunn er en utdanningsfilosofi som legger til grunn at man skal utjevne individuelle forskjeller (Moon & Roselli, 2000). Motsetningen til denne utdanningsfilosofien er å vektlegge individuelle behov. Den førstnevnte utdanningsfilosofien har et begrenset fokus på akademiske talenter, mens den sistnevnte vil i utgangspunktet satse på individuelle talenter, så lenge det er ressurser tilgjengelige. I følge Moon & Roselli (2000) vil det egalitære samfunn ofte både støtte og frembringe idrettstalenter. De egalitære samfunnene er verken støttende eller skeptiske til barn med sterke resultater, men tenderer til en manglende oppfølging og forståelse for evner som er målt ut fra intellektuelle tester, som setter til mål å beskrive barns iboende ressurser ut fra målbare variabler. Amerikansk forskningen på begavede og evnerike elever:

”... finner det utrolig viktig å lytte til elevenes interesser og ønsker, for når elevene arbeider med stoff eller oppgaver de er opptatt av, vil de engasjere seg, sette seg høye mål og forfølge målene utholdende og fokusert” (Nissen m.fl., 2012, s. 45).

Dette kan være motsetningen til skolen i det egalitære samfunnet. Den amerikanske forskningen beskriver viktigheten av å lytte til eleven, sette seg inn i elevens faglige nå-situasjon og målsetting. Dette er ikke noen ny tenkning. Den danske filosofen Søren Kierkegaard sa at før man kan hjelpe noen, må man sette seg i den man vil hjelpe sin situasjon og begynne der. *”Hjelperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjelpe”* (Nissen m.fl., 2012, s. 135). Kierkegaard sine ord er altså like aktuelle i dag som da han skrev dette, for mer enn 150 år siden.

I Norge står inkluderingsbegrepet sentralt. Som nevnt tidligere, ble begrepet introdusert i reform 97 (L97) og dreier seg om en skole for alle, uansett farge, form eller forutsetning. Den skandinaviske skolemodellen skiller seg ut på en negativ måte i forhold til lite satsning på

² **Egalitær**, brukes om samfunnsform og organisering som tar sikte på likhet, som bygger på prinsippet om alles likeverd.

flinke barn (Persson, Joswig, & László, 2000). De hevder videre at den egalitære holdningen er sterkest i Norge, noe som fører til lite satsning på denne elevgruppen.

I Norge er det opp til hver skoleeier å tolke begrepet inkludering og gjennomføre dette i skolen. Det kan virke som om mange skoleeiere prøver å stå for den sosiale utjevningen og forsøke å behandle alle barn likt (Persson m.fl., 2000). Denne tankegangen stammer fra etterkrigstiden og er ment for å utjevne klasseskillet og utnytte potensialet som lå skjult i den utdannede delen av befolkningen (Idsøe & Skogen, 2011). Persson (2010) hevder at:

”... a majority of the participants suffered ridicule, punishment, and bullying, and were sometimes ordered to assist teachers helping ”the weak” without teachers realizing that they were in fact creating another group of weak students by ignoring misunderstanding, or even discriminating against their intellectually gifted students” (Persson, 2010, s. 558)

Persson (2010) skriver her om en undersøkelse han gjorde i Sverige, om evnerike barn og deres erfaringer med skolesystemet. I dette sitatet bruker Persson sterke ord for å beskrive en gruppe elever som i utgangspunktet er skoleflinke, men som utvikler seg til å bli underyttere fordi de ikke får utfordringer på sitt eget nivå. Dette mener Persson (2010) er diskriminerende overfor de elevene som kan defineres som evnerike. Sverige har, i likhet med Norge, et egalitært samfunn, som har beskrevet skolen sin som ”en skole for alle” (Persson, 2010). Men Persson (2010) skriver at ”en skole for alle” ikke medregner elever som presterer godt på skolen. Sverige er et land vi tradisjonelt har sammenliknet oss med i mange sammenhenger, også i forhold til skole. I skolen bør inkludering handle om å se forskjellene og behandle barn ulikt etter hva som er deres ressurser (Persson, 2010). Det er ikke slik at man skal gjøre forskjell på om noen er barn av en fisker eller barn av en ansatt i petroleumsindustrien, men man må etterstrebe forskjeller for det er disse forskjellene som lar individene bli gode innenfor forskjellige fagområder og man bør dyrke talenter innenfor de forskjellige yrkesgruppene, om det er lærere, forskere eller elektrikere. Slik jeg oppfatter de sentrale føringene, er skolens rolle og oppgave ikke å tilpasse enkelteleven til gjennomsnittet, men å se variasjonene. De skal dyrke variasjonene og vise aksept og forståelse for annerledeshet. Gjennom en slik inkludering vil de som føler seg annerledes føle at de er en ressurs og ikke et problem. Dette gjelder alle barn i norsk skole, både de som er sterke, middels og faglig svake. .

2.3 Vurdering

Høy måloppnåelse samt faglig inkludering er sentrale begreper i problemstillingen.

Opplæringsloven har fastsatt innholdet i karaktergradene. Lav måloppnåelse omtales som lav (karakteren 2) og svært lav (karakteren 1) kompetanse i faget. Høy måloppnåelse i faget er definert innenfor karakterene 5 og 6 (Dale, 2012).

Utdanningsdirektoratet (Udir) har utarbeidet veiledninger for både undervisvurdering og sluttvurdering i fagene. Her omtales både mål for faget og kriterier for måloppnåelse. Tanken er at elevene skal være deltakende i sin egen opplæring ved både å kjenne til og få muligheten til å være med på å utarbeide mål og kriterier for egen opplæring (Dale, 2012).

2.3.1 Vurderingsbegreper

Forskrift til opplæringsloven skiller mellom tre ulike vurderingsformer; egenvurdering, undervisvurdering og sluttvurdering (Olsen & Skogen, 2014). Egenvurdering innebærer at eleven deltar aktivt i vurderingen av eget arbeid, sin kompetanse og sin egen faglige utvikling. Denne egenvurderingen inngår som et element i kontaktlærerens obligatoriske samtaler kontaktlæreren skal ha med eleven (Olsen & Skogen, 2014).

Tidligere begreper som vurdering for læring og vurdering av læring er erstattet med undervisvurdering og sluttvurdering (Rønbeck, 2009). *Undervisvurderingen* har som formål å forbedre læringsprosessen gjennom innsamling av informasjon, kartlegging og tilbakemelding til eleven. For å få til en god undervisvurdering må det være tydelige læringsmål, vurderingskriterier, opptrening i egenvurdering og kameratvurdering. I tillegg bør man ha en elevmedvirkning i målutforming (Rønbeck, 2009). Undervisvurderingen er en vurderingsform som tar hensyn til elevenes individuelle behov. Den er fleksibel og lite kontekstavhengig (Black & Wiliam, 1998). Rønbeck (2009) skriver at *sluttvurdering* kan sidestilles med vurdering av læring. Denne vurderingsformen tar utgangspunkt i resultater på prøver, som har som mål å kartlegge læringsresultater. Denne vurderingsformen er betraktet som veldig lite fleksibel (Rønbeck, 2009).

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring undervis og uttrykke kompetansen til eleven. Vurderingen skal gi god tilbakemelding og rettledning videre i arbeidet (Dale, 2012). Kontaktlæreren skal ha minimum to samtaler med eleven, der blant annet undervisvurdering

er tema. For mange elever er derimot dette alt for lite for at de skal få en mulighet til å opptre som lærende og gjøre bevisste valg (Olsen & Skogen, 2014). Sluttvurdering av faget blir gjort når faget avsluttes. Dette skal vise elevens totale kompetanse innenfor fagets ulike kompetansemål (Olsen & Skogen, 2014). Det vil altså si at en summativ vurdering av eksempelvis en prøve som ikke tar for seg alle kompetansemålene innenfor faget, ikke kan benyttes som eneste karaktergrunnlag.

2.3.2 Formålet med vurdering

Formålet med vurdering er definert i § 3-1 i opplæringsloven:

”Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidatene undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane. Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller læringkandidaten aukar kompetansen sin i fag....” (opplæringslova §3-1)

Vurdering i fag har med andre ord et todelt formål. Den skal bidra til læring gjennom underveisvurdering og gi informasjon om elevens kompetanse gjennom sluttvurdering. Dette innebærer at både underveisvurdering og sluttvurdering er viktig for at formålet med vurdering skal kunne oppnås (PEDLEX, 2010). Underveisvurdering har en klar og tydelig funksjon i elevens læreprosess. Vurderingen skal være et redskap for å hjelpe eleven og også hjelpe læreren å tilpasse opplæringen for den enkelte elev.

2.3.3 Elevvurderingspraksis

Som nevnt har det i LK06 blitt innført kompetansemål. Disse viser hva elevene skal ha lært etter 2.,4.,7. og 10. årstrinn (UDIR, 2006). Et slikt målfokus har ført til et behov for å formulere mer eksakte mål og kjennetegn for måloppnåelse i forhold til de målene som er satt opp i LK06 (Rønbeck, 2009). Forskrift til opplæringsloven (§3-3) sier at underveisvurdering skal være gjennomgående i hele læringsprosessen (PEDLEX, 2010). §3-3 har som mål å styrke læreprosessen underveis med løpende tilbakemeldinger til eleven om faglig fremgang og mestring.

Skoleresultater er i LK06 basert på hvilke kompetansemål man oppnår i fagene. Det er opp til faglærer å fastsette i hvor stor grad eleven oppnår kompetansemål i fag (PEDLEX, 2010). På ungdomstrinnet er disse vurderingene også definert på en skala fra en til seks, der karakteren

en er lavest, men bestått, og karakteren seks er høyest. På videregående skole benytter man seg av samme skala, men der er karakteren en "ikke bestått" (PEDLEX, 2010).

Overfokusering av sluttvurdering kan føre til "teach to test"-undervisning, noe som vil si at læreren legger opp til at eleven lærer kun de delmål som blir prøvd i testen (Rønbeck, 2009). Målet med må være å finne en balansegang mellom underveisvurdering og sluttvurdering, slik at sluttvurderingen også henviser til det som foregår i klasserommet (Black & Wiliam, 1998). I § 3-4 i forskrift til opplæringsloven står det at det skal gis en beskrivende vurdering av hvordan eleven står i forhold til kompetansemålene i læreplanverket (PEDLEX, 2010). Rønbeck (2009) skriver at det er med sikte på at eleven på beste måte skal kunne nå målene. Læreren skal også ha jevnlig dialog med eleven om utviklinga (Rønbeck, 2009).

2.4 Motivasjon

Motivasjon har vært et viktig tema å belyse i denne undersøkelsen, fordi evnerike og begavede barn, som ikke klarer å være motivert i skolearbeidet i mange tilfeller utvikler seg til underytere (Nissen m.fl., 2012). Motivasjon er et felt det har vært mye forsket på både innenfor psykologi, blant annet idrettspsykologi, og innenfor pedagogikk. Når motivasjon begrenses til å gjelde skole og pedagogikk, kan vi definere det til å være i hvilken grad elevene er motivert for å lære, hvilken innsats eleven viser, hvilke valg gjør eleven og hvor utholdende eleven er når hun/han får utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

Tradisjonelt har man skilt mellom indre og ytre motivasjon, der indre motivasjon ikke trenger noen ytre stimuli eller forsterkninger for å gi ønske om fremdrift eller deltagelse. Oppgaven har en verdi i seg selv (Haugen, 2000). Dette blir videre belyst i kap. 2.4.2.

I tillegg til indre og ytre motivasjon skiller man mellom ulike målorienteringer. Gjennom ulike målorienteringer forsøker man å forklare årsaker til at en elev engasjerer seg i en aktivitet, eller et tema, eller ikke engasjerer seg. Det er vanlig å skille mellom mestringsmotiver og prestasjonsmotiver (Skaalvik & Skaalvik, 1998). I forhold til mestringsmotivet vil læringen som skjer være et mål i seg selv. Innenfor prestasjonsmotivet er målet ikke først og fremst å mestre, men å bli oppfattet som en med gode evner.

2.4.1 *Motivasjon i kontekst*

Haugen (2000, s.280) sier at det er minst tre faktorer i motivasjonsprosessen som påvirker i hvor stor grad vi arbeider for å nå et mål:

- Hvilken styrke har motivet som fører tanke og handling mot målet?
- Hvordan er forventningene til å lykkes?
- Hva er verdien for å lykkes, eller nå et mål?

Hvis det er for lett å lykkes, vil vi ikke anstrenge oss nok til å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Hvis vi tror det er uoverkommelig, vil vi ha en liten drivkraft for arbeidet. Hvis verdien for å nå målet er for liten, vil vi ikke anstrenge oss nok. (Haugen, 2000).

I et forsøk på å forstå hva som setter i gang motivasjonsprosessen hos et menneske er det vanlig å klassifisere den inn i to hovedgrupper. Den fysiologisk betingede og den kulturelt betingede (Skaalvik & Skaalvik, 1998). Den fysiologisk betingede motivasjonen oppstår fordi man har behov som er knyttet til kroppen. Det kan være behovet for nok søvn, sult, tørst eller seksualitet. Dette har en direkte innvirkning på hvordan elevene presterer på skolen. I norsk skole tas det utgangspunkt i at disse behovene er dekket. Den kulturelt betingede motivasjonen går på behovet for å mestre, sosial tilhørighet, maktbehov og intellektuelt behov (Haugen, 2000). Haugen (2000) refererer til Maslow sitt behovhierarki, der de fysiologiske behovene er definert som basale behov og er de mest grunnleggende behovene. Maslow, som var en sentral teoretiker, sier at hvis ikke et grunnleggende eller laverestående behov er oppfylt, vil man ikke søke å oppfylle det neste behovet (Haugen, 2000). Er man sulten eller trøtt, vil man ikke være i en god nok posisjon til å prestere optimalt i skolesammenheng.

2.4.2 *Indre og ytre motivasjon*

Motivasjon er et begrep som sier noe om hvorfor vi gjør våre handlinger. Indre motivasjon, eller indre motivert læringsadferd, aktiveres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet gir glede og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det betyr at denne typen læringsaktiviteter gir en tilfredsstillelse gjennom selve læringsaktiviteten og ikke belønning for gjennomført arbeid. Det er denne læringsaktiviteten som gir best læringsutbytte

Ytre motivasjon er den læringsaktiviteten som blir utført fordi man får en belønning. Deci & Ryan (2000) beskriver en mer nyansert ytre motivasjon, når de skiller mellom kontrollert ytre

motivasjon og autonom³ ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon innebærer at en ikke har noen valg. Man har en følelse av at man er tvunget til å gjennomføre en aktivitet. Skaalvik & Skaalvik (2015) beskriver den mest ekstreme formen for kontrollert ytre motivasjon når en elev arbeider for å unngå straff eller få belønning. Da kontrolleres elevens arbeid av læreren eller en person som har makt til å tilføre straff eller belønning etter en gitt aktivitet.

Om eleven har en ytre autonom motivasjon, har eleven tatt opp i seg skolens verdier for elevadferd, så vel som verdiene ved å lære seg skolefagene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevene arbeider nå fordi arbeidet med fagene i seg selv har en egenverdi. For å beskrive forskjellen på disse tre formene for motivasjon, kan man se for seg snømåking. En person som måker snø på vinteren kan ha alle tre former for motivasjon for å gjøre denne aktiviteten. Personen med indre motivasjon, vil måke snø fordi han liker å måke. Han har ingen annen begrunnelse for å gjøre aktiviteten. Personen med ytre autonom motivasjon vil måke snø hver dag, fordi han ønsker å holde plassen fri for snø. Han føler ikke noen glede av selve aktiviteten, men av resultatet. Personen med ytre kontrollert motivasjon vil måke snø fordi han enten får en straff i form av husarrest eller bot fra kommunen, eller en belønning, eksempelvis i form av ukelønn.

I pedagogisk sammenheng er det ønskelig at elevene har en indre motivasjon, ved at de har et grunnleggende ønske om å lære. Men det er ikke realistisk å tro at alle elevene har en indre motivasjon, derfor er det også viktig for læreren å prøve å bygge opp om en ytre autonom motivasjon, gjennom å tilpasse opplæringen bedre og gi konkrete tilbakemeldinger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er undersøkelser som viser at ytre motivasjon undergraver indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1998). Deci & Ryan (2000) hevder at ytre motivasjon kan gå på bekostning av indre motivasjon for en aktivitet som i utgangspunktet burde vært interessant. Deci & Ryan (2000) advarer mot belønning, siden belønning reduserer opplevelsen av autonomi. Autonomi forklares gjennom elevens opplevelse av inkludering og frihet. Autonomi kan også forklares som selvbestemmelse eller selvstyre (Olsen & Skogen, 2014). I dagens skole brukes belønning og straff i motivasjonen av elevene. Denne ytre motivasjonen opptrer i form av anmerkninger for ikke utført arbeid, poeng på prøver og innleveringer, og karakterer

³ **Autonom** betyr selvbestemmelse. I denne sammenhengen at man gjennom en ytre motivasjon bestemmer selv hva man skal gjøre, uavhengig av ytre påvirkninger i form av straff eller belønning

2.4.3 Selvverd og motivasjon

Begrepet selvverd refererer til å sette verd på seg selv, respektere seg selv og akseptere seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Positivt selvverd innebærer at man godtar seg selv, hvordan man er og derfor har det godt med seg selv. I motsatt fall vil lavt selvverd bety at man verdsetter seg selv lavt og dette kan igjen bety at man har mangel på selvrespekt. Derfor kan man si at selvverd er en forutsetning for god mental helse (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Covington (1984) har utviklet en teori om selvverd. Denne teorien er sentrert rundt en forutsetning av at en elev har behov for å verdsette seg selv og vil forsøke å beskytte selvverd som er truet. Det som virker truende på eget selvverd vil dermed få konsekvenser for motivasjonen. Selvverdet kan bli truet av sosial avvising, utestengning eller plaging og mobbing (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det faglige arbeidet på skolen kan også oppleves som truende for selvverdet. Det kommer først og fremst av at skolen oppleves som en prestasjonsarena. Skolen er et sted der enhver prestasjon blir målt og evaluert i mange ulike sammenhenger. Svake resultater kan da oppleves som at en ikke innfrir normene og forventningene som pålegges av samfunnet. Skoleprestasjonene blir tillagt stor vekt, fordi de tolkes som en indikasjon på gode evner (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Covington (1984) har laget en modell som viser sammenhengen mellom evner, innsats, prestasjon og selvverd.

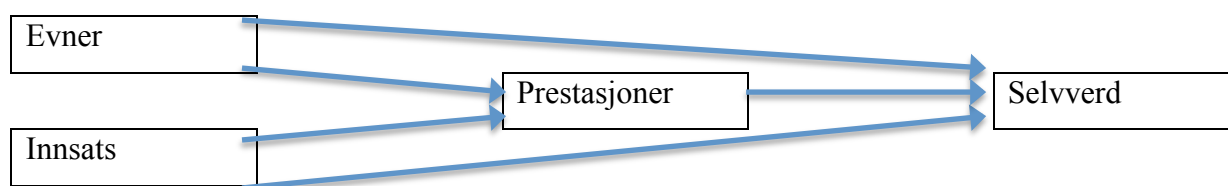


Fig. 2.4 Sammenhengen mellom evner, innsats, prestasjon og selvverd (Covington, 1984, s. 8).

Modellen gir en forenklet fremstilling av hvordan vårt selvverd blir påvirket av tre faktorer; evner, innsats og prestasjon. Prestasjonens betydning er så viktig at hvis vi ikke lykkes i en eller annen aktivitet, så vil vi være avskåret fra en viktig kilde til positivt selvverd (Covington, 1984). På den ene siden har alle en egen oppfatning av egne evner i direkte betydning til vårt selvverd, på den andre siden virker prestasjonene inn på egen oppfatning av egne evner. Innsatsen øker også muligheten til å lykkes med noe, som igjen vil virke inn på våre vurderinger av evner og vårt følte selvverd. Hvis innsats blir definert som noe positivt,

vil innsats føre direkte til økt selvvverd. Samtidig sier Skaalvik & Skaalvik (2015) at høy innsats kan sammenlignes med et tveegget sverd. På den ene siden kan økt innsats føre til at eleven mestrer oppgaven. På den andre siden innebærer det også en stor risiko. Hvis eleven mislykkes etter å ha ytt stor innsats vil det lettere kunne tolkes som dårlige evner. Olsen og Skogen (2014) skriver at sammenhengen mellom selvvverd og prestasjoner først og fremst handler om at gode prestasjoner øker selvvverdet. Men den kan også gå motsatt vei. De påstår at et godt selvvverd også fører til økte prestasjoner. Evnene er en relativt stabil faktor, men den kan påvirkes av miljøet. Selvkontrollen, altså innsats kombinert med utholdenhet, kan derimot økes og styrkes (Skogen, 2013). Skogen sier videre at det er velkjent at både intelligens og selvkontroll, hver for seg har en relativt høy korrelasjon med prestasjon. Derfor vil også prestasjonene ha innvirkning på innsatsen og evnene. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.1, elevens skoleholdning.

2.4.4 Mestring og motivasjon

Ett av forskerspørsmålene var hvordan motivasjonen påvirker sammenhengen mellom skolerresultater og opplevelsen av faglig inkludering.

Teorier om målorientering innenfor motivasjonsforskning har vist at vi ikke isolert kan forstå motivasjon bare som et spørsmål om hvorvidt en elev er motivert eller ikke, men vi må forholde oss til hva elever er motivert for og hvilke mål elevene har med skolearbeid og skoleprestasjonene (Skaalvik & Skaalvik, 1998). I teorien om målorientering skilles det mellom prestasjonsrelaterte mål og oppgaveorienterte mål.

Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver at elever som ikke opplever mestring i startfasen av læringsprosessen raskt kan miste forventningene om å lære det nye stoffet. Derfor kan de også miste motivasjonen. På den andre siden vil opplevelsen av å ha en støttende lærer fremme elevens motivasjon. Elever som har en støttende lærer, er mer engasjerte, viser større interesse, tar flere faglige initiativ, har høyere innsats og viser mer hjelpesøkende adferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015). For å få en slik relasjon mellom lærer og elev, mener Skaalvik & Skaalvik (2015), at læreren tilpasser undervisningen og gir eleven mestringsopplevelser, unngår å sammenligne elevene med hverandre, skaper en læringsorientert målstruktur og ser på feil som noe eleven kan lære av. Eleven føler en så stor trygghet at det, til tross for at skolen oppleves som en mestringsarena, er lov å gjøre feil.

Montgomery (2009) har beskrevet de 15 vanligste årsakene til underytelse. Det som er interessant å merke seg er at alle disse årsakene er ting som elever utvikler etter at de har begynt på skolen. Montgomery hevder at ”*Teachers are the prime resource for motivation of pupils in the classroom providing interest, enthusiasm and feedback*” (Montgomery, 2009, s. 11) . Han skriver at elever som har et høyt fagnivå kan nekte å gjøre arbeidet, fordi de anser det som på et for lavt nivå. Underprestasjoner er derfor en av de viktigste utfordringene i forhold til den elevgruppen denne oppgaven tar for seg.

Med dette som utgangspunkt, er det interessant å undersøke hvordan elever opplever seg faglig inkludert i sammenheng med sin høye måloppnåelse og hvilken motivasjon de opplever for å fortsatt oppnå høy måloppnåelse.

2.4.5 Identifisering av styrker og flytsonen

Psykiatriens diagnosesystem fokuserer på sykdom og mangler. Som et motstykke til dette har det blitt utarbeidet et klassifiseringssystem på styrker og ressurser (Nissen m.fl., 2012).

Nissen m.fl. (2012) skriver videre at dette perspektivet har en forutsetning at til tross for problemer i livet så inneholder alle miljøer og mennesker styrker som kan ordnes systematisk og tas i bruk. Idéen om å identifisere styrker og ta de i bruk bygger på Csikszentmihalyi (2005) sin flow-teori (fig 2.5).

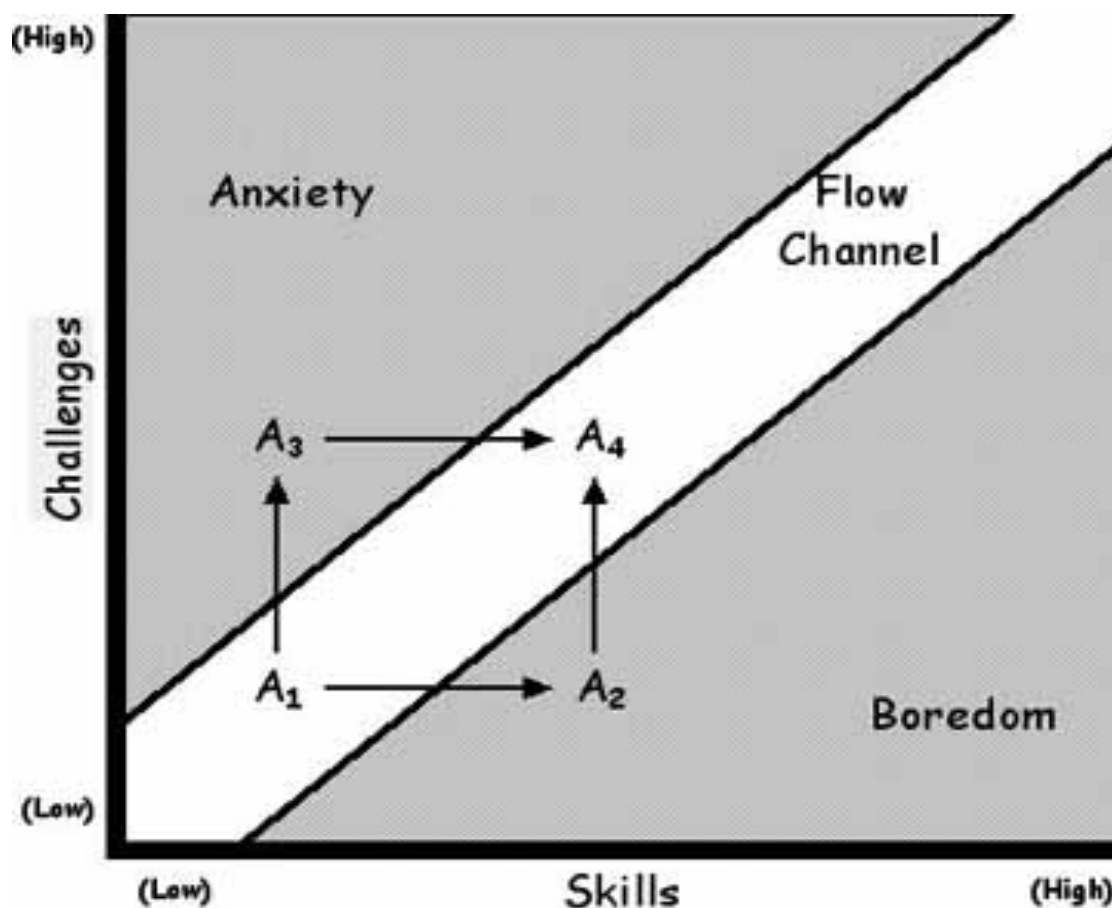


Fig 2.5, Flytsonen, (Csikszentmihalyi, 2005, s. 74)

Teorien går ut på at hvis utfordringer og kompetanser svarer til hverandre, oppstår en flyt-tilstand (Nissen m.fl., 2012). Elev A₁ og A₄ illustrerer denne flyt-tilstanden. Elev A₃ illustrerer at utfordringene er for høye og man blir utilfreds, mens elev A₂ illustrerer at utfordringene er for lave og man kjeder seg. Elever med lav måloppnåelse, karakteren 1 og 2, kan oppleve at utfordringene er for høye til evnene. Dette kan også gjelde elever med høy måloppnåelse hvis de faglige utfordringene blir for høye. Disse elevene vil altså identifiseres i samme kategori som A₃. Elevene i samme kategori som A₃, trenger å få faglige utfordringer som samsvarer med deres faglige nivå, hvis ikke vil de gi opp (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Forskingen til Skogen (2010) viser at mange evnerike og begavede elever kjeder seg på skolen fordi de ikke møter nok utfordring. De vil derfor befinne seg i samme sone som elev A₂. For å unngå at skolen blir for kjedelig er det derfor viktig å kartlegge i hvor stor grad elever med høy måloppnåelse får utfordringer som svarer til deres kompetanse og evner (Nissen m.fl., 2012).

2.4.6 Den signifikante andre

Relasjonene mellom lærer og elev er en av de faktorene som har sterkest læringsutbytte (Hattie, 2009). Begrepet den signifikante andre uttrykker en betydning en relasjon kan ha (Manger, 2010). Begrepet brukes for å vise oss hvordan sosialiseringen foregår og hvor viktige omgivelsene er for oss. Den signifikante andre er de personene som er særdeles viktig for vår læring og utvikling (Nordahl, 2010). For å forbedre lærer-elev-relasjonene bør lærere legge til rette for elevens utvikling ved å vise at de bryr seg om hver elev som en person (Hattie, 2009). Elever som har et godt forhold til læreren sin vurderer også undervisningen som strukturert, engasjerende og variert (Nordahl, 2010).

Jeg støtter meg til Bø (2004) sin undersøkelse når jeg i denne sammenhengen regner den signifikante andre i hovedsak som foreldre. Bø (2004) beskriver tre forskjellige begreper, der egenskapene i disse er viktige i foreldrerollen:

- Tilknytning; forholdet mellom barn og foreldre er preget av varme bånd, aksept, kjærlighet og omsorg.
- Regulering av adferd; grensesetting, kontroll, tilsyn og innsyn i barnets gjøremål og sosiale liv.
- Selvstendigjøring; utvikling av selvstendighet selvverdsopplevelse, personlig norm- og identitetsdanning, samt utvikling av kompetanse på livsområder, spesielt sosial kompetanse.

En samlebetegnelse på disse familiekvalitetene kalles autorativ oppdragerstil (Bø, 2004). Bø skriver at de foreldrene som klarer å praktisere en autorativ oppdragelse tilfredsstiller barnets behov og stimulerer til vekst og læring, samt at de justerer barnets adferd i forhold til barnet selv. Klarer foreldre å praktisere god pedagogikk innenfor disse rammene, går det bra.

Forskningen til Bø (2004) viser at jo høyere utdanning far har, jo større er sannsynligheten for at den unge blir tatt på alvor av foreldrene. Men den viser også at jo sterkere støtte den unge opplever i familien, jo sterkere opplever vedkommende å bli tatt på alvor av familien. Men like viktig virker det å være at ungdom i tenårene opplever sosial integrasjon blant venner og at de deltar i organiserte fritidsaktiviteter, som musikk, idrett eller politiske bevegelser (Bø, 2004). Motsatt fall skriver Bø at det å ha kontrollerende/invaderende foreldre ser ut til å ha en gjennomløpende negativ virkning over hele linja. Dette er noe jeg kommer tilbake til i drøftingsdelen i kapittel 5.

3 Metode

I denne delen skal jeg redegjøre for hvilken vitenskapsteoretiske metode og vitenskapsteoretiske forankring jeg skal benytte i masteroppgaven. Metodologi beskriver hvilken fremgangsmåte jeg benytter når jeg skal innhente informasjon som kan svare på oppgavens problemstilling (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Derfor er metodevalget avhengig av hvordan ordlyden i problemstillingen er.

Å velge metode betyr altså å avgjøre hvordan gå frem for å finne svaret på en gitt problemstilling. Videre skal det velges et design for undersøkelsen, og i den forbindelse er det en del valg som må foretas. De valgene jeg gjorde var blant annet knyttet til vitenskapsteoretisk ståsted og om det skulle benyttes en kvantitativ eller en kvalitativ metode. Det kan også brukes en kombinasjon av disse. En triangulering. Deretter skulle jeg velge ut informanter, det vil si hvem jeg ønsker skal delta i undersøkelsen og hvordan jeg skulle kontakte dem.

Gjennomføringen av prosjektet skulle være transparent og måtte beskrives nøye. Etikk og etiske vurderinger var også sentrale og innunder dette kommer eksempelvis hvordan anonymiteten til informantene skulle sikres, både i intervjuet og når dataene skulle behandles i ettertid. Videre skulle det innhentes samtykke fra informantene om deltakelse og det skulle foreligge godkjenning for prosjektet fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Kvaliteten på undersøkelsen skulle vurderes og dette innebærer at reliabilitet og validitet skulle vurderes sammen med målet om generalisering. Til slutt skulle jeg bestemme hvordan datamaterialet skulle analyseres. Alle valg som ble gjort, måtte jeg gjøre ut i fra temaet og problemstillingen.

3.1 Problemstilling og forskerspørsmål

Jeg er interessert i temaet inkludering, sett fra elevenes perspektiv. I den forbindelse ønsket jeg å snakke med elevene og spørre hva de kunne fortelle fra sin skolehverdag.

Problemstillingen min er: **Hvilken sammenheng er det mellom høy måloppnåelse og elevenes opplevelse av å være faglig inkludert?**

Ordlyden i problemstillingen gjør den veldig åpen. Dette har gjort det nødvendig å formulere forskerspørsmålene som avgrenser og spisser undersøkelsen. Siden hovedperspektivet er elevenes opplevelse av faglig inkludering, kan det være relevant å undersøke hvordan opplevelsene relaterer seg til sentrale pedagogiske områder. Metoden som ble valgt skulle bidra til å få svar på følgende forskerspørsmål:

1. Hva er faglig inkludering i et elevperspektiv?
2. Hvordan påvirker vurdering sammenhengen mellom skolerestater og opplevelsen av faglig inkludering?
3. Hvordan påvirker motivasjonen sammenhengen mellom skolerestater og opplevelsen av faglig inkludering?

3.2 Kvantitativ eller kvalitativ metode?

Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære skilles det mellom en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming, også kalt kvalitativ og kvantitativ metode (Johannessen m.fl., 2010). Kvantitativ metode er opptatt av antall og telle fenomener, alt som er målbart (Busch, 2013). Resultatet av kvantitativ forskning kan være et tall, eller en rekke med tall, som kan bli fremstilt statistisk (Johannessen m.fl., 2010).

I kvalitativ metode består datamaterialet av tekst. I denne metoden nedtegner forskeren sine observasjoner (felt- eller observasjonsnotater) som danner tekst for analyse. Innholdet i et intervju nedtegnes på samme måte. Det kan være uformelle, spontane samtaler som dukker opp i feltarbeid i forbindelse med observasjon eller det kan være forberedte og mere systematiske intervjuer (Repstad, 2007).

Når kvalitativ og kvantitativ metode benyttes kalles dette for triangulær metode og vil gi et noe annet svar enn ved å utelukkende forholde seg til kvalitativ eller kvantitativ metode. Repstad (2009) sier at ved å kombinere ulike metoder, eller datakilder, gir det et bredere grunnlag for en sikrere tolkning. Samtidig sier han at man må være klar over at datamengden kan bli uhåndterlig og prosjektet vil bli tidkrevende.

Med utgangspunkt i min problemstilling var det derfor naturlig å velge kvalitativ metode for denne undersøkelsen. Jeg ønsket å få innsikt i hva ungdommer forteller fra sin hverdag. En

kvalitativ metode er å gå i dybden og ikke i bredden. Det betyr at en studerer få, eller kanskje bare ett miljø i sin helhet, med alle dets nyanser (Repstad, 2007). For å få mest mulig ut av studien, var det viktig på forhånd å sette seg godt inn i tema og i konteksten til det fenomenet som skulle studeres.

Et mest mulig nært og direkte forhold til det som studeres, er et sentralt ideal i kvalitativ forskning. Den kvalitative forskningstradisjonen legger vekt på et nært og tett forhold mellom det miljøet eller den personen som utforskes og forskeren (Repstad, 2007).

Jeg valgte en kvalitativ forskningsstrategi som var abduktiv. Abduktiv forskningsstrategi kan bruke hypoteser og kan konstruere teori (Blaikie, 2000). Ved å benytte abduktiv forskningsstrategi med dette som utgangspunkt kan forskeren gå frem og tilbake mellom informantenes story og teori (Olsen, 2013). Forskeren setter seg først godt inn i informantenes situasjon ved hjelp av f.eks. intervju eller samtale. Ringdal (2013) skriver at på bakgrunn av disse opplysningene forsøker forskeren å finne nøkkelbegreper som kan sette forskeren i stand til å forstå informantenes situasjon eller handling.

3.3 Valg av design

Samfunnsvitenskapen studerer den sosiale virkeligheten, en virkelighet som på en eller annen måte dreier seg om samhandling mellom mennesker (Christoffersen & Johannesen, 2012). Kognitivism, konstruktivism og positivisme er teorier som uttrykker hvordan en oppfatter verden. I et kontinuum kan en si at konstruktivismen ligger mellom kognitivismen på den ene siden og positivismen på den andre siden. I en kognitivistisk posisjon blir det sett på som en forløsning av kapasiteter som ligger latent i mennesket. Innenfor positivismen blir læring sett på som en registrering og et minne av sanseinntrykk som kommer utenfra (Postholm, 2011). De konstruktivistiske teoriene mellom kognitivismen og positivismen er også definert som sosialkonstruktivistiske teorier.

Målsettingen ved kvalitativ forskning er å beskrive et fenomen og dens kompleksitet knyttet til et bestemt fokus eller en problemstilling. Fenomenet er en del av en virkelighet hvor menneskelige prosesser eller problemer forskes på. Målet for forskningen er å få fram deltakernes perspektiv (Postholm, 2011). I denne undersøkelsen var det erfaringer med begrepet faglig inkludering sett fra elevenes perspektiv som skulle fram. Derfor var tankene

og ideene innenfor sosiokulturell teori interessante og ville derfor være det vitenskapsteoretiske bakteppet for dette prosjektet. Her var det interaksjonen mellom personen og det sosiale miljøet eller omgivelsene denne lever i som var interessant (Postholm, 2011).

I forbindelse med denne undersøkelsen var jeg ute etter hvordan elevers oppfatning av et fenomen var. Dette kalles å ha et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologi er både et kvalitativt forskningsdesign og en filosofi. Som filosofi handler fenomenologi om hvordan ting eller begivenheter fremstår eller viser seg for oss (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I denne undersøkelsen tok jeg en fenomenologisk posisjon. Som forskningsdesign beskriver Johannessen m.fl. (2010) det på denne måten:

”Som kvalitativ design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med, og forståelsen av, et fenomen”
(Johannessen m.fl., 2010, s. 81)

I min forskning ville dette bety at informantenes subjektive erfaringer i forhold til fenomenet *faglig inkludering* var viktig å belyse. Dette ut fra en forståelse om at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2010).

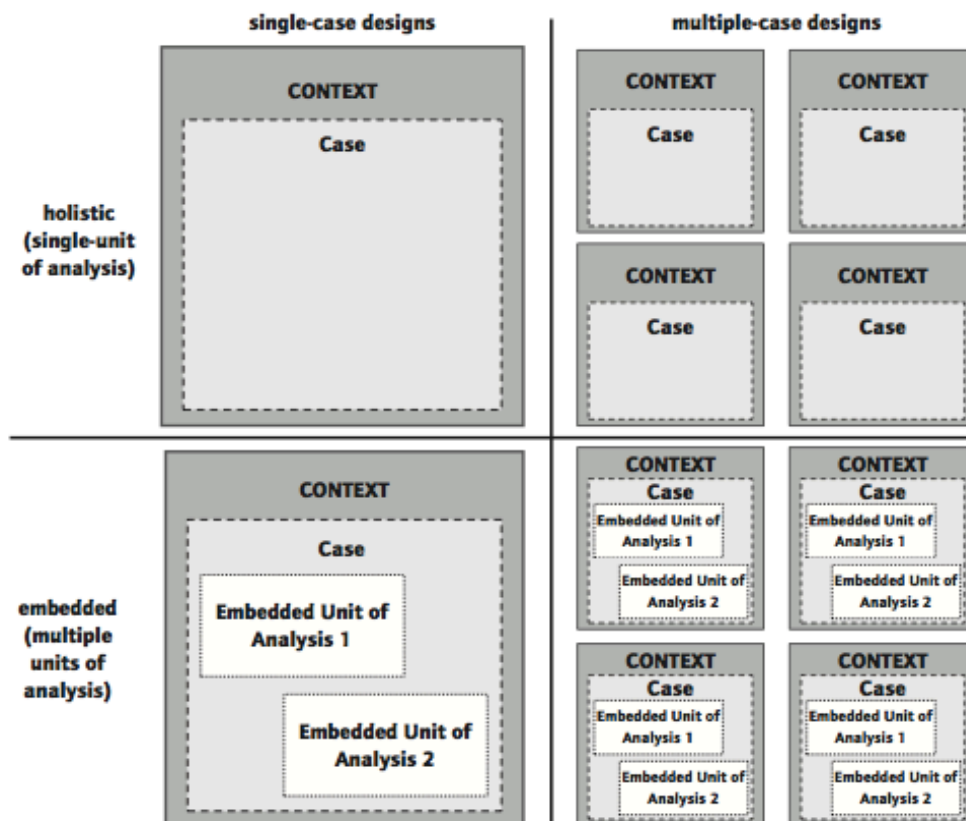
Fenomenologisk forskning har som beskrevet ovenfor et fokus på hvordan individer opplever en bestemt type fenomen eller livserfaring. Hensikten er å finne essensen i opplevelsen, det viktigste alle opplever. Gjennom samtaleintervju forsøker forskeren å danne seg et bilde av det individet har opplevd og hvordan det er opplevd (Ringdal, 2013). Forskeren forsøker med andre ord å ta perspektivet til det fenomen som undersøkes. For å få kunnskap om hvordan elevene erfarer fenomenet inkludering i sin skolehverdag, vil jeg se dette fra deres perspektiv. Stølen (Brekke, 2013) skriver at fenomenologisk forskertradisjon bygger på den subjektive forståelsen av et fenomen. Dette betyr at jeg måtte utforske og beskrive elevenes oppfattelse av faglig inkludering.

Oppgaven baserer seg på fenomenet faglig inkludering. Undersøkelsens design er en casestudie. Yin (2014) hevder at typiske casestudier kan gi ny kunnskap. Casen er i denne undersøkelsen faglig inkludering og analyseenheterne er tre elever ved 10. trinn på en skole i en bykommune i Nord Norge, som forteller om sin skolehverdag.

I denne casedesignen benyttet jeg tematisk livshistoriestudie der elevfortellingene var sentrale. Livshistoriestudie kan fungere som en undergruppe innenfor casestudie (Olsen, 2013). Livshistoriestudie har til hensikt å finne fram til det generelle, det kontekstuelle gyldige i menneskers erfaringer og opplevelser. Det er i samspillet mellom forsker og forteller at livshistorien blir til. Sammen finner de fram til viktige hendelser, møter og mønstre som danner refleksjoner og analyser som kan sees opp mot konteksten (Olsen, 2013).

3.3.1 Casedesign

Casestudie er en forskningstilnærming som egner seg godt til studier der intensivt design er valgt. Dette er et design som er anvendelig ved alle tilgjengelige informasjonskilder. Yin beskriver casedesign ved hjelp av to dimensjoner med to kategorier hver (Yin, 2014, s. 50). For å forstå forskjellen på Yin sine casedesign, er det viktig å forstå skillet mellom case og analyseenhet. Casen er fenomenet som skal undersøkes. Analyseenheten er de enhetene som skal benyttes for å undersøke fenomenet. Yin (2014) skriver om fire ulike kombinasjoner casedesign. Han kaller det for *singel-case design* og *multiple-case design*. Hver av disse designene kan være en *holistisk* eller en *sammensatt (embedded) case*. I en *singelcasestudie* gjennomføres én casestudie, mens i en *multiplecasestudie* gjennomføres flere casestudier etter hverandre, men én om gangen. I en *holistisk casestudie* er det bare én analyseenhet. Et *sammensatt (embedded) casestudie* har flere analyseenheter. Dette illustreres ved hjelp av figur 3.1.



Figur 3.1 (Yin, 2014, s.50)

Jeg gjennomførte en kvalitativ undersøkelse med et casedesign, innenfor et eksplorerende embedded singelcase. Embedded singlecase betyr at alle casene ble behandlet som ett og jeg var opptatt av likheter i casene. Eksplorerende casestudie kjennetegnes med at en har en åpen inngang til kategoriene og intervju metode. Det vil si at datamaterialet bestemte kategoriene og informantene bestemte fokuset i intervjuet.

Basert på min problemstilling ønsket jeg å vite hva ungdom kunne fortelle om sin opplevelse av faglig inkludering i skolehverdagen. Jeg hadde behov for informasjon som kunne fortelle meg noe om hvordan de erfarer den faglige siden av inkluderingsbegrepet. Derfor valgte jeg å gjøre et livshistorieintervju. Livshistorier kan beskrives og studeres som et samspill mellom samfunn og individ (Fosslund & Thorsen, 2010). Denne studien hadde som formål å forstå fenomenet inkludering i sin skolehverdag. For å forstå sentrale fenomener som gjelder menneskers livsløp er livshistorien til enkeltpersoner viktige å belyse (Fosslund & Thorsen, 2010). Analysen som deretter fulgte, bestod i at jeg nedtegnet det informantene sa. Jeg trakk ut viktige sitater og utsagn, som jeg i neste omgang brukte for å lage en beskrivelse av hva

informantene hadde opplevd (Ringdal, 2013). Denne beskrivelsen brukte jeg til å forstå, ved hjelp av en fenomenologisk tolkningsprosess, hvilke erfaringer ungdommene hadde gjort i forhold til begrepet faglig inkludering.

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg ville gå i dybden hos et fåtall informanter, og valgte derfor å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2014) skriver at gjennom det kvalitative forskningsintervju vil forskeren forsøke forstå verden sett fra intervjupersonens side. De skriver videre at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale med en struktur og et formål. Strukturen er knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne og formålet er ofte å forstå og beskrive noe. Ett av kjennetegnene ved kvalitativ metode er at den er veldig fleksibel. Underveis i forskningen kan det komme nye forskerspørsmål i løpet av innsamlingen av data og dette vil påvirke senere intervjuer. Huskelisten over spørsmål blir derfor utvidet, mens andre igjen kan vise seg å være ubrukelige og droppes (Repstad, 2007).

Yin (2014) relaterer det kvalitative forskningsintervjuet til casestudier:

“Interviews are an essential source of case-study evidence because most case studies are about human affairs or actions. Well-informed interviewees can provide important insight into such affairs or actions, The interviewees can also provide short-cuts to the prior history of such situations, helping you to identify other relevant sources of evidence” (Yin, 2014, s. 113)

Yin skriver at intervjuer kan være sentrale datakilder i en casestudie. På bakgrunn av det har jeg valgt intervju som kvalitativ metode fordi jeg ønsket fleksibiliteten som metoden ga meg i denne casestudien. Jeg ønsket å forstå informantenes oppfattelse av virkeligheten sett i forhold til problemstillingen.

Repstad (2009) skriver at man bør benytte seg av en fleksibel intervjuguide. Man vil da slippe frustrasjonen med at svarkategoriene mangler eller er for firkantede. Intervjuguiden i dette prosjektet var derfor basert på temaer og i all hovedsak stikkordbasert. Dette dannet grunnlag for et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.4.1 Det semistrukturerte intervju

Kvale & Brinkmann skriver at «*et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaet fra dagliglivet skal forstås ut i fra intervjupersonens egne perspektiver.*» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 47). Det semistrukturerte intervju har fellestrekk med dagliglivets samtale, men er et profesjonelt intervju med et bestemt formål. Det er ikke en åpen samtale, heller ikke et lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2010). Problemstillingen for prosjektet mitt var av en slik art at et semistrukturert intervju var å foretrekke. Intervjuene ble utført ved hjelp av en intervjuguide som ledet samtalen inn på bestemte tema. Intervjuguiden kan også inneholde forslag til underspørsmål. Ved hjelp av intervjuguiden forsøkte jeg å lede samtalen slik at jeg var sikker på at informantene og jeg samtalte om de tema som var viktige for meg i forhold til det jeg ønsket å undersøke.

Sollid (2013) sier at forskningsintervju best kan beskrives som en kommunikativ hendelse der to eller flere samtaler om et avgrenset tema der målet er å få fram menneskers erfaringer og opplevelse av verden. Det handler om å søke etter hva som kjennetegner den sosiale arenaen en undersøker, og hvilke erfaringer og meninger et lite antall personer har.

Forskningsintervjuet er en samtale som preges av gjensidig avhengighet mellom interaksjon og kunnskapsproduksjon. Kunnskapen produseres i en interaksjon mellom den som blir intervjuet og den som er intervjuer (Sollid, 2013). Slik jeg oppfatter det betyr det at forskeren er en del av kunnskapsproduksjonen som skjer i møtet med og i samtalen mellom informanten og forskeren. Som forsker er det da viktig at jeg er klar over min rolle som intervjuer og hvilken innvirkning det kan ha på samhandlingen i situasjonen. Det er viktig både å legge til rette for og samtidig lede samtalen på en slik måte at informantene føler seg bekvem og komfortabel med situasjonen samtidig som vi kommer inn på emnene som er planlagt.

En intervjuer må også være en lytter. For å være en god lytter, må man være i stand til å ta i mot store mengder ny informasjon, uten forutinntatte meninger (Yin, 2014). En god lytter er også en lytter som leser mellom linjene, når intervjuet skal transkriberes og analyseres. I motsatt fall definerer Yin (2014) "a poor listener" som en lytter som ikke en gang vet at det kan eksistere noe "mellom linjene". Med dette mener Yin (2014) at jeg gjennom hele prosessen var nødt til å være dynamisk og ikke kunne ha en statisk holdning til det som blir sagt. Jeg var også nødt til å ta hensyn til dette i analysen.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

For at intervjuene skulle foregå i kjente og trygge omgivelser, falt valget på skolen til informantene. I tillegg var det også en fordel å gjennomføre intervjuene i skoletida. Det er sannsynligvis mer motiverende enn å måtte være igjen etter skoletid. I utgangspunktet skulle det ikke noteres noe, men jeg hadde penn og papir klar dersom det dukket opp viktige ting som jeg måtte huske på. Jeg brukte opptaker slik at jeg kunne konsentrerte meg om å delta i samtalen og lytte til det som ble sagt. Videre benyttet jeg meg av en intervjuguide der jeg hadde satt opp tema som var viktig å berøre. I tillegg hadde jeg klar noen oppfølgings spørsmål til hvert tema dersom jeg så at noen tema ble for lite berørt. Hvert intervju varte omtrent 1 time.

Det ble gjennomført to intervju med hver elev, fordi jeg ønsket å komme mer i dybden av deres fortellinger på intervjurunde to. Det var ganske nøyaktig to måneder mellom hvert intervju og oppfølgingsintervjuet ble gjennomført på samme sted som det første intervjuet. Da det første intervjuet var gjennomført og analysert, ble det laget en ny intervjuguide, med hovedtemaer for samtalen. I tillegg til at elevene deltok muntlig i samtalen, skulle de denne gangen også lage en tidslinje som viste en typisk skolehverdag, der tidsbruken på de aktuelle aktivitetene var sentrale.

3.5 Utvalg av informanter

Det er en krevende og viktig prosess å velge ut informanter. Ikke bare bør man ha klart for seg hvilke egenskaper de skal ha, men man må også være bevisst på hvilke egenskaper som utelukker informanter. Dette kalles inklusjons- og eksklusjons-kriterier. Dalen (2011) presiserer viktigheten av dette:

”Betydningen av at forskeren drøfter hvordan det endelige utvalget er sammensatt, er særdeles viktig. Uansett fremgangsmåte bør det eksplisitt gjøres rede for hvilke kriterier som er anvendt for utvelging av informanter” (Dalen, 2011, s. 54)

Et ideelt inklusjons- og eksklusjonskriterie kunne vært resultat av en evnetest. En evnetest benyttes for å måle intelligenspotensialet til en person. I dag er en av de mest anvendte testene til barn mellom 6 og 16 år, WISC. WISC står for Wechsler Intelligent Scale for Children (Kyed, 2007). Dette er en test med en verbal og en nonverbal del. Det er viktig å være klar over at selv om intelligensen representerer en nødvendig forutsetning og setter rammer for elevenes læring, er ikke intelligensen en tilstrekkelig forutsetning for god læring (Idsøe &

Skogen, 2011). WISC eller andre evnetester er ikke brukt som inklusjonskriterier eller eksklusjonskriterier i denne undersøkelsen siden prosjektets omfang ikke åpnet for det

Utvalget av informanter bestod av tre elever ved en ungdomsskole i en bykommune i Nord-Norge. En av inkluderingskriteriene var at elevene måtte ha erfaring med karaktersystemet. Dette ekskluderte elever på 8. trinn. Tilfeldigvis var alle elevene som var aktuelle, elever som gikk på 10. Trinn. De hadde derfor hatt erfaring med karaktersystemet i over to år.

Problemstillingen tar utgangspunkt i sterke elever, som vil si elever med høy måloppnåelse. Inklusjonskriteriene for denne undersøkelsen var derfor karakterene 5 eller 6 i fagene norsk, matte og samfunnsfag. Som eksklusjonskriterier hadde jeg satt at elevene ikke skulle ha karakterene 1, 2, 3 eller 4 i fagene samfunnsfag, norsk og matematikk. Elevene skulle heller ikke ha fritak skriftlig og/eller muntlig eller ikke kunne kommunisere verbalt. I tillegg skulle heller ikke informantene ha diagnoser eller være rusavhengig.

Jeg startet med å ta kontakt med studieinspektøren på den aktuelle skolen, presenterte prosjektet og spurte om jeg kunne gjennomføre min undersøkelse ved deres skole. Skolen svarte positivt på henvendelsen og studieinspektøren kontaktet respektive kontaktlærere for å finne fram til elever som falt inn under kriteriene. Jeg mottok en anonymisert liste over elever som falt inn under kriteriene for utvalg av informanter, og plukket selv ut 3 elever som mine informanter. Lærerne til de aktuelle elevene presenterte prosjektet og spurte om de kunne tenke seg å delta. Etter lærers ønske, ble det utarbeidet et eget vedlegg som sa noe om rammene for selve intervjuet. Dette vedlegget ble levert de elevene som ble forespurt. Alle de tre elevene jeg valgte ut sa ja, og mottok et skriv der de ble informert om prosjektet og et samtykkeskjema de skulle skrive under på. Siden de var over 15 år, var det ikke nødvendig med foresattes samtykke i deres deltakelse. Det ble avtalt tid og sted i samarbeid med skolen og elevenes lærere.

3.6 Analyse av data

Det finnes ulike metoder som kan benyttes for å gjøre intervjuanalysene oversiktlige. De ulike metodene kan brukes til å organisere intervjuteksten og fortette betydningen. Yin (2014) skriver at det er fem forskjellige analysemetoder man kan benytte seg av, men at ingen av dem burde betraktes som enkle å bruke (Yin, 2014). Jeg valgte en av metodene Yin (2014) skriver om, en fenomenologisk meningsfortetting i analysen av data. Dette innebærer å

forkorte intervjupersonenes uttalelser. Lange setninger ble forkortet slik at den umiddelbare meningen som er sagt, ble gjengitt med få ord. I tråd med det Kvale og Brinkmann sier, lette jeg etter meningsenheter som uttrykte hovedtema. Disse temaene kunne deretter fortolkes og analyseres teoretisk på en mer omfattende måte (Kvale & Brinkmann, 2010). Videre benyttet jeg meg av en metode som beskrives av Yin (2014) som ”Pattern matching”. Direkte oversatt blir det mønstergjenkjenning. Ved å bruke denne metoden kunne jeg ha et fritt samspill mellom meg og informantene og når jeg leste gjennom intervjuene, kunne jeg danne meg et generelt inntrykk av innholdet. Jeg kunne dermed få et generelt inntrykk av et bestemt fenomen, eksempelvis hvordan elevene oppfatter lærerens rolle i motivasjonen til elevene, og kunne tolke enkelte uttalelser grundigere. Ved å intervju tre elever med høy måloppnåelse kunne jeg også finne ulike tilnærminger og holdninger til fenomenene, avhengig av deres ståsted. Elevene jeg snakket med skildret alle sammen sine egne opplevelser av liknende situasjoner, men med ulike innfallsvinkler. Jeg sorterte dataene tematisk i forhold til forskerspørsmålene mine og innenfor hvert fenomen så jeg etter bredde, samsvar og variasjon.

3.7 Kvalitet i forskningsarbeidet

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som brukes innen forskning og sier noe om materialets kvalitet.

Reliabilitet handler om hvorvidt gjentakelse av den samme undersøkelse vil måle det samme hver gang med andre informanter og andre forskere. Reliabilitet i kvalitative undersøkelser knyttes, i følge Kvale og Brinkmann (2010), til f.eks. intervjuet og da intervjuerens bevissthet i forhold til ledende spørsmål, i forhold til transkribering av intervjuet og i forhold til analysen av datamaterialet.

Validitet sier noe om hvorvidt spørsmålene er gyldige indikatorer for de forhold som forskeren ønsker å undersøke. Kvale og Brinkmann (2010) snakker om en bred fortolkning av validitet i kvalitative metoder og at en da kan snakke om i hvilken grad en undersøkelse undersøker det den er ment å undersøke.

Å måle kvalitet ved hjelp av reliabilitet og validitet på kvalitative forskningsprosjekter der intervju inngår som metode, kan likevel være vanskelig. Det er ikke sikkert at kvalitative undersøkelser kan gjentas i andre kontekster enn den opprinnelige. Samtidig er det ikke

sikkert at det som er interessant i en sammenheng, er gyldig i en annen. Likevel fritas ikke forskeren fra å sikre påliteligheten til datamaterialet underveis og samtidig vurdere påliteligheten til materialet i etterkant (Sollid, 2013). Dette er også i tråd med det Kvale og Brinkmann (2010) sier om at validiteten ikke hører til en spesiell undersøkelsesfase, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. De opererer med validering i syv faser; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Dette tolker jeg på den måten at jeg igjennom hele prosessen må spørre meg om de valg jeg tar underveis i forskerprosessen, er i tråd med tema og problemstilling og de ulike prosessene som må tas hensyn til underveis.

Når en forsker på eller undersøker et tema, er det ønskelig at resultatet er nyttig og interessant for andre. Thagaard (2013) skriver at i kvalitative studier snakker en ikke om generalisering, men om overførbarhet. Det er fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet. Spørsmålet er på den måten om tolkningen som utvikles i prosjektet også kan være relevant i andre sammenhenger. Overførbarhet og gjenkjennelse kan knyttes sammen. Det vil si at de som har erfaring fra samme fenomen, vil kunne kjenne seg igjen i tolkningen som formidles.

3.8 Etiske betraktninger

Å bruke intervju som forskningsmetode innebærer å forholde seg til flere etiske problemstillinger. Kvale og Brinkmann (2010) løfter fram fire viktige momenter: Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Disse blir behandlet nedenfor. I tillegg skriver NESH (2006) at spesielt tre områder er sentrale innenfor forskningsetikk; frihet og selvbestemmelse, beskytte mot skade og belastning og å trygge privatlivet og nære relasjoner (NESH, 2006).

NESH sier at forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn, når disse er gjenstand for forskning (NESH, 2006, s. 16). Denne kunnskapen mener jeg er mulig å oppnå blant annet gjennom lærerutdanningen og å jobbe med barn over tid.

3.8.1 Informert samtykke

Informert samtykke er et resultat av etikkens krav om frihet og selvbestemmelse (NESH, 2006). Det dreier seg altså om å informere informantene om prosjektet, slik at de vet hva de sier ja til å være med på. Deretter skal en informert samtykkeerklæring underskrives.

Samtykkeerklæringen knyttet til denne undersøkelsen (vedlegg 4) forteller at jeg skal bruke

datamaterialet i min undersøkelse og at opptak av intervju ikke skal brukes i andre sammenhenger som ikke er opplyst på forhånd. I tillegg ble intervjupersonene opplyst om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2010).

Om noen av informantene mine hadde vært under 15 år, eller hadde redusert samtykkekompetanse, måtte jeg ha gitt den samme informasjonen til foreldrene, og foreldrene skulle da ha skrevet under på samtykkeerklæringa (NESH, 2006). NESH anbefaler likevel å involvere foreldrene, om det er mistanke om at ungdommen ikke fullt ut kan nyttiggjøre seg informasjon om forskningsstudien. Dette var ikke tilfelle med disse informantene.

3.8.2 Konfidensialitet

Det andre viktige momentet er konfidensialitet. Konfidensialitet dreier seg om å trygge privatlivets fred (NESH, 2006). Anonymiteten til informantene skal sikres både når resultatene skal publiseres og ved at datamaterialet slettes ved prosjektets slutt. Som nevnt skal heller ikke datamaterialet brukes i andre sammenhenger enn det som er opplyst på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2010). I forbindelse med denne undersøkelsen spilte jeg inn hele intervjuet på en opptaker. Deretter lyttet jeg til intervjuet på opptakeren i transkriberingsprosessen. Under transkriberingen anonymiserte jeg informantene ved å navngi dem elev A, elev B og elev C. Etter at jeg hadde transkribert intervjuet, slettet jeg intervjuet fra opptakeren. Det foreligger ingen navneliste eller kodenøkkel som kobler informantene til navn eller fødselsdata.

3.8.3 Konsekvenser for deltakelse

Det tredje momentet er hvilke konsekvenser det vil ha for informanten å delta. Konsekvenser for deltakelse tar utgangspunkt i prinsippet om å beskytte informantene mot skade (NESH, 2006). Konsekvensene må vurderes i forhold til den mulige skaden det kan påføre deltakerne. Ut i fra et nytteperspektiv bør de potensielle fordelene for deltakeren og betydningen av oppnådd kunnskap til sammen veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren. Kvalitativ forskning kjennetegnes ofte av åpenhet og intimitet som igjen kan få deltakeren til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på. Dette er noe forskeren må være klar over (Thagaard, 2013). Forskeren bør også ha tenkt igjennom hvordan en skal reagere dersom en underveis kommer inn på følsomme spørsmål som berører deltakerne. Det var ingen spørsmål eller emner som ble tatt opp i intervjuene i denne undersøkelsen, der noen av

informantene reagerte negativt, eller ønsket å trekke seg. Hvis dette hadde skjedd, hadde jeg vært nødt til å be skolen kontakte en av de andre aktuelle informantene.

3.8.4 Forskerens rolle

Det fjerde momentet er forskerens rolle. Kvale og Brinkmann (2010) snakker om forskerens rolle som person. De sier at det er avgjørende for vitenskapelig kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Jeg som forsker er avhengig av å snakke med mennesker som har erfaringer som er relevant for mitt prosjekt. De er eksperter på sine erfaringer. Likevel er det viktig å være oppmerksom på asymmetrien i maktforholdet mellom informantene og forskeren (Kvale & Brinkmann, 2010). I kraft av rollen som forsker vil en sannsynligvis ha høyere sosial status i samfunnet. I tillegg er det forskeren som sitter med definisjonsmakta i forskningsprosjektet. Det er viktig å være oppmerksom på maktrelasjonen fordi det vil ha betydning for selve intervjuet og for hvordan datamaterialet skal tolkes (Sollid, 2013). Å skape tillit og la informantene forstå at det er de som sitter med informasjon som er viktig for meg, mener jeg er nødvendig. Under intervjuet la jeg vekt på å møte intervjupersonene og det de sa med respekt og anerkjennelse. Intervjupersonene fikk selv bestemme hva de ville svare på og snakke om uten at jeg stilte spørsmål ved det.

4 Empiri og presentasjon av funn

I denne delen skal jeg presentere og analysere de funnene jeg har gjort i samtale med tre elever på en ungdomsskole. De tre elevene er intervjuet to ganger hver. De er intervjuet med et mål om å finne ut i hvilken grad de føler seg faglig inkludert i egen utvikling og om det er noen sammenheng mellom følelsen av å være faglig inkludert og deres sterke skolerresultater. Gjennom intervjuene har det hele tiden vært fokus på hvordan de opplever de forskjellige skolesituasjonene.

Forskerspørsmålene har vært førende for hvilke funn jeg presenterer i dette kapittelet. De tre forskerspørsmålene var:

1. Hva er faglig inkludering i et elevperspektiv?
2. Hvordan påvirker vurdering sammenhengen mellom høy måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering?
3. Hvordan påvirker motivasjonen sammenhengen mellom høy måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering

4.1 Bakgrunn og elevene satt i kontekst

Felles for informantene er at de definerer hjemmeforholdene som stabile og forutsigbare. Alle tre bor sammen med sine biologiske foreldre og de har ikke opplevd foreldre som har hatt samlivsbrudd eller andre ytre faktorer som kan oppfattes som traumatiske. Alle sammen har søsken som også har gode karakterer på skolen. I tillegg til at de har gode karakterer på skolen, så beskrives søsknene som veldig strukturerte og selvstendige i forhold til alderene de befinner seg i. De beskriver også foreldrene som noen de ser opp til og de sier at de er takknemlige for at foreldrene har gode holdninger og at de har videreført disse. Bortsett fra elev B, som har skoleerfaring fra et annet land, har elev A og elev C fulgt ordinært skoleløp, innenfor sine respektive nærskoler. Elev B og elev C beskriver et hyppig skifte av lærere i starten av ungdomskolen. Elev A beskriver seg selv som relativt lite aktiv på fritiden. Med dette mener hun at hun deltar lite i organisert aktivitet på fritiden. Elev B og elev C beskriver en veldig aktiv fritid, der elev B har et bredt spekter av fritidsaktiviteter innenfor idrett, musikk og fritidsklubb. Hun bruker mellom 14-18 timer i uken på disse aktivitetene. Elev C har stort sett bare en idrettsaktivitet på fritiden, men tidsbruken er ikke ulik med elev B. De

sier også at de ikke har så mange venner, men de vennene de har, er gode venner, som deler deres syn på viktigheten av skolen og skolearbeid.

4.2 Faglig inkludering i et elevperspektiv

Det første forskerspørsmålet handler om faglig inkludering i et elevperspektiv. Som nevnt i kap 2.1 har jeg brukt begrepene tilpasset opplæring, vurdering og motivasjon som sentrale kjennetegn for å beskrive begrepet faglig inkludering.

For å undersøke hvilken forståelse informantene hadde om begrepet faglig inkludering, stilte jeg spørsmålet hva de forstår med begrepet inkludering og faglig inkludering. Svarene jeg fikk var rimelig sammenfallende for de tre elevene. Inkludering forstår de med at alle er gitt muligheten til å være inkludert i enhver sammenheng. Informantene har en felles forståelse av inkludering som i hovedsak handler om sosial inkludering. Når jeg spør videre om hvem som er ansvarlig for den sosiale inkluderingen svarer de at det først og fremst er elevene som er ansvarlig for dette. I forhold til faglig inkludering er alle tre mer usikre, men når jeg prøver å presse frem en forklaring, viser de til en oppfatning av at det er læreren og skolen som er hovedansvarlige for dette.

”Den faglige inkluderingen foregår jo i klasserommet, mens den sosiale inkluderingen foregår i friminuttene. Vi har jo et ansvar for at alle føler seg ønsket. Derfor mener jeg at vi elever har ansvaret for den sosiale inkluderingen!” (Elev B)

Det mest overraskende i dette sitatet er at de mener at læreren på mange måter er fritatt for ansvar for den sosiale inkluderingen. Det bør tas høyde for at vi kanskje ikke har samme begrepsforståelse og at eleven ikke er klar over at den voksne profesjonelle har et særlig stort ansvar for at alle føler seg inkludert, også sosialt inkludert. Det er også slik at skolen har et spesielt ansvar i forhold til at alle elevene føler seg sosialt inkludert. Jeg vil derfor henvise til opplæringslovens kap. 9a:

”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.”

Opplæringslovens kapittel 9a tar blant annet for seg elevenes psykososiale miljø. §9a-3 sier at skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

4.2.1 Tilpasset opplæring

I kapittel 2.2 har jeg tatt for meg de teoretiske perspektivene i forhold til tilpasset opplæring. Informantene jeg har benyttet har forskjellige erfaringer rundt tilpasset opplæring i egen situasjon, men samtidig er det også noen likhetstrekk. Tabell 4.1 viser de likhetstrekkene og ulikhetene i funnene mine.

Elev A	Elev B	Elev C
-Savner å sitte på egne grupper med elever på eget nivå. -Liker å jobbe i eget tempo -Gjennomgang på tavla blir kjedelig -Stiller ikke krav til skolen	-Liker å jobbe i klasserommet -Det er ofte alt for lett faglig -For mye repetisjon -Enkelte fag er god tilpasning. -Flinkere til å gjøre oppgaver, ikke smartere	-Liker å jobbe i klasserommet i eget tempo -Synes bøkene er for enkle, finner utdypende informasjon på nett

Tabell 4.1, tilpasset opplæring

Elevene beskriver en skolehverdag der læreren først går gjennom fagstoffet felles. I denne gjennomgangen får de sjelden lov til å arbeide videre med oppgavene. Selv om de kan stoffet som gjennomgås av læreren, så må de sitte og høre på. Dette synes de til tider kan være veldig kjedelig og kan ofte bli sittende og dagdrømme. Når den felles gjennomgangen er ferdig, får ofte de elevene som er faglig svake gå på egne grupper med egne lærere. Elev A sier:

”Jeg tror ikke differensiering gjelder like mye for meg. Man kan si at jeg, på en måte surfer gjennom skolegangen greit. Mens de som er på et lavt nivå, det er grupper for dem. Så de sitter ofte her inne på grupperommet eller på en annen base og har oppgaver sammen. Så de som ligger på et lavere nivå, de har et opplegg for seg selv.” (Elev A)

Elev A beskriver her en følelse av å ikke få del i et gode. Denne praksisen signaliserer at siden hun likevel har gode karakterer, trenger hun ikke tilpasset opplæring. Elev C sier:

”Men det er jo veldig greit å jobbe sammen med klassen. Men også å jobbe sammen med de på eget nivå. Skulle ønske jeg gjorde det hele tiden! Men jeg skjønner jo lærerne som setter oss på gruppe sammen med de som er på et lavere nivå, fordi de går jo opp sammen med oss. Jeg skulle ønske at jeg brukte tiden på skolen til å bli flinkere, ikke være hjelpelærer.” (Elev C)

Elev C påpeker her en forståelse av at vi lever i et egalitært samfunn, der man ønsker å heve de elevene som ikke når opp, samtidig uttrykker hun et ønske om å få lov til å bli bedre selv.

Elev B sier:

”Av og til så venter jeg litt på at læreren skal komme med en utfordring, enn at jeg skal mase hele tiden. Av og til føler jeg at jeg er litt selvopptatt, kanskje, fordi jeg går rundt og vil ha noe å jobbe med hele tiden, når de andre går rundt og arbeider med de vanlige oppgavene. Så blir jeg liksom kalt den smarte hele tiden. Og alt det der. Så jeg blir litt for selvopptatt når jeg bare ønsker å jobbe, eller sier at jeg har gjort dette før, kan jeg får mer. Så nå har jeg begynt å spørre litt mer privat. Så ikke de andre skal føle at de er mye dårligere enn meg. Så av og til føler jeg at jeg maser for mye...” (Elev B)

Det kan virke som om elev B har et visst ubehag for at hun er så krevende at hun ønsker oppgaver tilpasset hennes nivå. Hun beskriver også at hun må legge skjul på hva hun egentlig ønsker i skolehverdagen for at hun ikke vil være til bry for læreren og sine medelevers følelser. Samtidig viser hun en forståelse for at lærerne har mye å gjøre og ikke kan hjelpe henne.

Elevene beskriver videre at selv om de skulle ønske at de fikk lov å sitte på grupperom, sammen med andre på samme nivå, er dette sjelden et alternativ. Derfor sier alle elevene at de liker aller best å sitte i klassen og jobbe med oppgaver. De trives best når de kan følge eget tempo og drive problemløsning på eget nivå. Elev B:

”Jeg føler at jeg har mistet mye av utdanningen min fra internasjonal skole, fordi det har blitt veldig mye repetisjon og jeg har ikke fått jobbet videre. Det føles som om det er bortkastet tid og jeg kan bli irritert.” (Elev B)

Elev B utdyper her at siden den internasjonale skolen hun har gått på tidligere var to til tre år foran den norske skolen, faglig, føles det irriterende å kun sitte og vente på at norsk skole skal ta igjen det faglig nivået. Hun etterlyser en større faglig tilpasning, slik at skoledagen ikke føles bortkastet.

Elev C uttrykker også et ønske om å bli flinkere i fagene, selv om han har gode karakterer fra før. Samtidig som han sier at han ønsker utfordringer for egen utvikling, sier han at han ikke kommer seg noe videre når han må hjelpe andre elever med oppgavene sine:

”Hvis man sitter sammen med en elev som sliter, ender det med at man hjelper den eleven og selv blir man værende på samme nivå. Man kommer seg ikke videre på en måte. Men sitter man med en elev som er på ditt eget nivå, så kan man hjelpe hverandre og gjøre hverandre bedre.” (Elev C)

Jeg spurte om alle elevene benytter seg av samme læreverk. De svarte da at de bruker samme læreverk, men at de svakeste benytter ”lettlest-bøker”. På eget initiativ sa en av elevene at når bøkene blir for lette, eller uinteressante, går han over til å søke informasjon og lærestoff på internett. De andre to elevene sa også at de søkte mye av informasjonen på nett, men ikke i direkte sammenheng med at de gjorde det når bøkene ble uinteressante, men når de ønsket å finne informasjon de ikke fant i skolebøkene.

4.2.2 Lekser

Lekser, eller hjemmearbeid, er tatt med i denne undersøkelsen, siden det sier noe om hvorvidt elevene møter faglig forberedt til undervisningen. Det var derfor viktig å få et helhetsinntrykk over hvor mye og på hvilke tidspunkt elevene gjør leksene sine. Om elevene gjør mesteparten av leksene på skolen, viser det samtidig at de ikke får god nok tilpasset opplæring, siden de da mest sannsynlig synes at skolearbeidet er såpass enkelt og raskt å gjøre. Tidspunktene og tidsbruken de gjør leksene er med på å gi en viss indikasjon på hvor strukturerte elevene er i hverdagen sin, spesielt med tanke på at to av disse elevene er veldig aktive med forskjellige aktiviteter på fritiden. Holdningen til lekser kan også speile holdningen til skolen og viktigheten av å være forberedt. Tabell 4.2 viser likhetstrekk på hvordan elevene i denne undersøkelsen ser på lekser og hjemmearbeid.

Elev A	Elev B	Elev C
-Gjør lekser på skolen -Bruker rundt 5-10 t/u på lekser totalt -Pugger ekstra på gloseprøver -Forventes at lekser blir gjort -Leksene bygger på timene	-Gjør leksene på skolen. -Bruker over 10 timer pr. uke på lekser -Int.Skole; Flere fridager, mer lekser -Fra int.skole til norsk skole gikk leksevolumet drastisk ned. -Viktig å ha lekser for å lære, vil forberede seg til timene	-Gjør de fleste leksene på skolen -Jobber rundt 7-10 t/u på lekser totalt -Ekstra mye i enkelte perioder -Jo mer man jobber, jo tryggere blir man -Gjør lekser fordi at han skal nå målene han har satt seg selv

Tabell 4.2, lekser

Elevene bruker begrepene hjemmearbeid og lekser. Hjemmearbeid er det arbeidet de gjør hjemme, uavhengig av om det er lekser eller skolearbeid på eget initiativ. Leksene gjøres i all hovedsak på skolen. Jevnt over gjør de rundt 5 og 10 timer lekser i uken, inkludert de leksene de gjør på skolen. De sier også at de jobber i snitt 3-4 timer i uken med hjemmearbeid. Dette hjemmearbeidet er i hovedsak lesing- og øving til prøver, samt innleveringer i de forskjellige fagene. Elevene sier at de får gjort ferdig de aller fleste leksene på skolen, da snakker de først og fremst om oppgaver som skal gjøres og ikke innleveringer. Hvis de har en eller to oppgaver igjen, foretrekker de å gjøre dette i friminuttene på skolen. Elev C beskriver det på denne måten:

”Hvis jeg har en eller to oppgaver igjen på skolen, ja da gjør jeg de heller i friminuttene. For da får jeg bedre tid til trening og andre ting etter skolen. Det føles bortkastet å bruke ett kvarter på å ta opp bøkene, sette seg inn i skolemodus og pakke ned igjen, for å gjøre en oppgave som kanskje tar tre minutter å gjøre.” (Elev C)

Elev C viser en struktur i sin hverdag, der han ønsker å være så effektiv som mulig. Dette kan også tolkes slik at han rangerer skolearbeid foran fritidsaktiviteter, siden han ønsker å være ferdig med leksene på skolen, for å kunne trene og være sammen med venner på fritiden.

Elev B beskriver en norsk skolehverdag som et sjokk på mange måter. Hun beskriver som det største sjokket at de ikke har lekser i helger og i skoleferier lenger. På den internasjonale skolen hun gikk på var det mye mer lekser og i ferier og helger fikk de ekstra mye lekser, siden de ikke skulle være på skolen og dermed hadde bedre tid til skolearbeid. Hun sier også at dette ikke gikk ut over de andre fritidsaktivitetene, siden hun måtte lære seg å være

strukturert allerede på barneskolen. Hvis hun ikke lærte seg å være mer strukturert, kunne hun ikke gjøre de aktivitetene hun likte, som sport og musikk.

Elevene viser en autonom ytre motivasjon når de gjør lekser. Dette er i utgangspunktet ikke noe de liker å gjøre, selv om elev A sier at hun likte å gjøre lekser på barneskolen. Men de gjør lekser fordi det forventes av dem og de liker følelsen av mestring i etterkant. De beskriver alle sammen tre forskjellige mestringsgrunner. Der en liker å kunne diskutere med læreren i klassen, sier den andre at lekser er viktig for å nå målene sine. Den tredje eleven sier at lekser er viktig for å få gode resultater på prøver og innleveringer. Men alle tre er enige i at lekser er viktig.

4.2.3 Gruppearbeid

Gruppearbeid har blitt trukket frem av informantene som en metode skolen ofte bruker. Dette gjelder spesielt i orienteringsfag som samfunnsfag, RLE og norsk muntlig. Dette er også en metode de i starten av intervjuene, og da spesielt det første intervjuet, ikke hadde et positivt inntrykk av. Etter hvert som vi snakket om gruppearbeid og hva som måtte til for å få godt faglig utbytte av dette, så ønsket de dette hvis det var på deres premisser. Det er viktig å presisere at informantene sammenstilte begrepet gruppearbeid med prosjekt og temaarbeid. Et annet premiss for begrepet gruppearbeid var at de skulle løse en problemstilling innenfor et tema. Altså de skulle spisse oppgaven selv og bestemme hvilken retning besvarelsen skulle ta, ut i fra en vid problemstilling. Dette viser at elevene har et ønske om å ta en større kontroll over hva de ønsker å lære og hva som er viktig for dem i deres situasjon. Tabell 4.3 viser at det er flere likhetstrekk på hvordan elevene i denne undersøkelsen oppfatter gruppearbeid og hvilke roller de søker etter i denne sammenhengen.

Elev A	Elev B	Elev C
<ul style="list-style-type: none"> -Liker ikke gruppearbeid, på grunn av andres manglende kompetanse -Tar lederrollen på gruppearbeid, kvalitetssikre -Lederrollen er viktig for å strukturere arbeidet -Lærer mer på gruppearbeid -Gruppearbeid må jeg ha større oversikt 	<ul style="list-style-type: none"> -Liker ikke gruppearbeid -Tar lederrollen for å kvalitetssikre arbeidet -Liker ikke at andre får like god karakter om de ikke gjør noe -Ønsker at alle skal gjøre det bra, men ikke uten å jobbe. -Ønsker å være på gruppe med de som er på eget nivå. 	<ul style="list-style-type: none"> -Liker ikke gruppearbeid -Tar lederrollen, for å kvalitetssikre arbeidet -Skulle ønske han fikk jobbe mer sammen med de på som er på eget nivå

Tabell 4.3, gruppearbeid

Alle tre opplever at de som oftest er satt i gruppe med medelever som ikke gir dem noe særlig faglig utbytte. Dette beskriver de som et stort savn, samtidig som de skjønner at læreren ønsker at det skal være en viss faglig nivådeling innad i hver gruppe så de sterke elevene trekker de svake med seg. Elevene formidler at det av og til kan være ekstra frustrerende å jobbe på gruppe med medelever som er faglig svake. I følge dem er det særdeles frustrerende når de andre elevene på gruppa ikke gjør det de skal og de får en felleskarakter. Da føles det veldig urettferdig og motivasjonen for å jobbe videre med gruppearbeid synker betraktelig.

”Gruppearbeid varierer veldig fra gang til gang. Noen ganger føler du at du har ei gruppe som ligger under deg, faglig, og da føler du at du blir trukket ned i faget. Noen ganger jobber man på gruppe med de som er på ditt nivå og da føler du at du får et godt fremlegg. I fjor fikk jeg jobbe sammen med elever på mitt nivå i ... Da ble fremlegget veldig bra og produktet blir bra, motiverer det deg til å fortsette å jobbe i faget. Så det varierer fra gang til gang.” (Elev C)

Samtidig som det kan være veldig frustrerende å jobbe på ei gruppe med medelever som ikke gir så mye til gruppa, klarer elevene å se potensialet i gruppearbeid og arbeid med temaarbeid. Elev C utdyper:

”Temaoppgaver er veldig tidkrevende, men det er der jeg tror jeg lærer best. Da kan jeg i stor grad bestemme selv hvor mye og hva jeg skal lære. Jeg får på en måte bestemme meg for læringen min. Når man jobber med rene spørsmål/svar-oppgaver, glemmer man ofte svarene rett etterpå.” (Elev C)

Elev C sier at til tross for at han ikke liker gruppearbeid, så ser han at det har sine positive sider også. Han føler en større delaktighet i hva han skal lære og får dermed også et helt annet eierforhold til arbeidet. Han sier også at han egentlig foretrekker denne formen for læring, fremfor å arbeide med rene oppgaver, som ikke gir han like mye læring.

Alle tre elevene tar en lederrolle i gruppearbeid. Dette gjør de først og fremst for å kvalitetssikre arbeidet i gruppen.

”Det er vanskelig å få hele gruppa til å arbeide og sånn. Så ofte når jeg går inn i gruppearbeid, tar jeg en lederrolle. Ofte er det fordi gruppa skal prestere godt, så jeg

selv vet at jeg skal få en bra vurdering. Fordi hvis jeg setter meg tilbake, så får gruppa en dårlig karakter og dermed får jeg en dårlig karakter.” (Elev A)

Elev A sier i dette sitatet flere ting. Den ene er at hun ikke ønsker å få en dårlig karakter på grunn av at de andre elevene ikke arbeider godt nok. Det andre elev A sier er at hun tar kontroll over gruppearbeidet gjennom å ta lederrollen, og dermed gjør det hun kan for å oppnå høy måloppnåelse. Hun sier videre at hun har et behov for å ha kontroll og i gruppearbeid er kontrollbehovet større, siden det er flere variabler som hun ikke kontrollerer. Hun sier også at hun liker å leke seg med presentasjonene. Med dette mener hun at når innholdet i presentasjonen er ferdig, prøver hun ut forskjellige bilder, animasjoner og bakgrunner som kan passe inn. Hun sier at dette kan være viktige virkemidler for å understreke poenger og gjøre presentasjonene mer spennende for tilhørerne. Hun beskriver en lignende metode i skriftlig arbeid i for eksempel norsk. Når hun er ferdig med å skrive innholdet, så begynner selve arbeidet med teksten. Hun gjør også dette for å understreke poenger og få frem nyansforskjeller.

4.3 Vurdering

Hvordan påvirker vurdering sammenhengen mellom høy måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering? Dette er det andre forskerspørsmålet. I denne undersøkelsen har jeg utelatt orden og oppførselsvurdering. Spørsmålene og samtalen med elevene er derfor utelukkende om de faglige vurderingene de har fått. Siden de ikke har fått sluttvurdering enda, er vurderingen det er snakk om underveisvurdering. Elevene har overraskende like erfaringer i forhold til vurdering, selv om elevene beskriver stor forskjell i vurderingspraksisen til de forskjellige lærerne. Dette blir tydeliggjort i tabell 4.4, vurderinger og vurderingspraksiser.

Elev A	Elev B	Elev C
<ul style="list-style-type: none"> -Liker fremføringer -Ekstrainnsats hvis vurdering -Jobber med ekstraoppgaver før prøver -Glad for konstruktive tilbakemeldinger -Liker ikke tilbakemeldinger som ”jobbe mer” for å forbedre seg. 	<ul style="list-style-type: none"> -Liker fremføring -Føler jeg får vist hva jeg kan, -Samtaler bedre enn fremføring -Ønsker flere tilbakemeldinger. -Veldig aktiv muntlig -Har en egen mappe for tilbakemeldinger som hun tar opp ved oppstart av tema 	<ul style="list-style-type: none"> -Liker muntlige fremføring på grunn av utdypende svar -Muntlig aktivitet i timene er viktig -Viktig at læreren tar seg tid til å snakke med hver og en elev -Skulle ønske han fikk noen få punkter han måtte forbedre i hvert fag og tema.

Tabell 4.4, vurderinger

4.3.1 Vurderingspraksiser

Elevene sier at det er stor forskjell fra lærer til lærer, hvordan de ønsker å vurdere elevene. Dette kan også ha en sammenheng med fagene. De fagene som tradisjonelt har hatt størst fokus på summativ vurdering er eksempelvis matte, der elevene forteller at de har hatt skriftlige prøver, i form av kapittelprøver etter hvert kapittel og heldagsprøver etter hver termin. Begrepet summativ vurdering brukes fordi det ikke er sluttvurdering, men en avsluttende vurdering innenfor ett emne. I fag som samfunnsfag og RLE forteller de om en annen vurderingspraksis. Denne vurderingspraksisen går i hovedsak ut på fremføringer av prosjekt- og temaarbeid, samt samtaler i klassen.

Elevene forteller også at de foretrekker muntlige fremføringer. De opplever det som vanskelig å få vist dybden i deres kunnskap når de må svare på spørsmål, skriftlig, i det som kan karakteriseres som tradisjonelle skoleprøver.

”Ja, jeg synes egentlig muntlige prøver er veldig mye bedre fordi man får sagt litt mer om temaer og utdype mer. Mens på skriftlige prøver er det litt for mange konkrete spørsmål som krever konkrete svar. Så man får ikke gått i dybden i hva man kan.”

(Elev B)

Til tross for at elevene sier at de ikke får vist hva de kan på tradisjonelle prøver, opplever de at det er flest slike prøver. For å kompensere på dette sier elev B at hun er veldig muntlig aktiv i timene, nettopp for å få frem at hun kan mer enn det de tradisjonelle prøvene kan vise.

4.3.2 Erfart vurdering og ønsket vurdering

Den vurderingspraksisen elevene først og fremst er kjent med er det som tradisjonelt har vært vurdering av læring. Altså vurdering av prøver, fremføringer og innleveringer, ikke underveisvurdering. De beskriver denne formen for vurdering som veldig lite konstruktiv og veldig lite læringsrettet. Elev C sier det på denne måten:

”Jeg har opplevd i naturfag at når man får tilbake et arbeid, så får man en firer, så står det ikke hva man kunne gjort bedre. Så må jeg snakke med læreren for å få vite det. Så snakker man neste gang, og neste gang og neste gang. Da merker jeg at

læreren blir oppgitt over at man spør så mange ganger. Da blir opplevelsen ikke like bra, for det eneste jeg vil er å bli bedre, lære av mine feil.” (Elev C)

Vurdering av læring spesifiserer den kompetansen eleven så langt har oppnådd, mens vurdering for læring innebærer å gi eleven hjelp til å forbedre sine prestasjoner (Engh & Høihilder, 2012). Denne vurderingspraksisen som elev C beskriver blir også beskrevet av elev A som sier det på denne måten:

”Jeg blir glad for å få tilbakemeldinger på arbeidet jeg gjør på skolen. For da vet jeg hva jeg kan gjøre for å forbedre meg. Hvis man har mulighet til å gi tilbakemeldinger, synes jeg at alle skal få det.” (Elev A)

Elevene sier også at de har lyst på tilbakemeldinger i form av vurdering for læring. Elev A sier at hun gjør en ekstra innsats hvis hun vet at hun skal få en vurdering av arbeidet hun gjør. Dette begrunner hun med at hun ønsker gode karakterer, men også fordi hun ønsker å vite hva hun skal jobbe med videre. Hun beskriver dette på denne måten:

”Det er aldri slik at de gir konkrete tilbakemeldinger på hva jeg må gjøre for å bli bedre. Det er bare: -Det går fint hvis du jobber litt mer. Da kan du oppnå toppkarakter. Jeg har aldri fått konkrete tilbakemeldinger på hva jeg må gjøre for å bli bedre.” (Elev A)

Elev A og C sier altså at de får en vurdering av læring, ikke en vurdering for læring. Selv om Elev B ikke har sagt dette direkte, sier elev B at hun ønsker flere vurderinger i form av samtale med læreren. Dette gir henne muligheter til å få direkte tilbakemeldinger på hva som er bra og hva som kan forbedres. Ved oppstart av nytt tema, prøver eller innleveringer, sier elev B sier at hun tar frem de aktuelle vurderingene hun har fått tidligere, ”*slik at jeg kan finne ut hva jeg gjorde feil og hva jeg kan forbedre*” (elev B). Elev B har laget seg en slags mappevurderingsform, der hun tar vare på alt hun har gjort, samt vurderingene, slik at hun kan ta en større kontroll over egen læring. En lignende benyttelse av vurdering for læring beskriver Elev C:

”Selv om det står et 5-tall på prøven, så er jeg fornøyd med det og legger det i sekken og drar hjem. Jeg ser gjennom og ser hva jeg kunne gjort bedre og finner ut hva jeg

må jobbe med videre. Og selv om matte og naturfag er viktigst for meg, så jobber jeg med de fagene som ikke er viktig for mitt yrkesvalg. Så jeg vet at jeg kan det.” (Elev C)

Elev C sier at det er viktig at lærerne tar seg tid til å snakke med hver enkelt elev om hva de kan forbedre. På treningene får han to til tre konkrete arbeidsoppgaver han skal jobbe med i de ulike periodene. Dette er noe han savner i skolen. Han skulle ønske at lærerne kunne gi elevene to til tre konkrete arbeidsoppgaver, i hvert fag, slik at de kunne forbedre seg.

4.4. Motivasjon

I det tredje forskerspørsmålet, *Hvordan påvirker motivasjonen sammenhengen mellom høy måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering*, er motivasjon for læring tema.

Når jeg spør elevene hva de mener motivasjon er, svarte de blant annet at det er at man ikke føler seg tvunget til å gjøre en bestemt handling, men at dette ønsket kommer innenfra.

Elevene beskriver her en indre motivasjon, som beskrevet i kap. 2.4.2. De har utelatt ytre motivasjon, siden de ikke definerer dette som motivasjon. Deres for forståelse av begrepet motivasjon er derfor kun relatert til indre motivasjon. Tabell 4.5 viser likheter og ulikheter i elevene i denne undersøkelsen sin oppfatning av motivasjon.

Elev A	Elev B	Elev C
<ul style="list-style-type: none"> -Motivert av karakterer, slik at hun står fritt til å velge vgs. -Liker ikke få hjelp til skolearbeid. Mister eierforhold -Liker å ha mål, -Belønningen er mer i hodet. Når jeg gjør det bra og får gode karakterer, føler jeg meg bedre -Gjør ikke lekser for å unngå anmerkninger 	<ul style="list-style-type: none"> -Motivert av karakterer, men først og fremst for å ha alle muligheter åpne. -Liker å lære nye ting -Liker å få gode karakterer men læreprosessen er viktigere 	<ul style="list-style-type: none"> -Motivert av karakterer for å kunne velge vgs. -Liker å lære nye ting -Liker å få gode karakterer. -Liker ikke når læreren gjennomgår ting han kan fra før. Det føles bortkastet og blir vanskelig å følge med. -Prøver å hjelpe sidemannen ved behov

Tabell 4.5, motivasjon

4.4.1 Hva er motiverende for læring?

Når jeg spør elevene om hva som er motiverende for læring, sier alle elevene at de er motivert av å få gode karakterer, som igjen gir dem en god utdannelse og til slutt en god jobb. Når jeg spør hva en god jobb er, sier de at det er en jobb som gjør at de trives i hverdagen. De sier at det derfor ikke er spesielt vanskelig å motivere seg for skolearbeid. Når jeg ber dem være litt mer utdypende i forhold til skole og hva som motiverer dem, er de åpne på at de liker å lære nye ting. De liker å utforske forskjellige temaer og få en større forståelse for hvordan ”samfunnet henger sammen” (elev C).

Når jeg spør om det er noen spesielle fag som er vanskeligere å motivere seg for enn andre, er det egentlig ikke noen stor forskjell. De sier at læreren er mer viktig for motivasjon i fagene enn selve faget. Elev A sier for eksempel:

”Det har ikke vært ei utfordring å holde meg interessert i skolen. Men det blir litt sånn for meg at når jeg skal prestere bra, så føler jeg at jeg blir utnyttet av lærerne for å hjelpe de som ikke får det til. For da får jeg ikke vist hva jeg kan og jeg blir som en ressurs, som bare blir brukt til å hjelpe opp en annen elev, som ikke får det til.” (Elev A)

Det elev A sier kan tolkes til at hun til tider føler seg utnyttet av lærerne. Dette gjør at hun av og til kan miste motivasjonen. Hun er en elev som ikke liker å motta hjelp, siden hun da føler at det ikke er hun som har gjort oppgaven. Hun liker å utforske problemstillingen og finne en løsning selv. Elev B sier at læreprosessen er det viktigste for henne. ”Det er morsomt å lære nye ting, og jeg er jo nysgjerrig av natur” (elev B). Når jeg spør hvordan vurderinger og karakterer innvirker på hennes motivasjon for læring, sier hun:

”Jeg får motivasjon av å få en litt dårlig karakter i begynnelsen. Hvis jeg får 6 i et fag, eller tema, veldig lett, så begynner jeg ikke å jobbe like hardt med faget. Jeg mister litt motivasjon, siden jeg ikke trenger å jobbe like hardt med faget. Så derfor liker jeg å få en litt verre karakter i begynnelsen og så bruke det som motivasjon til å jobbe hardere. For eksempel i 9. fikk jeg en sterk 5 i RLE. Så sa læreren at jeg skulle jobbe hardere med faget for å få en tydeligere 6. Jeg jobbet hardere og fikk en sterk 6. Jeg begynte å slappe av igjen og gikk litt tilbake. Da spurte jeg læreren om jeg kunne få ekstraoppgaver, slik at jeg da kunne jobbe hardere igjen.” (Elev B)

Elev B beskriver her at hun synes at det ikke er motiverende å jobbe med et fag, hvis hun føler at hun ikke kan forbedre seg i faget. Derfor ønsker hun en dårlig karakter i starten, slik at hun føler at hun har noe å strekke seg etter. Når hun ikke får det, så mister hun motivasjonen i faget. Dette kan tolkes dithen at hun skulle ønske at hun ikke kunne lærestoffet fra før, slik at hun kan oppleve å lære noe nytt. Dette kan vise tegn på en indre motivasjon, slik Skaalvik og Skaalvik (2015) beskriver indre motivasjon.

4.4.2 Hva er demotiverende for læring?

Elevene virket veldig positive til skolen og sa i den første samtalen ikke så mye som kunne tolkes som demotiverende for læring. Det var først i den andre samtalen jeg vinklet samtalen inn på dette. I utgangspunktet virket det ikke som om de hadde veldig lyst til å si noe om det, men når jeg spurte litt mer, kom det noen demotiverende faktorer knyttet til skolearbeidet. Ingen av disse faktorene hadde noe med faget isolert sett, men var mer læreravhengig.

Som elev B var inne på i det forrige sitatet, syntes hun at hun ble demotivert av å kunne stoffet fra før. Dette samsvarer med elev C sine uttalelser: ”*Liker ikke når læreren gjennomgår ting han kan fra før. Det føles bortkastet og blir vanskelig å følge med.*” (elev C). Han sa også at han i slike tilfeller prøvde å hjelpe medelever, som sidemannen, hvis han hadde mulighet til det. Likevel er det en viktig faktor som virker demotiverende. Det gjelder undervisvurderingene og innholdet i disse. Elev C sa:

”*Jeg liker aller mest å få tilbakemeldinger der jeg får beskjed om hva jeg kan forbedre. Når jeg ikke får det, så bruker jeg å be om å få slike tilbakemeldinger. For da vet jeg hva jeg kan gjøre bedre til neste gang. Det er fryktelig frustrerende å få tilbake et ark med et tall på og ingen tilbakemelding på hva jeg kunne gjort bedre.*”
(Elev C)

Som elevene har uttalt tidligere, i kap. 4.3.2, har de et ønske om å få grundige undervisvurderinger. Dette gjelder også for de andre elevene. De er ikke så veldig interesserte i hva som er bra, men hva de kan bli bedre på. Når de ikke får en slik tilbakemelding, opplever de det som veldig demotiverende. Elev C bruker normalt ikke så kraftige uttrykk som ”*fryktelig frustrerende*” gjennom samtalene, men han gjorde det i denne sammenhengen.

4.4.3 Den signifikante andre

Elevene i denne undersøkelsen har foreldrene som sine signifikante andre. De uttaler at de har en stor grad av forutsigbarhet og dermed føler de seg også veldig trygge. Elev A ser veldig opp til foreldrene sine og sier at faren ikke er høyt utdannet og har klart å stige i gradene i sitt yrke. Hun uttaler ofte at faren er ”*der oppe sammen med sjefene*” (elev A). Hun sier også at hun er indignert over mange av undersøkelsene hun må svare på, der de spør etter antall hyllemeter med bøker i hjemmet, samt utdanningsnivået til foreldrene. ”*...akkurat som om det sier noe om hvor flinke foreldrene mine er i jobben sin...*” (elev A). Elev B sier at moren er veldig viktig for henne. Moren ønsker at hun skal ta realfag på videregående, slik at hun kan velge selv hva hun vil bli. Men hun ønsker selv å bli sangpedagog og gå musikklinjen. Selv om de er uenige, sier elev B:

”Egentlig vil jeg det også (gå realfag), men jeg vil også ha musikk. Så jeg er egentlig enig med mamma, men jeg hadde ikke tenkt så mye på det før mamma sa det.” (Elev B)

Elev C sier videre at det er selvfølgelig fint om vennene velger samme studieretning som henne, men at det ikke betyr like mye som morens meninger. Hun sier også at det er dumt at musikklinja ikke har realfag, men at ”*jeg kan jo ta realfag som privatist samtidig som jeg går musikklinja*” (elev B). Når det kommer til motivasjon og utdanningsvalg sier elev A:

”Jo, jeg har tenkt litt sånn også. Jeg har tenkt litt frem og tilbake. Tenkt på hva mine venner synes om hva jeg har tenkt. Så har jeg også tenkt på hva mamma og pappa synes. Mmmm Pappa er veldig tydelig på at jeg burde gå studiespesialisering. Fordi han mener at jeg da har flere muligheter når jeg er ferdig der. Og det er jeg enig med han i. Så synes han at siden jeg er en ledertype og god å kommunisere med folk, så synes han at jeg skal bruke det til noe. Ikke bare gå lett gjennom og surfe gjennom ei lett linje, så sitter jeg og ser ut i luften på skolen og på arbeidsdagene mine for resten av livet.” (elev A)

I det andre intervjuet bekreftet elev A at hun ville følge farens råd. Hun bekreftet også at vennenes råd ikke var like viktige som farens og at hun lyttet til farens meninger og råd i andre sammenhenger også. Begge disse to elevene ønsker altså å tilfredsstille foreldrene sine,

ikke fordi de føler at de er nødt, men fordi de virker å ha en grunnleggende tillit til dem og ser samtidig opp til dem.

4.4.4 Belønning

Elevene forteller om medelever som får belønning for hvilken karakter de får på prøver. Dette kan ofte være i størrelsesordenen 500 kroner for karakteren 6. Dette er ikke noe de egentlig savner, men ser på som en slags kuriositet. At man skal få penger for å lære er ikke noe de tenker noe videre på. ” *Belønningen er mer i hodet. Når jeg gjør det bra og får gode karakterer, føler jeg meg bedre*” (elev A). Selv om elev A sier dette, sier hun også at det er gode karakterer som er hovedmotivasjonen. Gode karakterer etter 10. trinn definerer hun også som et delmål. Hovedmålet er en god jobb.

5 Drøfting av funn

I denne delen av oppgaven skal jeg tolke og gjøre drøftinger rundt funnene som er gjort i kapittel fire. Tolkning og drøfting blir sett i forhold til teorigrunnlaget og problemstilling/forskerspørsmål for masteroppgaven.

Mitt første forskerspørsmål tok for seg elevperspektivet av faglig inkludering. Videre spurte jeg hvordan henholdsvis vurdering og motivasjon påvirker sammenhengen mellom høy måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering. For å gi et svar på disse tre forskerspørsmålene, har jeg valgt å presentere og diskutere tre sentrale funn.

- Skoleholdning
- Gjensidig klassifisering
- Vurdering

Sammen vil disse gi et samlet svar på forskerspørsmålene og problemstillingen. Dette vil jeg presisere ytterligere i kapittel 6, som oppsummerer studien.

5.1 Elevenes skoleholdning

Elevene i denne undersøkelsen viser en gjennomgående positiv holdning til utdanning og læring, men ikke like positiv holdning til skolen. Dette kan være fordi enkelte lærere ikke møter elevene sine forventninger til skolen. De går på skolen for å lære, fordi de er nysgjerrige og fordi de ønsker å få gode karakterer.

Selv om jeg lot informantene snakke mest mulig fritt, hadde jeg på forhånd bestemt meg for at jeg ville forsøke avdekke hvordan disse elevenes forståelse av motivasjon, tilpasset opplæring, underveisvurdering og følelse av inkludering.

Det umiddelbare inntrykket jeg satt igjen med etter intervjuene var at disse tre elevene hadde et tilnærmet likt mål med skolehverdagen. Det var å gjøre det bra på skolen, slik at de kunne velge selv hvilket yrke de skulle jobbe med. Dette er tegn på ytre autonom motivasjon, slik Skaalvik og Skaalvik (2015) beskriver den. Samtidig var det en av elevene som skilte seg ut. Selv om denne eleven også oppga at hun ønsket å gjøre det bra på skolen fordi hun ønsket å kunne bestemme selv hva hun ville jobbe med, var det flere utsagn som kunne tolke det slik at hun først og fremst ønsket å gå på skolen for å lære. Både Deci og Ryan (2000) og Skaalvik

og Skaalvik (2015) skriver at dette kan tyde på en indre motivasjon for skolearbeid. Videre virket det som om eleven med indre motivasjon var mer utadvendt og hadde en litt større livserfaring enn de andre to jevnaldrende. Dette kan ha bakgrunn i at hun har 7 års skoleerfaring fra en engelskspråklig internasjonal skole i et annet europeisk land. Selv om alle tre ønsket å ha så gode karakterer at de kunne velge selv hvilket yrkesvalg de skulle gå for, så var de veldig tydelige på hva de ville bli. Dette virket i starten noe selvmotsigende, men samtidig forståelig.

Det er også verdt å merke seg at alle elevene kommer fra hjem som de uttrykker som stabile og trygge. Hjemmene er preget av forutsigbarhet og alle tre vet nøyaktig hva som forventes av dem, både i forhold til plikter hjemme, hjemmearbeid, skolearbeid og hvordan fritidsaktivitetene er prioritert i forhold til alt annet. Disse holdningene virker å gjennomsyrrer hverdagen deres og kommer fra foreldrene. De gir uttrykk for at de setter pris på disse holdningene og dette kan ha en stor innvirkning på at de klarer å motivere seg til skolearbeidet, selv om skolearbeidet kan virke kjedelig og lite utfordrende.

Vanligvis starter hver time med en oppdatering av ukeplaner og gjennomgang av det aktuelle faglige lærestoffet. Dette er en periode av skoletimen som elevene i denne undersøkelsen ofte kan føle er bortkastet tid. Det begrunner de med at de ofte kan dette stoffet fra før, siden de har gjort alle leksene og forberedt seg til timen. Dette resulterer ofte at de kjeder seg og to av elevene sier at de i denne periode ofte kan begynne å dagdrømme og bli sittende å se ut av vinduet. Dette tyder på en lite tilrettelagt undervisning og medfører dermed en lav grad av tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Elevene sier også at de skulle ønske at de i oppstarten av undervisningstimen kunne tenke seg fortsette å jobbe, men dette får de altså ikke lov til. Med henvisning til fig. 2.5, flytsonen, så virker det som om elevene i denne undersøkelsen oppholder seg under flytsonen, altså sammen med A_2 i starten av timen. Når felles gjennomgang av undervisningen er over, klarer de å motivere seg til å gå opp til flytsonen, sammen med A_1 eller A_4 . Elevene i undersøkelsen klarer altså å holde motivasjonen oppe frem til læreren er ferdig med oppstarten av timen og gjennomgangen av stoffet de ofte kan fra før. Holdningen som disse elevene har til skolen og utdanning samsvarer til en viss grad med Idsøe og Skogen (2011) og Persson (2010) sine funn. Men der funnene i denne undersøkelsen fraviker Idsøe & Skogen og Persson sine funn, er at disse elevene ikke har utviklet seg til å bli underytere. Hadde de vært underytere som ikke presterer, ville de mest sannsynlig ikke oppnådd høy måloppnåelse i fagene.

Elevenes forforståelse av inkludering gjelder først og fremst sosial inkludering. De har få men gode venner og føler at den sosiale inkluderingen er elevenes ansvar. Deres opplevelse av inkludering er lik den Bachmann og Haug (2006) har beskrevet når de sier at vennskap, samhandling og tilhørighet er noen av hovedtrekkene innenfor inkludering. Samhandlingen kommer innunder gruppearbeid og tilhørighet handler om at de føler seg som en del av klassemiljøet. Lærerne og skolen har et spesielt ansvar i forhold til elevenes tilhørighet i fellesskapet, dette er det ikke bare elevenes ansvar å realisere (Nordahl, 2010). At elevene sier at det er deres eget ansvar å få til en sosial inkludering kan komme av at de tolker det slik at siden det handler om det sosiale, har elevene ansvaret for dette. Det kan også være slik at skolens arbeid med den sosiale inkluderingen ikke har vært et prioritert område eller ikke tydelig nok.

Elevene i denne undersøkelsen er ikke opptatte av hvilke valg vennene deres gjør i forhold til skole og utdanning. Elev A og elev B sier i kap. 4.4.3 at de legger stor vekt på hva foreldrene deres mener om hvilken studieretning de skal ta på videregående skole. Alle tre elevene sier at de ikke har vært hos rådgiveren på skolen for oppfølgingssamtaler i forhold til valg av videregående opplæring. Det faktum at de legger større vekt på hva foreldrene mener enn hva skole og venner mener, tolker jeg dithen at den signifikante andre for disse elevene er foreldrene. Elevene i denne undersøkelsen beskriver foreldrene som lyttende og at de kommer med råd og veiledning i skolesammenheng. Mellom linjene tolker jeg det dit at dette virker å gjelde i andre sammenhenger også. Bø (2004) skriver at foreldre som klarer å praktisere en autorativ oppdragelse tilfredsstillende barnets behov og stimulerer til vekst og læring. Jeg tolker foreldrene til elevene i denne undersøkelsen til å praktisere akkurat denne formen for pedagogikk. Dette begrunner jeg også i den store respekten beundringen elev A viser for foreldrene sine og da spesielt faren. Relasjonen lærer-elev virker å være preget av at de ikke føler at de får den hjelpen de trenger. De ønsker flere og større utfordringer, men føler ubehag ved å ta dette opp med læreren. Hattie (2009) rangerer effekten av relasjonen mellom lærer-elev å være veldig viktig for undervisningen. Dette underbygges av Nordahl (2010) når han skriver at relasjonen lærer-elev har sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen og hvordan de trives på skolen. Nordahl skriver videre at relasjonene lærer-elev ser ut til å være veldig viktig for hvordan læreren lykkes i sentrale deler av sitt arbeid og dermed også i hvilken grad målene for norsk skole realiseres.

I kap. 2.4.3 har jeg redegjort for Covington (1984) sin teori om selvvverd. Denne redegjørelsen bunner ut i en modell som er illustrert i fig. 2.4. Etter min mening viser modellen til Covington en forenklet sammenheng mellom evner, innsats, prestasjon og selvvverd. Med utgangspunkt i kritikken jeg har kommet mot modellen i kap. 2.4.3 og elevene sine fortellinger om den signifikante andre, sine prestasjoner og motivasjon, ser jeg at modellen til Covington ikke passer helt til elevene i denne undersøkelsen. Det er lagt til grunn at den signifikante andre er med på å definere innsatsen til disse elevene.

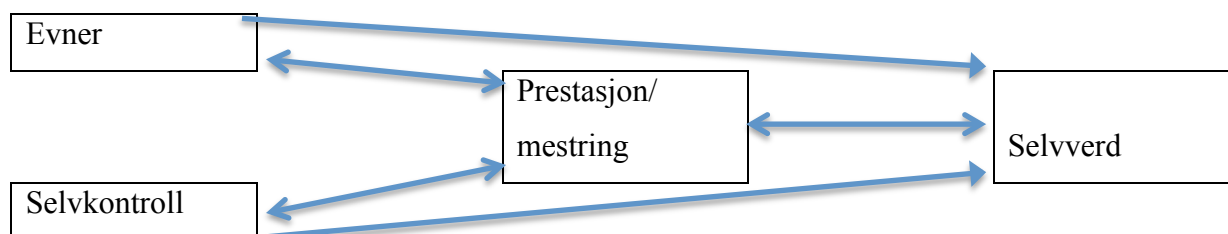


Fig. 5.1 Sammenheng mellom evner, innsats, prestasjon og selvvverd, basert på Covington (1984, s. 8).

Boksen "Innsats" i Covington (1984) sin modell er ikke dekkende for denne gruppen elever. Et mer dekkende begrep er selvkontroll. Elev C sier at innsatsen endrer seg med dårlige tilbakemeldinger og elev B sier at hun trenger dårlige tilbakemeldinger i starten, slik at hun blir motivert til å jobbe. Dette kan tyde på at elevene har behov for å kunne aktivt bedrive selvkontroll, eller viljestyrke, som det har blitt kalt tidligere (Olsen & Skogen, 2014). Olsen og Skogen (2014) skriver videre at selvkontroll har vist seg for å være avgjørende for hvilke prestasjoner det er mulig å oppnå og den kan skape sterke variasjoner mellom mennesker med samme IQ. Modellen, som er vist i fig. 5.1, viser at prestasjonene og mestringen står i gjensidig avhengighetsforhold til både selvkontroll, evner og selvvverd. Hvis selvkontrollen ikke er god nok for utfordringene, vil prestasjonene i følge Skaalvik og Skaalvik (2015) kunne tolkes som dårlige evner. Elevene i denne undersøkelsen sier at deres evner kommer som et resultat av høy innsats over tid. Merkelappen som geni sier blant annet elev B føles urettferdig på grunn av dette. Gode prestasjoner skriver Covington (1984) øker selvvverdet. Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at elever som ikke opplever mestring raskt kan miste motivasjonen. Elev C sier at han mistet motivasjonen gjennom dårlige tilbakemeldinger og dermed gikk innsatsen i faget ned, sammen med prestasjonen. Dette fikk innvirkning på elev C sitt selvvverd. Derfor står selvvverd i et avhengighetsforhold til prestasjon/mestring. Det fremkommer av empirien at elevene synes det er dumt at de ikke får samme tilbud som det de svakeste elevene får, når de går på egne rom for å få spesialundervisning. Samtidig så sier elevene at de trives best i klassen. Bachmann og Haug (2006) skriver at organisering av

undervisningen er viktig, men at det ikke er en type organisering som passer best for alle elevene. Forskning viser at elevene som får hjelp inne i klassen får bedre resultater enn de som er ute på gruppe (Mitchell, 2008). Bachmann og Haug (2006) skriver også at segregerende tilbud ikke har hatt den effekten som var ønsket og erfaringer tilsier at heterogene grupper fungerer best og gir best resultater. Informantene er altså enige i at de får den beste undervisningen sammen med de andre i klassen, under den forutsetningen av at de får jobbe med det de ønsker. Med bakgrunn i elevenes utsagn og forskningen tror jeg at den beste løsningen for disse elevene er at de får være mest mulig i klassen, sammen med de andre elevene. Når elevene gir uttrykk for at de skulle ønske at også de kunne være på gruppe, lik de elevene som får spesialundervisning, tolker jeg mer som en form for frustrasjon i deres forsøk på å få en bedre tilrettelagt undervisning. Jeg tror også at skolen kan prøve å organisere det på denne måten i større grad enn det som er praksis i dag. Organiseringen av undervisningen trenger ikke utelukkende være lagt til ordinær undervisning, siden tilpasset opplæring ikke fungerer etter lovens intensjon for denne elevgruppen. For elever med høy måloppnåelse og elever som har en raskere progresjon er det ikke uvanlig at disse får hospitere i andre klasser i enkeltfag, eller gjennom enkeltvedtak på skolen får hoppe over klasstrinn. Dette kunne også blitt gjort med disse elevene. Hvorfor dette ikke er gjort, kom vi ikke inn på i våre samtaler.

I gruppearbeid ønsker elevene helst en gruppesammensetning basert på hvor faglig sterke elevene er. En slik løsning kan ta av presset elevene føler for å ta kontroll over gruppen. Ved å redusere dette presset vil de kunne konsentrere seg mer om de spesielle områdene innen det aktuelle temaet de ønsker å lære mer om, fremfor å bruke ekstra mye tid på det organisatoriske arbeidet. Elevene uttrykker seg slik at de har stor forståelse for at skolen prøver å gjøre en jevn faglig fordeling av gruppa, slik at de sterkeste elevene er med på å heve og hjelpe de svakeste elevene. Det er mulig å argumentere for at de sterkeste elevene også får annen erfaring, som leder- og veiledererfaring gjennom en slik løsning. Bachmann og Haug (2006) skriver at gjennom å øke demokratiseringen i beslutningsprosessene vil man oppnå en økt inkludering. Mitchell (2008) skriver at for å øke inkluderingen må hele skolens personale, alt fra ledelse til hver enkelt lærer delta aktivt. For å få en god balanse i forhold til gruppearbeid og hvilket faglig nivå elevene innad i gruppen innehar, er det altså viktig å lytte til elevenes ønsker og at lærerne diskuterer grundig seg imellom og legger opp en plan på hvem som er på gruppe med hvem. På denne måten kan man oppnå en mer balansert fordeling av gruppesammensetningene, tverrfaglig og gjennom hele skoleåret.

Jeg tolker det derimot dithen at elevene i denne undersøkelsen har fått gode holdninger fra deres signifikante andre, foreldrene, som har vært med på å hjelpe dem i å opprettholde motivasjonen for skolearbeid. Elevene i undersøkelsen gjør alt skolearbeidet sitt. Dette gjelder også hjemmearbeid som lekser. At de bruker i snitt 5 til 10 timer på lekser i uken, avhengig av innleveringer og prøver, mener jeg viser at de har fått gode holdninger hjemmefra. Som nevnt i kap. 4.2.2 beskriver alle tre forskjellige årsaker til at de bruker så mye tid på hjemmearbeid. At de har en gjennomtenkt begrunnelse for å bruke tid på dette hjemme, viser at de har gjort et aktivt valg om å gjøre lekser fordi de ønsker å lære.

5.2 Gjensidig klassifisering

Elevene i undersøkelsen beskriver blant annet hvordan de må legge skjul på at de ønsker utfordringer på eget nivå. De viser til en forståelsen av at problemene deres ikke virker viktig nok, siden de likevel har gode karakter, i motsetning til elever med lav måloppnåelse. Dette kan vise til en samfunnsnorm om at disse elevene kan tilegne seg kunnskap uten hjelp av andre og derfor ikke har noe videre behov for tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger. Bjørnsrud (2014) skriver at på grunn av at det har vært en oppfatning av at siden den elevgruppen elevene i denne undersøkelsen tilhører har klart seg likevel, har det vært vurdert dit at de ikke har behov for tilrettelagt undervisning. Dette samsvarer altså med den følelsen elevene i denne undersøkelsen beskriver fra sin skolehverdag. Moon og Roselli (2000) viser til en utdanningsfilosofi i vestlige egalitære samfunn som skal utjevne de individuelle forskjellene ved at man har et begrenset fokus på akademiske talenter. I Norge står janteloven som et sentralt begrep. Janteloven sier at ”du skal ikke tro at du er bedre enn andre”. Janteloven og egalitære samfunns utdanningsfilosofi virker å være nært beslektet og en opplevelse elevene føler på til daglig. Spesielt elev B opplever et visst ubehag ved å spørre lærerne om ekstra arbeid hele tiden. Når elev B etterspør arbeid tilpasset hennes nivå, gir det henne negative opplevelser og en følelse av å være selvopptatt. Når hun i samme utdrag sier at hun ikke liker å bli kalt den smarte, geni eller allviter, så settes dette i en veldig negativ kontekst. Elev B har dermed gått til det skrittet å spørre mer privat for ikke å bli oppdaget av de andre elevene. Elevene sier også at de skulle ønske at de kunne sitte på grupperom og jobbe ved siden av medelever som befinner seg på samme faglige nivå. På denne måten kan de lære av hverandre og jobbe i eget tempo. Elev C begrunner dette med at hvis man sitter ved siden av en elev som sliter, vil denne eleven automatisk spørre elev C om hjelp. Elev C sier da at han ikke klarer å si nei og ender opp med å bruke tiden sin på å hjelpe medeleven,

fremfor å jobbe med egne problemstillinger. Elev C sier at dette til tider er veldig frustrerende. Elevene sine beskrivelser ligner på funn som Skogen (2010) har funnet. Skogen skriver at det er indikasjoner på at det hersker en slags ideologisk begrunnet motvilje mot spesiell tilrettelegging for evnerike barn. Det er elever som føler seg til bry for læreren for at de skal få hjelp, selv om de får gode karakterer. Skolen viser en manglende forståelse for denne elevgruppen og dette kan begrunnes med at det er få beskrivelser av denne elevgruppen i lærerutdanningene. Idsøe og Skogen (2011) skriver at situasjonen for evnerike i Norge viser at det er gjennomgående liten forståelse for disse elevene. Som beskrevet i kapittel 2.2 er det et overordnet prinsipp innenfor den norske skolen at skolen skal tilby tilpasset opplæring, men selv om oppslutningen er høy rundt dette, er ikke gjennomføringen av tilpasset opplæring i tråd med intensjonene (Bjørnsrud, 2014).

Elevene i denne undersøkelsen eksponerer seg overfor de andre elevene og lærerne gjennom å ta kontroll over egen opplæring. Dette gjør de gjennom å påta seg lederrollen i gruppearbeid og ikke minst ved å spørre lærerne om hjelp til å utvikle seg i større tempo enn sine medelever. I tillegg til dette eksponerer lærerne elevene enda mer ved å tillegge dem rollen som hjelpelærer overfor sine medelever. Om de får denne rollen med bakgrunn i manglende ressurser ved skolen, manglende vilje av læreren til å tilpasse undervisningen eller fordi læreren anser det som utviklende for elevene å kunne lære vekk, skal jeg ikke begi med inn på her. Derimot er det betenkelig at en lærer som er en voksenperson og i en lederrolle pålegger elever med høy måloppnåelse hjelpelærer-rollen. Det er ekstra betenkelig, siden elevene som blir pålagt denne rollen kanskje ikke føler at de kan si nei og i hvert fall ikke vil si nei foran de andre i klassen. At de, som elever, skal være med å hjelpe skolen i denne sammenhengen, sier empirien kan være stigmatiserende. Disse funnene samsvarer med Persson (2010) sine funn. Persson skriver at gjennom å beordre elever til å opptre som hjelpelærere for å hjelpe de svakere elevene gjør skolen disse elevene en stor urett. Persson utdyper dette med å skrive at disse elevene vil ofte føle seg diskriminert. Lærerne som praktiserer denne formen for tilpasset opplæring kan, gjennom deres pedagogiske praksis, dermed ha en større sjanse for å utvikle underdyttere, gjennom å ikke ønske å ligge i forkant av klassen fordi dette eksponerer dem ekstra mye.

Gjensidig klassifisering vil i denne sammenhengen si at elevene i denne undersøkelsen føler seg stigmatisert gjennom å være eksponert som genier og allvitere. Altså har disse elevene blitt klassifisert som genier og allvitere av sine medelever. Samtidig så sier elevene i denne

undersøkelsen at de vet at de er faglig sterkere enn sine medelever. De har igjen klassifisert sine medelever som faglig svake. Samtidig prøver de å unnskyldes selv. De sier at de ikke er allvitere og genier, men de er hardtarbeidende skoleelever. At disse elevene føler at de er nødt til å unnskyldes sine skolerresultater tolker jeg at de har fått et møte med janteloven. Holdningen om at ”noen tror de er bedre enn andre” kan være en risikofaktor i møtet med skolen, og andre elever, og man skal være forsiktige med å underbygge disse holdningene. Tolket ut fra teorien om Det indre og ytre panoptikon (Olsen, 2012a), føler elevene i denne undersøkelsen seg konstant overvåket og klassifisert av både medelever, et ytre panoptikon. Alle disse ytre overvåkerne, kan dermed skape et stigma som igjen fører til at de begynner å overvåke seg selv, gjennom sine overvåkere. Dette skaper en indre overvåker, altså et indre panoptikon.

5.3 Underveisvurdering

Underveisvurdering har en funksjon i læreprosessen. Den skal hjelpe læreren å tilpasse undervisningen til den enkelte elev (PEDLEX, 2010). Men som elevene i denne undersøkelsen sier er underveisvurdering også en motivasjonsfaktor i det videre skolearbeidet. De sier at lærerens tilbakemeldinger er veldig viktige for dem for at de skal vite hva de skal jobbe med for å bli bedre i de aktuelle fagene.

Elevene i denne undersøkelsen ønsker i hovedsak en prøveform som er muntlig. Gjerne i form av en fremføring, men også en samtale med lærer. Gjennom muntlige prøver og fremføringer sier elevene at de kan utdype svarene mer. De opplever at skriftlige prøver ofte er begrensende for dem. De synes skriftlige prøver fort kan bli litt for overfladiske og litt for konkrete. De kan ikke gå i dybden på svarene. Jeg er enig i at skriftlige prøver kan virke litt for konkrete for denne gruppen elever. De liker gjerne å begrunne svarene sine. I samtalene vi hadde, var alle tre elevene veldig glade i å snakke, bare de fikk tenkt seg litt om. De var veldig flinke til å begrunne svarene sine, ofte uten at jeg stilte oppfølgingsspørsmål. De er ikke veldig glad i gruppearbeid, mest på grunn av at de av og til føler seg som hjelpelærere og at de dermed må ta et ansvar for sine medelever i tillegg til å ta ansvar for egen læring. Problemene rundt dette er redegjort for i kap. 5.2. Til tross for dette, synes de at temaarbeid er veldig bra. For da kan de i større grad styre hva de skal lære selv. Disse elevene er nok i den kategorien elever som i stor grad tar ansvar for egen læring. Dette kan

begrunnes i at alle elevene sier at de gjør en ekstra innsats med skolearbeidet hvis de vet at de blir vurdert.

Vurderingspraksisen er veldig forskjellig fra lærer til lærer. Der enkelte lærere har en kapittelprøve, som kan defineres som en summativ test, har andre lærere samtaler med elevene. En summativ prøve kan også defineres som en sluttvurdering. Rønbeck (2009) advarer mot at summative tester og sluttvurderinger kan føre til ”teach-to-test”-undervisning, noe som igjen kan føre til at undervisningen kun handler om delmålene som blir prøvd ut i testen. Siden elevene i denne undersøkelsen liker å utdype og begrunne svarene sine, er ikke denne typen undervisning og prøver veldig gunstige. De liker å vise at de ikke bare har lest og pugget, men også forstått lærestoffet.

Elevene i denne undersøkelsen misliker å få undervisvurderinger som er generelle, som eksempelvis ”jobbe litt mer”, eller ”gjør en bedre innsats”. De opplever da at valgmulighetene for hva de skal jobbe med blir for mange og dermed så vet de ikke hva de skal gjøre videre. Undervisvurderinger bare i form av karakter eller smilefjes fører ikke til økt læring hos elevene. Dette er ikke undervisvurdering, men kontroll av elevs arbeid (Sevje & Gustafson, 2014). §3-3 i opplæringsloven sier at undervisvurderingen skal være et redskap for å hjelpe eleven og hjelpe læreren å tilpasse opplæringen for den enkelte elev. Derfor kan det være at skolen og læreren ikke oppfyller opplæringsloven hvis slik undervisvurdering ikke gis. Det er verdt å merke seg at denne undervisvurderingen ikke bare gjelder for elever i ungdomsskolen som får karakterer, men også for elever på barnetrinnene, altså gjennom hele skoleløpet (Olsen & Skogen, 2014). Elev C sier at det som er mest demotiverende i skolesammenheng er å få dårlige tilbakemeldinger. Det vil si at tilbakemeldingene ikke sier noe om hva han kan gjøre for å utvikle seg. Elev A er enda tydeligere når hun sier at hun beskriver en virkelighet der hun aldri får konkrete tilbakemeldinger på hva hun må gjøre for å utvikle seg. Elev B har laget seg et system der hun tar vare på alle undervisvurderingene og tilbakemeldingene hun har fått gjennom hele skoleløpet. Dette tar hun altså opp neste gang samme tema kommer opp og hun leser seg opp på det hun har gjort tidligere. Dette gjør hun for at hun skal vite hva hun kan gjøre for å forbedre seg. Dette er ikke noe de andre to elevene gjør og det fremkommer ikke av empirien eller teorien at dette er veldig vanlig å gjøre blant norske skoleelever.

Elevene i denne undersøkelsen ønsker altså ikke bare en tallkarakter, men også en utdypende forklaring på hva de har gjort som er bra og hva de kan bli bedre på. Ønsket til elevene i undersøkelsen er ikke bare i tråd med lovverket, men også Dale (2012) skriver at undervisvurderingen skal være en rettleiding på hvordan det videre arbeidet i faget skal være. Det vil si at undervisvurdering er et viktig redskap i læreren og elevens arbeide med å få til en god tilpasset opplæring. Elevene i undersøkelsen ønsker at undervisvurderingen aller helst skal komme på et skriftlig vurderingsskjema som gir dem veiledning på hva de kan gjøre bedre og aller helst sette opp nye mål for faget. Sekundært kan undervisvurderingen komme som en muntlig veiledning. Elev C har etterspurt en løsning han er kjent med fra idretten, der han får to til tre arbeidsmål om gangen. Etter en bestemt tidsperiode blir disse arbeidsmålene evaluert og nye arbeidsmål kan settes. Skogen (2013) skriver at de talentfulle og evnerike elevene i større grad enn andre har et behov for å forstå logikken i oppgavene, samt få forklart hvorfor de ulike kunnskapene er viktige for å komme videre. Han sier videre at både målet, veien til målet og delmålene er vesentlig for disse elevene. Dersom målet er uklart vil det ikke være mulig å arbeide effektivt fram mot dette (Skogen, 2013). For å få størst mulig effekt av en slik målløsning der det målet er tydelig og synlig, kan man eksempelvis ha målene skrevet ned på en periodeplan, eksempelvis en ukeplan.

Elev C beskriver i en av sine uttalelser at undervisvurderingen i naturfag bare inneholdt en karakter. Han sier videre at han ber om å få en mer grundig tilbakemelding og møter en lærer som blir oppgitt av at han spør om det. Dette resulterer i at Elev C mister motivasjonen i faget, et fag som han i utgangspunktet trenger for det fremtidige yrkesvalget sitt, men også han synes er veldig interessant. Mangelen på denne motivasjonen samsvarer med enkelte funn Skogen (2010) har gjort. Skogen sine funn sier noe om at elever med manglende motivasjon fører til at elevene kjeder seg, som igjen fører til at elevene utvikler seg til underdytere. Elev C sier at den aktuelle læreren måtte slutte i jobben og han fikk derfor en ny lærer. Den nye læreren hadde en annen vurderingspraksis og ga han fyldigere undervisvurderinger. I følge Elev C gikk han da fra karakteren 6 til 4 og tilbake til karakteren 6 igjen. Med utgangspunkt i blant annet Idsøe og Skogen (2011), Nissen m.fl. (2012) og Skogen (2010) sine funn om at evnerike elever mister motivasjonen og blir til slutt underdytere fordi de ikke møter utfordringer på sitt nivå, så er det ikke usannsynlig at elev C også kunne utviklet seg til en underdyter på grunn av utilstrekkelige tilbakemeldinger. Elev B sier at hun ønsker å få en dårlig karakter i starten av et nytt tema. For da får hun gode tilbakemeldinger på hva hun må gjøre for å bli bedre. Da får hun motivasjon til å jobbe. Hun

beskriver selv at hun med vilje sluttet å jobbe med ett fag, for å få dårlige karakterer, for så å gjøre en ekstra innsats, slik at hun igjen fikk en toppkarakter. Dette tolker jeg slik at elev B ønsket å kjenne på gleden ved å jobbe godt nok til å forbedre seg. Det virker som om hun bevisst bruker dette som en motivasjonsfaktor, når hun synes at ting blir for enkelt fordi skolen ikke klarer å tilpasse opplæringen hennes på en motiverende og god måte.

6 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I dette avsluttende kapittelet av oppgaven, skal jeg konkludere med de resultatene undersøkelsen viser, gjennom en oppsummering.

Formålet med denne undersøkelsen har vært å undersøke om elever med høy måloppnåelse opplever faglig inkludering i skolehverdagen sin og elevens opplevelse av lærerens rolle for motivasjonen av læring. For å finne ut av dette har problemstillingen vært:

Hvilken sammenheng er det mellom høy måloppnåelse og elevenes opplevelse av å være faglig inkludert? Problemstillingen var oppdelt i tre forskerspørsmål. Funnene mine er presentert og analysert i kapittel 4 og drøftet i kapittel 5. I dette kapittelet vil jeg sammenfatte mine resultater og komme med en konklusjon. Forskningsspørsmålene mine var:

- Hva er faglig inkludering i et elevperspektiv?
- Hvordan påvirker vurdering sammenhengen mellom høy måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering?
- Hvordan påvirker motivasjonen sammenhengen mellom høy måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering?

Faglig inkludering i et elevperspektiv kan forstås som at eleven får ta en større del i egen opplæring, gjennom at de i stor grad får være med å bestemme tempoet og progresjonen i egen læring, samt at de i større grad enn i dag får være med på å bestemme samarbeidspartnere i gruppearbeid. Ut i fra empirien og drøftingene kan det virke som om læreren har en individuell makt over elevenes utvikling. Med dette mener jeg at alle elevene viser til enkeltlærere som de ikke har hatt et godt forhold til og lærere de har hatt et godt forhold til. Dette gjelder både når det kommer til organiseringen av undervisningen og når det kommer til undervisvurderingene. I drøftingen kom jeg frem til at de lærerne som elevene hadde et godt forhold til, var de lærerne de følte lyttet til deres ønsker i forhold til å legge til rette for at de skulle få best mulig tilpasset opplæring. De lærerne de ikke hadde et godt forhold til var de lærerne som ikke lyttet eller som ga de en følelse av at de var til bry. Dette samsvarer med blant andre Hattie (2009) sine funn. For elever med høy måloppnåelse kunne gruppearbeid og temaarbeid kunne vært en god måte å organisere undervisningen på. Men under forutsetningen av at elevene slipper å bruke for mye tid og krefter på å organisere og hjelpe de andre elevene på gruppen. På denne måten vil elevene denne undersøkelsen har hatt i fokus kunne være med å bestemme selv hvor mye de vil lære innenfor hvert emne.

Sammenhengen mellom høy måloppnåelse og faglig inkludering virker å være satt sammen av vurderingspraksisen til enkeltlæreren og hvor godt de klarer å motivere elevene gjennom en grundig undervisvurdering. Undervisvurdering, påvirker i høy grad opplevelsen av faglig inkludering. I god undervisvurdering viser empirien i undersøkelsen at relasjonen lærer og elev viktig. Denne relasjonen kan bygges opp gjennom anerkjennende kommunikasjon, forutsigbarhet og tydelighet. Dette kan jeg konkludere med siden elevene i denne undersøkelsen er veldig tydelige på at den største demotiverende faktoren i skolehverdagen er undervisvurderinger som er utydelige og generelle. Med få unntak tror jeg ikke at det er en motvilje fra lærerens side å ikke gi en tydelig undervisvurdering, som gir elevene nye mål å jobbe mot. Jeg tror grunnen i større grad er at lærerne ikke har gått fra gammel vurderingspraksis, der sluttvurdering er hovedfokus. Dette er en gammel vurderingspraksis og Skogen (2005) bekrefter at det fortsatt finnes stor motstand mot endring i norsk skole. Han kaller det barrierer mot endring og peker spesielt på de psykologiske barrierer hos skolens aktører som bidrar til å hemme utvikling. Jeg tror også at en begrepsavklaring og ikke bruke flere begrep som beskriver det samme. Da tenker jeg eksempelvis på Vurdering For Læring og undervisvurdering. Begge disse begrepene betyr det samme, men dette kan være veldig forvirrende for både lærere og elever.

Som nevnt tidligere i dette kapitlet er en av de største demotiverende faktorene generelle undervisvurderinger. På den andre siden er gode undervisvurderinger de undervisvurderingene som gir elevene klare og konkrete arbeidsmål innenfor et bestemt tema innenfor ett fagområde. En annen viktig motivasjonsfaktor er at læreren klarer å tilrettelegge undervisningen i så stor grad at hver enkelt elev holder seg innenfor flytsonen (fig.2.5). Oppholder de seg for lenge under flytsonen, sammen med A_2 vil undervisningen oppleves som veldig kjedelig og dermed lite motiverende.

Denne undersøkelsen kan, i likhet med Skogen (2010), konkludere med at omverden til disse elevene anser dem som supermennesker som ikke trenger hjelp og klarer å tilegne seg all kunnskap de trenger uten å få hjelp. Disse elevene føler seg uthengt som genier og allvitere. Dette er noe elevene i denne gruppen ikke bestandig føler seg komfortabel med. Derfor er det viktig at heller ikke disse elevene blir overlatt til seg selv når de går inn i den proksimale utviklingssonen (fig. 2.1). Empirien i undersøkelsen viser at det ofte er slik at faglig flinke og evnerike elever blir overlatt til seg selv i den proksimale utviklingssonen.

Å bli definert som geni og allviter medfører et ekstra stort press på enkeltelevne om at de skal kunne alt, mens de selv uttaler at det eneste som skiller dem fra de andre elevene er arbeidsinnsatsen. Spørsmålet videre er om elevene føler at det psykososiale miljøet som er på skolen er innenfor lovens rammer, når de i tillegg til å bli uthengt som genier og allvitere blir opphøyet til hjelpelærere av skolens pedagogiske personale. Som beskrevet i kap. 4.2 er opplæringslovens kap. 9a er veldig tydelig på dette området. Elevene skal ha opplevet et psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Elever med høy måloppnåelse tendenserer mot å bli utsatt for stigmatisering og stemplingsprosesser ved at lærerne gir dem denne opphøyede statusen.

Positivt selvverd, altså at elevene har en selvrespekt er også viktig i denne sammenhengen. Selvverdet defineres av selvkontroll, evner og prestasjoner. På samme måte som gode prestasjoner fører til økt selvverd, kan det også føre til økt selvkontroll og dermed økte evner. I motsatt fall kan også dårlige prestasjoner føre til nedsatt selvkontroll. Hvis elevene blir avskåret fra muligheten til å prestere godt fordi man enten får arbeidsoppgaver av læreren som ikke er forenelig med elevrollen, vil det være fare for at elevenes positive selvverd endrer status til et negativt selvverd. Dette kan også skje, om elevene i denne gruppen mister mestringsfølelsen gjennom å blir overlatt til seg selv i den proksimale sonen (fig 2.1), og befinner seg sammen med A_3 i fig. 2.5, flytsonen. Ut fra empirien virker det på meg som at de har en høy grad av selvkontroll. Med utgangspunkt i fig. 5.1 fører denne selvkontrollen til at prestasjonen/mestringsen økes. Siden selvkontroll, prestasjon/mestring og evner står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre fører dette til at evnene til elevene også blir bedre. Jeg vil derfor påstå at hovedgrunnen til at disse elevene ikke har utviklet seg til underyttere, men fortsatt oppnår høy måloppnåelse i fagene, er den gode selvkontrollen de viser.

Målet mitt har vært å undersøke elevens side av faglig inkludering og det kan være at skolen, gjennom både administrasjonen og det pedagogiske personalet, har utfyllende informasjon som kan belyse grunnene til at elevene eksempelvis blir satt opp på grupper med elever de er nødt til å veilede. Skolen er til enhver tid, i likhet med elevene, prisgitt de til enhver tid tilgjengelige lærerne og andre ressurser. Det kan være at lærerne ikke føler at de får nok støtte fra skolens administrasjon til å holde seg oppdatert på eksempelvis vurderingspraksiser og lover. Kanskje skoleeier på sin side føler at Utdanningsdepartementet er for lite konkret i

sin bestilling til skolene. Det som derimot virker å være veldig klart og tydelig er at de tre elevene jeg har intervjuet på denne skolen i en bykommune i Nord-Norge, skulle ønske at de kunne blitt mer faglig inkludert gjennom å bli tatt mer på alvor og ikke følt seg som en byrde.

Før jeg konkluderer vil jeg også henvise til kap. 1.1 og repetere følgende sitat fra Nissen m.fl. (2012):

”Mange begavede barn gir uttrykk for at de savner å bli lyttet til. De vil gjerne være med og fatte beslutninger om hvordan undervisningen skal gjennomføres, og de har meninger om hvordan man tilegner seg kunnskap og innsikt. Lærere kan ha den oppfatningen at de som voksne profesjonelle vet best hvordan barn lærer.” (Nissen m.fl., 2012, s. 134)

Elever med høy måloppnåelse trives altså best når de kjenner rammebetingelsene og vet hva som forventes av dem, samtidig som det bevisst blir tatt hensyn til elevenes evner og kompetanser (Nissen m.fl., 2012).

Oppsummert mener jeg å ha fått følgende svar på min problemstilling: Elever med høy måloppnåelse føler seg faglig inkludert når de får ta del i egen opplæring gjennom å få bestemme egen progresjon på læring, fyldige og konstruktive tilbakemeldinger, samt at de ikke stigmatiseres gjennom å bli hjelpelæreren for resten av klassen.

Avslutningsvis vil jeg si at empirien og drøftingen har gjort det klart for meg at det er av avgjørende betydning at elever med høy måloppnåelse i fagene føler seg faglig inkludert for å oppnå eller opprettholde sine høye måloppnåelser. Forskningslitteraturen sier at evnerike elever har en tendens til å utvikle seg til underyttere. Det interessante i denne sammenhengen er derfor hva er det som gjør at disse elevene ikke er blitt underyttere? Hva er det som gjør de at de beste er blitt best? Innledningsvis nevnte jeg at Olsen og Skogen (2014) og Skogen (2013) trekker linjer mellom skolen og idretten, kunne det vært veldig interessant å undersøke om det er noen likhetstrekk mellom høy måloppnåelse og gode prestasjoner på idrettsbanen. Da tenker jeg først og fremst om det er noen sammenhenger mellom de elevene som blir best på skolen og de som blir best i verden innenfor sin idrettsgren.

Et annet interessant forskningsområde er underveisvurdering. Elevene legger stor vekt på at underveisvurderingen er en veldig motiverende faktor. De ønsker å bruke den til å tilpasse sin egen opplæring. Med bakgrunn i Rønbeck (2009) og Dale (2012) og Nissen m.fl. (2012), kan

det være interessant å forske på lærerens relasjonskompetanse, undervisningsgruppestørrelse og hvordan dette har innvirkning på deres mulighet til å gi en undervisningsvurdering som gir en bedre tilpasset opplæring og som kan være en positiv motiverende faktor.

Det vil også være interessant å undersøke hvordan lærerne tolker begrepet faglig inkludering og tilpasset opplæring når det er snakk om elever med høy måloppnåelse. På den måten vil det være mulig å avdekke om den forskningen og forståelsen som blir presentert i en del tekster faktisk stemmer med virkeligheten. Dette vil også kunne bære frem en bevissthet rundt elevgruppen blant lærere i norsk skole.

Referanseliste:

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon - vitenskapsfilosofi och kvalitativ metos*. Lund (Sverige): Studentlitteratur.
- Arnesen, A.-L. (2002). *Ulikhet og Marginalisering. En avhandling til doktor polit-graden*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box - Raising standards through classroom assesment*. London: School of Education, Kings college.
- Blaikie, N. (2000). *Designing social research*. Cambridge: Polity Press.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforl.
- Bø, I. (2004). Ungdoms opplevelse av foreldreholdninger, nettverksstøtte og psykososiale problemer. *Nordisk Pedagogik*, 24, 227-236.
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk Ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, A., & Johannesen, L. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 4-20.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow - Optimalopplevelsens psykologi*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dale, E. L. (2012). *Kunnskapsløftet - På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227 - 268.
- Dunn, R., & Dunn, K. J. (1999). *The complete guide to the learning styles inservice system*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ekeberg, T. R., & Buli-Holmberg, J. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*.
- Engh, K. R., & Høihilder, E. K. (2012). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset Opplæring -intensjoner og skoleutvikling* (s. 58-80). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Farrel, P. (2004). Making Inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.
- Fossland, T., & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Germeten, S. (2009). Rektor - mellom barken og veden i planlegging av skolens innhold? I S. Germeten (Red.), *Kunnskapsløftet - fra læreplankst til lærerens praksis*. Tromsø: Eureka forlag.
- Goodlad, J. I. (1979). The Scope of the Curriculum Field. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* (s. s. 17-42). New York: McGraw-Hill.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: grunnlag, utvikling og innhald* (Utdanningsvitenskapelig serie). Oslo: Abstrakt forl.
- Haugen, R. (2000). Motivasjon og selvoppfatning. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Imsen, G. (1999). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Aschhoug Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as.
- Kyed, O. (2007). *De intelligente børn*. København: Aschehoug Dansk Forlag.
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever: begavede elever og begavede elever med læreversker*. Oslo: Cappelen Damm.
- Manger, T. (2010). *Det ved vi om - motivation og mestring*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence teaching strategies*. London: Routledge.
- Montgomery, D. (2009). Why do gifted and Talented Underachieve? How can masked and hidden talents be revealed. I D. Montgomery (Red.), *Able, Gifted and Talented underachievers* (s. 3-41). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Moon, S. M., & Roselli, H. C. (2000). Developing Gifted Programs. I K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Red.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed. utg., s. 485 - 499). Amsterdam: Elsevier.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen -Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handling i skolen: 2. utgave*. Oslo: Fagbokforlaget.
- NOU (2001:22). *Fra bruker til borger : en strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- NOU (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, M. H. (2012a). Det ytre og det indre panoptikon - Når mennesker klassifiseres. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault* (s. 239-254). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H. (2012b). Å være satt under påtale som funksjonshemmet. *Tidskriftet FoU i praksis*, 6, 29-46.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H., & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforl.
- PEDLEX. (2010). *Opplæringslova og forskrifter*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system. *Journal for the Education of the gifted*, Vol. 33(Issue 4), s. 536 - 569.
- Persson, R. S., Joswig, H., & László, B. (2000). Gifted education in Europe: Programs, Practice and Current Research. I K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Red.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed. utg., s. 703 - 735). Amsterdam: Elsevier.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rønbeck, A. E. (2009). Vurdering for og av læring på ungdomstrinnet. I S. Germeten (Red.), *Kunnskapsløftet -fra læreplantekest til læreres praksis* (2, s. 49-74). Tromsø: Lundblad Media as.
- Sevje, G., & Gustafson, T. (2014). *Ti kjennetegn på god undervisning* (4). Oslo: Pedlex.
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2010). Evnerike barn i den norske skolen. *Skolepsykologi*, (2), 5-12.
- Skogen, K. (2013). Energi Pool. Bedriftsintern videreutvikling av talentfulle medarbeidere. *Psykologi i kommunen*, 48(6), 45-54.
- Skogen, K. (2014). De evnerike barna og spesialpedagogikken. I S. Germeten (Red.), *De utenfor: Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 89-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, C. (2005). *Paradigm shifts in inclusive and gifted education*. Glasgow, Scotland: University of Glasgow.
- Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak *Tidskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker* (s. S. 124-137). Oslo: Universitetsforl.
- St. meld. nr. 16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: KUF.
- St. meld. nr. 20. (2012-2013). *På rett vei*. Oslo: KUF.
- St. meld. nr. 23. (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov* Oslo: KUF.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?: rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Vallset: Oplandske bokforl. og Norges forskningsråd.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- UDIR. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) - Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo.
- UDIR. (2007). *Vurdering - Et felles løft for bedre vurderingspraksis*. Oslo.
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education : access and quality*. Paris: Unesco.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.

Vedlegg 1 Søknadsskjema NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Mirjam Harketad Olsen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 12.08.2014

Vår ref: 39309 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.07.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39309	<i>Faglig inkludering</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Mirjam Harketad Olsen</i>
<i>Student</i>	<i>Elisabeth Sjøblom</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller 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, 01.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elisabeth Sjøblom elisabeth@nyttbyggas.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39309

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Dersom deltakerne er under 15 år skal foresatte også samtykke til elevens deltakelse.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.08.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel), slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) og slette lydopptak.

Prosjektet gjennomføres i samarbeid mellom studentene Elisabeth Sjøblom og Alf Rune Planting Mathisen, og skal inngå i et større prosjekt som ledes av veileder Mirjam Harketstad Olsen.

Vedlegg 2 Intervjuguide, samtale 1

Fase	Forskerspørsmål	Tema	Stikkord
Fase 1	Bakgrunnsopplysninger	Familiebakgrunn	Antall søsken, splittet hjem (hvor bor du mest)
		Klassen	Antall lærere, lærerbytte, byttet skole, overgang barneskole ungd.skole, klassestørrelse.
		Fritid	Hva gjør du før/etter skolen? Gjør du lekser, evnt hvor mye tid går til lekser?
Fase 2	Hvilke vurderingsformer har eleven erfaring med?	Skriftlig vurdering i form av prøver og innleveringer	Får du vist hva du kan? Hvilke fordeler/ulemper er det med denne vurderingsformen?
		Muntlig, i form av fremføring	Får du vist hva du kan? Hvilke fordeler/ulemper er det med denne vurderingsformen?
		Muntlig, i form av samtale	Får du vist hva du kan? Hvilke fordeler/ulemper er det med denne vurderingsformen?
Fase 3	Hvilken betydning har differensiering av egen opplæring hatt?	Organisering	Hvordan er undervisningen organisert? Er du ute på grupper eller i klasserommet? Klarer du å følge med på det læreren underviser?
		Tilrettelegging	Hvordan opplever du de forskjellige organiseringene? Er det noen form du liker best? Møter du forståelse av læreren?
		Bruk av lærebøker/læreverk	Bruker du samme lærebøker som resten av klassen? Har du lydbøker? Hvis du ikke bruker samme lærebøker, hvilke bøker bruker du da?
Fase 4	Oppsummering	Har jeg forstått deg riktig	Har du og informanten samme oppfatning av det som er snakket om?
		Er det noe du vil legge til?	Har du noe du vil legge til, etter å ha hørt hvilke funn som er oppsummert?

Vedlegg 3 Intervjuguide, samtale 2

Fase	Forsker- spørsmål	Tema	Stikkord
Fase 1	Lekser	Endring fra småtrinnet og opp	Mengde Hjelp Vanskelighetsgrad
		Begrunnelse	Hvorfor gjør man lekser? ”Se hvor flink jeg er”?
		Støtte/motivasjon/ konsekvens	Belønning Måloppnåelse Forberedt til time/prøve Anmerkning Karakterer
Fase 2	Målsetting	Hvem setter fremtidsønskene Rådgivning på skolen	Hvor mye lytter du til dine foreldre? Er det viktig hvilken linje vennene dine velger? I forhold til vdg/yrke Hvilken rolle har rådgiver hatt i dine valg?

	Prestasjoner	Opptatt av karakterer Hva avgjør betydningen av karakterer? konsekvens dårlige karakt. Perfeksjonisme	Læreprosess vs sluttvurdering Skolevalg eller egen læring? Arbeide mer? Gi opp? Når er du fornøyd/ferdig? Hvordan takler du feedback og hvordan bruker du det? Er man smart når man har gode karakterer? Hva tenker du rundt det å gjøre ting perfekt?
	Gruppearbeid	Grupper Gruppeprosesser Effekt på læringen	Hvilken rolle tar du og hvorfor Har du mange venner du samarbeider med? Hvilken rolle er best for din egen læring? Tankekart på gruppearbeid
Fase 3	Lærerens betydning	Klassemiljø	Er læreren tydelig og foutsigbar? Er plasseringen i klasserommet viktig for deg?
		Vurdering for læring (tilbake- og fremover-melding)	Tilbakemeldinger fra lærer, veiledning til målet, eller veiledning OM målet?s
Fase 4	Oppsummering	Har jeg forstått deg riktig	Har du og informanten samme oppfatning av det som er snakket om?
		Er det noe du vil legge til?	Har du noe du vil legge til, etter å ha hørt hvilke funn som er oppsummert?

Vedlegg 4 Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Sammenheng mellom karakterer og opplevelsen av faglig inkludering ”

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter ved studiet “Master i spesialpedagogikk – tilpasset opplæring og inkludering”. Som studenter ved Universitet i Tromsø Norges Arktiske Universitet, skal hver av oss gjennomføre en masterstudie hvor vi vil undersøke sammenhenger mellom elevers skoleresultater og deres opplevelse av å være faglig inkludert. Den ene studien skal undersøke hvilke skoleerfaringer elever med karakterene 1 og 2 i fagene samfunnsfag, norsk og matematikk har. Den andre studien skal undersøke hvilke skoleerfaringer elever med karakterene 5 og 6 i de samme fagene har. Våre studier skal deretter inngå i et større prosjekt med samme formål, ledet av Mirjam Harkestad Olsen. Hun er vår veileder.

Du får denne forespørselen fordi læreren din vet at du har karakterer som gjør at du passer i målgruppen vår og tror at du kan ha lyst til å si noe om dine erfaringer om hvordan skolen er tilrettelagt for deg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi vil gjennomføre 2 samtaler (intervjuer) med deg med noen ukers mellomrom. Disse samtalene vil dreie seg om hvordan du oppfatter din skolehverdag. Aktuelle tema vil være noen bakgrunnsopplysninger som familiebakgrunn, fritid og hvordan du opplevde overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Andre tema er hvilke vurderingsformer du har erfaring med og hvilke erfaringer du har i forhold til skolens organisering og tilrettelegging. Samtalene vil foregå i skoletiden og vi vil bruke lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen som registreres om deg blir bare brukt slik det er beskrevet under hensikten med studien. Alle opplysninger vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjenne opplysninger. En kode vil knytte deg til dine opplysninger gjennom en navneliste som oppbevares sikret. Det er kun vi som er knyttet til prosjektet som har tilgang til navnelisten, og som kan finne tilbake til deg. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.17. Datamaterialet blir da slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Hvis du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Er du under 15 år, må dine foresatte også skrive under på at du kan delta. Hvis du ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien kan du ta kontakt med

Alf Rune Planting Mathisen, tlf. 45221320, mail: alf.rune.mathisen@gmail.com

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

Med vennlig hilsen

Elisabeth Sjøblom og Alf Rune Planting Mathisen

Samtykke til deltakelse i studien

Elever som har fylt 15 år:

Jeg, _____ (navn),
har mottatt informasjon om studien, og vil delta. Jeg har fylt 15 og samtykker derfor alene.

(Signert av prosjektdeltaker over 15 år, dato)

Elever under 15 år:

Jeg, _____ (navn),
har mottatt informasjon om studien, og vil delta.

(Signert av prosjektdeltaker under 15 år, dato)

Samtykke fra foresatte for ungdom under 15 år:

(Signert av foresatte, dato)

Forespørsel om samtykke sendes i to eksemplarer. Det ene beholder dere, det andre skal returneres til:

Alf Rune Planting Mathisen
Uranusveien 9a
9600 Hammerfest