

«Samme behandling selv om jeg ikke skjønner noe»

- Om sammenhengen mellom lav måloppnåelse og faglig inkludering

Elisabeth Sjøblom

SPEMG_06-7 Master i spesialpedagogikk

Campus Alta, juni 2015

Forord

Nå som prosjektet er ferdig, kan en ta seg tid til å reflektere over en prosess som har pågått i snart to år. Det har vært to spennende og utfordrende år der jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap. Kunnskap som er relevant i mitt yrke der barn og unge er i fokus.

Jeg vil rekke en stor takk til min veileder, Mirjam Harkestad Olsen. Med god veiledning og raske, presise tilbakemeldinger er det en fornøyelse tilslutt å kunne levere det endelige produktet.

En stor takk rettes til ledelsen ved skolene som sa ja til å delta i denne studien. Samtidig takker jeg informantene mine så mye for at de var villige til å dele sine opplevelser fra skolehverdagen med meg. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

En stor takk rettes også til min medstudent, Alf Rune Planting Mathisen, for godt samarbeid, interessante diskusjoner og gode innspill.

Tilslutt må jeg få takke min familie som tålmodig har støttet meg gjennom hele denne prosessen. Tusen takk!

Elisabeth Sjøblom

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema.....	2
1.2	Problemstilling og forskerspørsmål.....	2
1.3	Begrepsavklaring	3
1.4	Avgrensing.....	8
1.5	Oppgavens oppbygging	9
2	Teori	10
2.1	Faglig inkludering i en modell for begrepsanalyse	10
2.1.1	Politisk – hvorfor.....	11
2.1.2	Substansielt – hva.....	12
2.1.3	Teknisk- profesjonelt- hvordan.	13
2.2	Kjennetegn på faglig inkludering	14
2.2.1	Tilpasset opplæring	14
2.2.2	Vurdering	16
2.2.3	Læringsmiljø	19
2.3	Motivasjon.....	21
2.3.1	Ytre motivasjon	22
2.3.2	Indre motivasjon.....	23
2.3.3	Prestasjonsmotivasjon	24
2.4	Panoptisme, stigma og klassifisering.....	26
2.4.1	Stigma.....	27
2.4.2	Klassifisering.....	28
3	Metode.....	31
3.1	Vitenskapsteoretisk plattform.....	31
3.2	Kvalitativ metode	31

3.2.1	Casestudie.....	32
3.2.2	Det kvalitative forskningsintervju.....	34
3.3	Utvalg av informanter.....	35
3.3.1	Inklusjons- og eksklusjonskriterier	35
3.3.2	Gjennomføring av intervju.....	36
3.4	Kvalitet i forskningsarbeidet	37
3.5	Etiske betraktninger.....	38
3.6	Analyse av data.....	41
4	Hvilke funn er gjort?	42
4.1	Motivasjon.....	43
4.1.1	«Barneskolen, det var jo lettere, og så fikk jeg sånn annerledes lekser»	43
4.1.2	«De har jo allerede fått vite hva de skal lære oss og hva vi skal gjøre»	46
4.1.3	«Ja, det er jo viktig å vite, for når en vet noe, så føler en seg smart»	47
4.1.4	«Hadde jeg ikke trivdes, så hadde jeg ikke hatt motivasjon i det hele tatt».....	49
4.1.5	«Jeg har jo tenkt på det flere ganger at jeg skal forbedre meg».....	49
4.2	Tilpasset opplæring.....	51
4.2.1	«Jeg får den samme behandlingen, selv om jeg ikke skjønner noe».....	51
4.2.2	«Det hender jo at vi får holde på med noe praktisk også»	52
4.2.3	«Kanskje jeg ikke vil bli sett på som en som ikke kan noe».....	54
4.2.4	«Hver gang jeg begynner å skjønne noe, skifter vi tema»	55
4.3	Læringsmiljø.....	57
4.3.1	«Den snille læreren».....	57
4.3.2	«Den frekke klassen»	59
4.3.3	«... det er liksom ekstra strengt».....	61
4.3.4	«Hvis jeg sier noe feil, blir hele klassen å synes at jeg er dum».....	63
4.4	Vurdering.....	64

4.4.1	«Egenvurdering? Ja det har jeg hørt om ...».....	64
4.4.2	«Vi satt jo og prøvde å finne fram målene til meg».....	66
4.5	Oppsummering	67
5	Drøfting	69
5.1	Hva er faglig inkludering i et elevperspektiv?.....	69
5.1.1	Tilpasset opplæring	69
5.1.2	Vurdering	71
5.1.3	Læringsmiljø	72
5.1.4	Oppsummering	73
5.2	Hvordan påvirker vurdering sammenhengen mellom lav måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering?	74
5.3	Hvordan påvirker motivasjon sammenhengen mellom lav måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering?	76
5.4	Hvilken sammenheng er det mellom lav måloppnåelse og elevers opplevelse av faglig inkludering?	78
6	Avslutning	83
	Kilder.....	87
	Vedlegg	92
	Intervjuguide 1	92
	Intervjuguide 2	93
	Samtykkeskjema.....	95
	NSD.....	97

1 Innledning

I 2001 opplevde Norge det store «PISA- sjokket». Norge deltok for første gang, og ble overrasket over at de norske 15- åringene presterte på et middels nivå i lesing, matematikk og naturfag. I Norge ble resultatene oppfattet som svake, og media slo stort opp om hvor dårlig det sto til i norsk skole. Det resulterte i et politisk fokus på norske elevers faglige resultater. I følge Haug (2010) brøt «PISA-sjokket» en 100 år lang tradisjon som innebar at alt går bra så lenge de økonomiske rammene er sikret.

Norge har etter det deltatt i flere andre internasjonale studier som PISA, TIMMS og PIRLS. Dette skal gi kunnskap om norske elevers resultater, og i hvilken grad tiltak som iverksettes virker. Internasjonale studier har spilt en viktig rolle ved innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet som kom i 2006 (St. meld. nr. 30 (2003-2004), Dale, 2010). Kunnskapsløftet vektlegger i stor grad mål- og resultatvurderinger. Det er fokus på kompetansemål som på lokalt nivå deles opp i læringsmål og kriterier for måloppnåelse, som igjen skal være grunnlag for vurdering i forhold til om elevene har lav, middel eller høy måloppnåelse.

Etter flere år med fokus på tiltak for å bedre norske elevers faglige prestasjoner kunne det, i desember 2012, presenteres oppløftende resultater fra PIRLS 2011. Leseferdighetene hos norske elever på 4. og 5. trinn var bedre enn de var i 2006. Forskjellene mellom svake og sterke lesere var også redusert, og guttene tok innpå jentene. Daværende kunnskapsminister kunne fornøyd konstatere at den negative trenden fra PIRLS 2006 var snudd. Resultater i TIMSS (4. trinn og 8. trinn) etter 2003 og i PISA (10. trinn) etter 2006 viste forbedring i prestasjonene i både matematikk og naturfag. Til tross for at det ser ut til at den negative trenden i norske elevers prestasjoner har snudd, er nåværende kunnskapsministeren fortsatt bekymret. Da resultatene av PISA 2012 ble presentert desember 2013, sa kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i en pressemelding at vi har et realfagsproblem i Norge. Resultatene er ikke gode nok (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Midt i debatten om norske elevers svake prestasjoner, sett i internasjonal sammenheng, sitter de elevene som utgjør svakhetene i norsk skole. I media omtales dårlige resultater både på internasjonale og nasjonale kartlegginger med store overskrifter. Det debatteres høyt i det ganske land. Skole og skoleeiere skal gjennom Lærerløftet (Kunnskapsdepartementet, 2014) utvikle seg, og bli bedre slik at elevene igjen presterer bedre faglig. Gjennom

Elevundersøkelsen i 2010, sier elevene at de trives bedre, det er mindre mobbing og det er mer ro i klasserommet enn tidligere. Likevel sitter det en andel som ikke gjør det så bra på skolen. De mislykkes både faglig og sosialt. De får dårlige karakterer og de trives ikke. Noen blir også mobbet. Det er disse elevene som angivelig setter norsk skole i et dårlig lys.

1.1 Valg av tema

Hovedtema for denne studien er faglig inkludering. Med tanke på hvordan norske elever presterer faglig i internasjonal sammenheng, er det interessant å se hvordan kombinasjonen av faglige resultater og ideologien om inkludering henger sammen. I 1994 skrev Norge under på Salamancaerklæringen. Her står inkluderingsbegrepet sentralt. Med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) som kom i 1997 ble begrepet integrering erstattet med begrepet inkludering. I arbeidet fram mot ny læreplan i 2006, har inkludering både faglig, sosialt og kulturelt vært vektlagt i styringsdokumenter som NOU 2003:16 I første rekke og St. meld. 30 (2003-2004) Kultur for læring. I Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.a) poengteres kravet om inkluderende læringsmiljø, og settes spesielt i sammenheng med inkludering sosialt og kulturelt. I Kunnskapsløftets generelle del poengteres det at skolen skal ha rom for alle, og lærerne må ha blick for den enkelte (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Undervisningen skal tilpasses lærestoff, fag, alderstrinn og utviklingsnivå for den enkelte og den sammensatte klasse. Tilpasset opplæring kan derfor forstås som en forutsetning for faglig inkludering.

Stortingsmeldingen Kvalitet i skolen kom som dokumentasjon på vurderingen av tilstanden i norsk grunnskole (St.meld.nr. 31 (2007-2008)). Her poengteres det at alle elever skal oppleve mestring og inkludering i skolehverdagen. I de politiske dokumentene fremheves viktigheten av inkludering både faglig, sosialt og kulturelt, men det sies lite konkret om hvordan inkluderingsbegrepet skal omsettes i praksis. Som et resultat av fokuset på inkluderingsbegrepet har det vært gjort en del forskning på området; se f.eks. Bachmann og Haug, 2006, Olsen, 2009 og Olsen, 2013.

1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Min interesse for tema handler om hvordan jeg som fagperson kan bidra til at elever som ikke oppnår de beste resultatene i skolen likevel kan oppleve at skolen også er for dem. Det handler om inkludering både faglig, sosialt og kulturelt. Uansett, diagnose eller ikke diagnose,

skal elevene oppleve mestring og tilhørighet til skolen og klassen. Skolen må møte elevene som de er, og ikke som de ønsker at de skulle være.

Med begrunnelsen for valg av tema som bakteppe, sammen med interessen for fenomenet inkludering, har jeg derfor valgt følgende problemstilling for denne studien:

Hvilken sammenheng er det mellom lav måloppnåelse og elevers opplevelse av faglig inkludering?

For å kunne svare på problemstillingen har det vært nødvendig å formulere tre forskningsspørsmål:

- 1. Hva er faglig inkludering i et elevperspektiv?*
- 2. Hvordan påvirker vurdering sammenhengen mellom lav måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering?*
- 3. Hvordan påvirker motivasjon sammenhengen mellom lav måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering?*

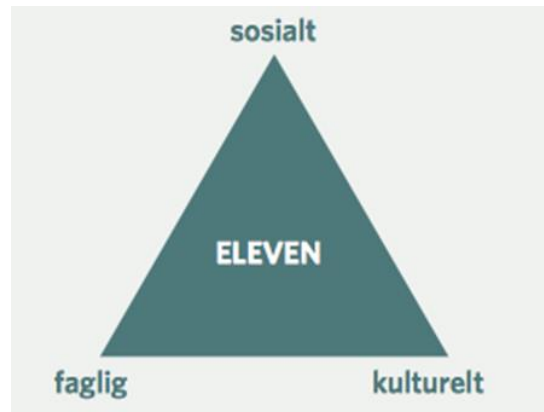
1.3 Begrepsavklaring

I problemstillingen og i forskerspørsmålene bruker jeg begreper som måloppnåelse, inkludering, vurdering og motivasjon. Det vil her bli kort beskrevet hva jeg forstår med disse begrepene. I kapittel 2 vil jeg gå nærmere inn på disse, og sette dem i større kontekst. Evner og forutsetninger er ofte brukte begreper i skolesammenheng, også i denne studien. Hvordan jeg forstår disse begrepene blir også kort forklart. I tillegg forklarer jeg hva jeg forstår med begrepet elevperspektivet.

Inkludering

Begrepet inkludering erstattet begrepet integrering da 10-årig grunnskole ble innført, og L97 ble den nye læreplanen (Haug, 2014a). I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.a), er begrepet videreført. Inkludering er et begrep som er vanskelig å definere. Olsen (2013:62) har gjort en begrepsanalyse der analyseformen inkluderer flere perspektiver, flere aktører og flere framtrekkesformer. Dette gir et bilde av at inkluderingsbegrepet er et komplekst fenomen som det er vanskelig å gi en entydig definisjon på. Haug (2014a) sier at inkludering må sees på som en ideologi og en alltid pågående prosess. Opplevelsen av å være inkludert er en

subjektiv opplevelse for det enkelte individ, og Olsen (2013:15) sier at «Inkludering i et skoleperspektiv kan forstås som et samspill mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet, der den enkelte elev har en naturlig plass». For å illustrere de nevnte fenomeners samspill har hun konstruert en figur som illustrerer inkluderingens treenighet.



Figur 1, Inkluderingens treenighet (etter Olsen, 2013).

Figur 1 illustrerer at begrepet inkludering er satt sammen av tre dimensjoner: faglig, sosialt og kulturelt. Trekantformen på figuren illustrerer samtidig at alle tre dimensjonene er avhengige av hverandre. Eleven vil bevege seg kontinuerlig innenfor disse dimensjonene. Fordi fokuset flytter seg, vil ikke eleven være i sentrum av disse dimensjonene hele tiden. Dimensjonene vil derimot være der hele tiden (Olsen, 2013).

Vurdering

Opplæringsloven sikrer elevene retten til vurdering (Opplæringslova 1998a). Denne retten omhandler både underveisvurdering og sluttvurdering samt dokumentasjon av opplæringen. Utdanningsdirektoratet har, med utgangspunkt i opplæringsloven, laget retningslinjer for vurdering (Utdanningsdirektoratet, u.å.d). Underveisvurdering er den vurderingen som gis i grunnskolen fra 1. trinn fram til sluttvurdering på 10. trinn samt på hvert trinn i videregående opplæring. Underveisvurdering er et redskap i læreprosessen og et grunnlag for tilpasset opplæring. Sluttvurdering etter endt 10. trinn og på hvert av trinnene i videregående skole, skal gi informasjon om nivået til eleven ved avslutningen av opplæringen i faget (Opplæringslova, 1998b).

«Vurdering for læring» er et begrep som i den senere tid har fått fotfeste i norsk skole, og har som formål å fremme læring. Her finner en fire prinsipper som ligger til grunn. Det første er at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem. Det andre er at elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. Det tredje er at de skal få råd om hvordan de kan forbedre seg, og det fjerde er at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved bl.a. å vurdere eget arbeid og egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, u.å.b). «Vurdering for læring» innebærer altså at læreren bruker vurderingsinformasjon til å justere undervisningen underveis. På den måten kan læreren tilpasse opplæringen etter elevenes læringsbehov. Dette begrepet vil bli nærmere diskutert i punkt 2.2.2.

Måloppnåelse

Måloppnåelse kan forstås som en fastsettelse av i hvilken grad den enkelte elev har nådd kompetansemålene nedfelt i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). På ungdomstrinnet og på videregående skole uttrykkes måloppnåelse med karakterer. Hver tallkarakter forteller hvilken kompetanse den enkelte elev har oppnådd enten som underveisvurdering hvert halvår, standpunkt karakterer ved avsluttet trinn på ungdomstrinnet og som eksamens karakterer etter endt 10. trinn og for videregående opplæring. I vurderingssammenheng blir elevenes prestasjoner målt i lav, middels og høy måloppnåelse (Opplæringslova, 1998b). Lav måloppnåelse representeres ved karakterene 1 og 2, middels måloppnåelse representeres ved karakterene 3 og 4 og høy måloppnåelse representeres ved karakterene 5 og 6.

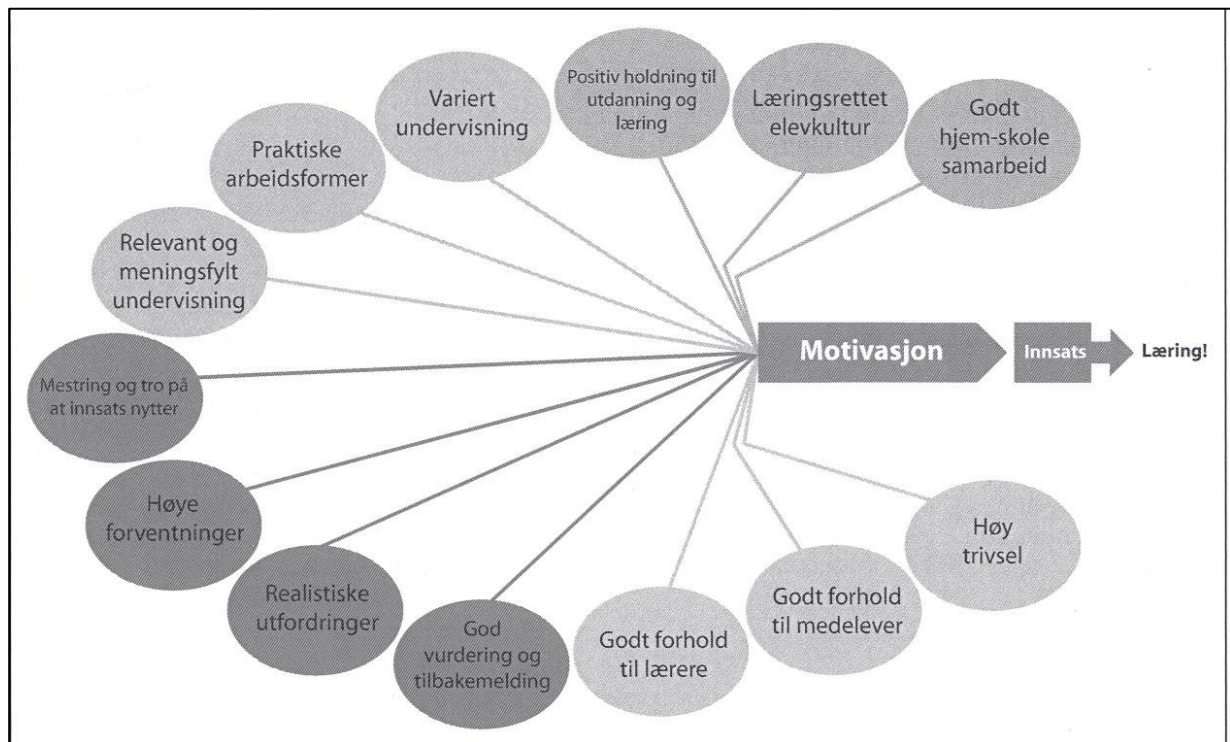
Måloppnåelse måles etter på forhånd bestemte kjennetegn eller kriterier for måloppnåelse. Utdanningsdirektoratet (u.å.a) sier at kjennetegn på måloppnåelse er en beskrivelse av kvaliteten på kompetanse i fag. Kjennetegnene skal uttrykke kompetanse i faget som helhet og er utformet på tvers av hovedområdene i fagene, og derfor må kjennetegnene brukes sammen med læreplanene. Videre skal kjennetegn på måloppnåelse være en støtte til standpunkt vurdering, og skal gi en felles nasjonal retning for vurderingsarbeidet. Kjennetegnene er også utformet slik at de skal gi muligheter for lokal konkretisering og tilpasning. Utdanningsdirektoratet har laget veiledende kjennetegn knyttet til læreplan for fag. Kjennetegnene er stadig under revidering ut i fra tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet, u.å.b).

Motivasjon

I stortingsmeldingen *Motivasjon- Mestring- Muligheter* har Kunnskapsdepartementet gjort opp status for ungdomstrinnet (Meld. St.22 (2010-2011)). Formålet med meldingen var å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende og relevant. Status viser at elever i Norge generelt trives i ungdomsskolen, og de opplever skoledagen som viktig, både faglig og sosialt. Mange legger ned en stor innsats i skolearbeidet, men det viser seg at motivasjonen i grunnskolen faller med alderen, og at elever på 10. trinn har lavest motivasjon.

Topland og Skaalvik (2010) har i sin analyse av Elevundersøkelsen 2010 konstatert at det er en sterk sammenheng mellom elevenes motivasjon og innsats, noe som igjen har sammenheng med måloppnåelse og karakterer. I 2014 fikk 37 % av alle elever på 10. trinn karakteren 1 eller 2 på eksamen i matematikk. Som standpunkt karakter i matematikk fikk 23 % karakteren 1 eller 2 (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ut i fra funn i nevnte elevundersøkelse kan det tolkes som at motivasjonen og innsatsen for matematikkfaget er lav. I stortingsmelding *Motivasjon – Mestring – Muligheter* hevdes det at elevene etter hvert mister lærelysten, de kjeder seg og ser ikke verdien i det de skal lære, men også at talenter forblir uoppdaget og ikke får utvikle seg gjennom ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010-2011)). Det kan se ut som om elever i norsk skole er kommet i en ond sirkel; lav skolemotivasjon som fører til lav innsats og lav måloppnåelse, som igjen kan være med på å opprettholde eller forsterke den lave motivasjonen. For å bryte med den onde sirkelen har Kunnskapsdepartementet satt i gang en stor nasjonal satsing; «Ungdomstrinn i utvikling» som foregår i perioden 2013-2017. Målet er bl.a. å øke elevenes motivasjon og mestring gjennom mer praktisk og variert opplæring (Kunnskapsdepartementet, u.å.).

I *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, u.å.b) og i stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring - Muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011)) er det lagt stor vekt på arbeid med elevers motivasjon. Som illustrert i figur 2, inngår motivasjon, innsats og læring i komplekse prosesser.



Figur 2, Forhold som fremmer motivasjon (Meld. St. 22 (2010-2011): 18).

Sirkelene illustrerer hvilke forhold som bidrar til å fremme motivasjon for læring, og hvordan denne motivasjonen fører til større innsats og dermed til bedre læring. Forholdene er knyttet til tilpasset opplæring, vurdering, kultur for læring, skole – hjem samarbeid og læringsmiljø. Dette er, i følge Meld. St. 22 (2010-2011), forhold som ser ut til i størst grad å gå igjen i forskning knyttet til motivasjon og læring. I denne studien ser en at elevene er opptatt av egne opplevelser knyttet til de fleste forhold som illustrert i figur 2. Dersom arbeidet med fokus på motivasjon for læring skal oppnå ønsket målsettingen, er det et poeng at det foreligger kunnskap om motivasjon og motivasjonsteorier hos de som skal være motivatorer i skolen. I punkt 2.3 vil jeg gå nærmere inn på teorier knyttet til motivasjon.

Elevperspektiv

I denne studien er det elevperspektivet som skal fram. Elevperspektivet kan forstås som å se et fenomen fra elevens ståsted, og forsøke å få fatt i hva det er eleven ser og oppfatter knyttet til dette fenomenet.

Evner og forutsetninger.

Opplæringslova (1998a) sikrer retten til tilpasset opplæring ut i fra elevenes evner og forutsetninger. Det beskrives ikke videre i styringsdokumenter som opplæringsloven og Kunnskapsløftet hva evner og forutsetninger innebærer og hvilke hensyn som skal ivaretas.

Begrepet evne er det vanskelig å finne et synonym til, men gjennom et søk på Google finner en at begrepet evne kan beskrives som en kvalitet som handler om å være i stand til å utføre noe, eller ha kraft til å utføre noe enten fysisk, moralsk eller intellektuelt. Det kan også dreie seg om kapasitet, dyktighet eller kompetanse til handling eller tilstrekkelighet av styrke, dyktighet, ressurser etc. («Evne», u.å.a). Evne knyttes til mange ulike situasjoner. Det kan f.eks. være evne i forhold til intelligens (evne til oppfattelse, tenkning og problemløsning) og evne til tilpasning i et fysiologisk, psykologisk eller sosialt perspektiv. I læringsmiljøssammenheng kan det også være snakk om evne til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta andres perspektiv («Evne», u.å.b).

Elevforutsetninger kan forstås som at elevene er ulike med hensyn til evner og utrusting mentalt og fysisk, og at de har ulike forkunnskaper og ulik kulturell bakgrunn (Imsen, 2005). Skogen og Idsøe (2011) definerer ikke hva elevforutsetninger er, men knytter det til tilpasset opplæring, og peker på at opplæringen må tilpasses elevens faglige nivå, læringskapasitet og læringsstil. Engelsen (2002) på sin side knytter elevforutsetninger til bl.a. læreplanarbeid. Hun trekker fram viktige elevforutsetninger en bør ta hensyn til i læreplanarbeid og i undervisningen: a) Hvordan er det sosiale miljøet på skolen og blant elevene i klasserommet? b) På hvilket utviklingstrinn befinner elevene seg på? c) Hvilke evner har elevene våre? d) Hvordan er elevenes faglige forutsetninger for skolearbeid? e) Hva slags atferdsmessige forutsetninger har elevene? Og tilslutt f) Hvordan er elevenes sosiokulturelle forutsetninger?

1.4 Avgrensning

Denne studien avgrenses til å omhandle elever på ungdomstrinnet i grunnskolen. Den tar utgangspunkt i elever med lav måloppnåelse i fagene norsk skriftlig hovedmål, matematikk og samfunnsfag. Studien utelukker likevel elever med vedtak om spesialundervisning etter kapittel 5 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998a). Videre fokuserer denne studien på hva

elevene forteller fra skolehverdagen. Den inkluderer ikke forhold hjemme som f.eks. støtte til skolearbeid og motivasjon. Studien omhandler heller ikke skole - hjem samarbeid.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1: Her presenteres tema for oppgaven. Hensikten med valg av tema begrunnes, og problemstilling og forskerspørsmål blir presentert. Kapittelet inneholder også avgrensning av studien og begrepsavklaringer.

Kapittel 2: Her presenteres de teoretiske perspektiver som ligger til grunn for studien. Begrepet faglig inkludering er analysert ved hjelp av en modell for begrepsanalyse, og det har resultert i noen kjennetegn på faglig inkludering; tilpasset opplæring, vurdering og læringsmiljø. Videre diskuteres teorier knyttet til motivasjon, overvåking, stigma og klassifisering.

Kapittel 3: I dette kapittelet redegjøres det for valg av metode. Det redegjøres for vitenskapsteoretisk ståsted, valg av datainnsamlingsmetode og utvalg av informanter. Deretter drøftes kvaliteten i forskningsarbeidet og hvilke etiske vurderinger som er gjort. Tilslutt beskrives hvordan datamaterialet er analysert.

Kapittel 4: Her analyseres funn, og presenteres og drøftes opp mot teori som er presentert i kapittel 2.

Kapittel 5: I dette kapittelet drøftes funn opp mot problemstilling og forskerspørsmål.

Kapittel 6: Det siste kapittelet oppsummerer studien sammen med en konklusjon i forhold til de funn som er gjort. Hvilken betydning resultatet har for framtiden blir også sagt noe om sammen med hva som kan være interessant å forske videre på.

2 Teori

Med utgangspunkt i problemstillingen der sammenhengen mellom elevers svake skoleresultater og faglig inkludering studeres, vil dette kapittelet ta for seg begreper som er sentrale for analyse av funn i denne studien. Først analyseres begrepet faglig inkludering ved hjelp av en modell for begrepsanalyse, deretter beskrives og diskuteres begreper som tilpasset opplæring, vurdering, læringsmiljø, motivasjon samt panoptismen, kategorisering og klassifisering.

2.1 Faglig inkludering i en modell for begrepsanalyse

Olsen (2013) har konstruert en modell for begrepsanalyse. Modellen er illustrert i figur 3, og viser de ulike dimensjonene en analyse inneholder, samt hvordan dimensjonene står i relasjon til hverandre. Ved hjelp av denne modellen for begrepsanalyse, vil begrepet faglig inkludering bli forsøkt analysert. Faglig inkludering kan forstås ut i fra ulike nivåer. Modellen er bygd opp slik at en øverst finner tre ulike fenomener; sosialpolitisk (hvorfor), substansielt (hva) og teknisk- profesjonelt (hvordan). Nederst finner en de ulike beslutningsnivå begrepene kan opptre i. I midten illustreres de ulike fremtredelsesformene begrepet kan ha. De tre fenomenene (hvorfor, hva, hvordan) er satt i hver sin boks, men griper likevel inn i hverandre. Beslutningsnivåene illustreres i sirkler som går over i hverandre, og viser at de ulike nivåene henger sammen og griper inn i hverandre. Tilslutt er framtredelsesformene satt trinnvis for å vise at disse også henger sammen, men også at avstanden mellom de enkelte formene er ulik (Olsen, 2013). F.eks. ser en at det er lengst avstand fra ideologisk inkludering til erfart inkludering, altså fra føringer i ulike politiske dokument til elevenes erfaring med faglig inkludering.



Figur 3, Modell for begrepsanalyse (Etter Olsen, 2013)

2.1.1 Politisk – hvorfor

I 1994 deltok Norge på verdenskonferansen om elever med særskilte behov i Salamanca. Salamancaerklæringen ble vedtatt, og Norge var ett av 92 land som skrev under på den. Erklæringen ble ratifisert av Norge og er et sentralt dokument i utdanningssystemet (UNESCO, 1994). I denne erklæringen står inkluderingsbegrepet sentralt. Hensikten med begrepet inkludering, og hvilke virkemidler som anbefales, oppsummeres gjennom 85 artikler. Erklæringen presiserer at retten til opplæring gjelder alle, også de som har omfattende, særskilte behov. I fjerde artikkel påpekes det at undervisningen skal tilpasses elevens behov, ikke at eleven skal tilpasses undervisningen. Til grunn for Salamancaerklæringen finner vi FNs verdenserklæring om menneskerettigheter fra 1948 (FN - sambandet u.å.a) og FNs barnekonvensjon fra 1989 (FN - sambandet u.å.b). FNs konvensjon fra 2006 (FN - sambandet u.å.c) om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne ble ratifisert av Norge i 2013. Her fastsettes bl.a. prinsipp om fullgod og effektiv deltakelse og inkludering i samfunnet, rett til medinnflytelse og at utdanningssystemet skal være inkluderende på alle nivå. Dette medfører enda bredere fokus på begrepet inkludering og hva som skal til for at inkludering kan sies å være en realitet.

I lovverket finnes også begrunnelser for intensjonen om inkludering i skolen. Opplæringslova § 1-3 (1998a) tar for seg elementene tilpasset opplæring og tidlig innsats. Begge disse elementene kan sees i sammenheng med både faglig og sosial inkludering. Kapittel 5 i Opplæringslova (1998a) tar for seg retten til spesialundervisning. Dersom eleven ikke har, eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, utløses retten til spesialundervisning. Spesialundervisning skal bidra til at den samlede opplæringen gir et forsvarlig utbytte av opplæringen sammenlignet med andre elever og i forhold til de opplæringsmål som er realistisk for eleven. I tråd med internasjonale konvensjoner og føringer, er det flere paragrafer i opplæringsloven som ivaretar elevers rettigheter, også de med spesielle behov. Eksempel på det er § 2-6 som ivaretar rettigheter for døve å lære seg tegnspråk, § 2-8 som ivaretar minoritetsspråklige sin rett til «særskilt språkopplæring» med mål om å kunne delta i den vanlige opplæringen i skolen og § 2-16 som ivaretar rettigheter til opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I videre forstand kan det da sies at elever med særskilte behov kan, med tilrettelegging, delta mer i den ordinære

undervisninga og dermed også ha større muligheter for å sikres faglig inkludering på linje med alle andre. Dette støttes av stortingsmeldingen Læring og fellesskap (Meld. St.18 (2010-2011)) der det poengteres at det i noen sammenhenger kreves utstrakt individuell tilrettelegging slik at elevene opplever det faglige og sosiale fellesskapet som utviklende og godt.

2.1.2 Substansielt – hva

Regjeringen har satt en inkluderingsstandard for skolen gjennom ulike dokumenter. F. eks. i stortingsmeldingen om Læring og fellesskap som kom i 2011: «Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk» (Meld. St.18 (2010-2011): 8). Inkludering omtales her som et utdanningspolitisk mål der barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i barnehage og skole som har høy kvalitet og som har høye forventninger til læring for alle. Med styringsdokumenter som stortingsmeldinger (f.eks. St.meld. nr.30 (2003-2004), Meld. St. 18 (2010-2011) og Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.a)) som utgangspunkt, skal alle elever inkluderes faglig, sosialt og kulturelt. Det beskrives ikke direkte hva de enkelte dimensjonene innebærer, men inkludering generelt knyttes bl.a. til likeverd, alle barns rett til undervisning, fellesskap og tilpasset opplæring i en skole for alle.

Etter at begrepet inkludering erstattet begrepet integrering da Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen ble presentert som ny læreplan i 1997, har det vært gjort en del forskning på området (se f.eks. Bachmann og Haug, 2006, Olsen, 2009 og Olsen, 2013). Det er likevel i dag ingen unison definisjon av begrepet inkludering (Haug, 2014a). Haug (1999) hevder at integrering og inkludering er to ulike begrep som representerer to ulike diskurser. Han 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 ha demokratisk samfunnsfellesskap som ideal. UNESCO kom, i 2009, med retningslinjer for inkluderende opplæring (UNESCO, 2009). Her fremheves det at den ordinære skolen må være inkluderende. Eleven skal ikke sees på som utfordring, men heller at systemet er utfordringen, og at det kan løses ved endringer i og tilpasning av systemet rundt eleven. I tråd med retningslinjene for inkluderende opplæring mener Tetler (2009) at det

kreves endret syn på problemer i skolen: fra å se problemet forankret i den enkelte elev til å se at problemet oppstår i møtet med den enkelte elev og omgivelsene, f.eks. i en konkret læringssituasjon. Med en oppfattelse av at problemet er forankret i eleven selv, framtrer et individuelt patologisk syn på problemet. Dersom oppfattelsen av at problemet er forankret i møtet mellom eleven og den enkelte situasjon, vil problemet framstå som at problemet i skolen er av organisatorisk patologi (Tetler, 2009). Tetler får støtte av Haug (2014a) som mener at det innebærer en dreining fra å beskrive mangler eller patologier som det enkelte individ er bærer av, til en relasjonell forståelse der fokuset er på samspillet mellom elev og undervisning som forklaring på manglende læring. I en ordinær skoleklasse vil denne tanken gjelde både elever som får spesialundervisning og elever som ikke får spesialundervisning, men som likevel strever innenfor den ordinære undervisningen.

2.1.3 Teknisk- profesjonelt- hvordan.

Det teknisk- profesjonelle handler om hvordan det skal legges til rette for faglig inkludering. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EA) er en uavhengig og selvstyrt organisasjon som støttes av sine medlemsland, deriblant Norge, og EU-institusjonene; EU-kommisjonen og EU-parlamentet. I 2013 arrangerte de en internasjonal konferanse som bidro til åpen debatt om inkluderende opplæring. Overordnet tema på denne konferansen var hvordan sette teori om inkludering ut i praksis. Her hevdes det at den nåværende debatten ikke lenger handler om hva inkludering er, og hvorfor det er nødvendig, men hvordan målet kan nås.

Hovedtema på denne konferansen dreide seg om hvordan gjøre framskritt på nasjonalt nivå, implementering av riktige politiske tiltak og retningslinjer på regionalt og lokalt nivå, samt hvordan lærerne skal klare å håndtere forskjellene i klasserommet. Fem hovedbudskap om inkluderende opplæring ble diskutert (EA, 2014). Disse fem budskapene sier noe om det teknisk- profesjonelle som handler om hvilken tilrettelegging som er nødvendig for å oppnå inkluderende opplæring. Det første budskapet er *så tidlig som mulig*. Det handler om retten til å få støtte så snart som mulig, når det er nødvendig. Da gjelder det koordinering og samarbeid mellom tjenestene, der aktørene sørger for god kommunikasjon seg i mellom, og der også foreldre er nøkkelaktører. Det andre er at *inkluderende opplæring er til nytte for alle*.

Inkluderende opplæring skal gi kvalitet i utdanningen for alle. Det legges vekt på den positive pedagogiske og sosiale innvirkningen inkluderende opplæring har. En inkluderende skole trenger støtte fra hele samfunnet; fra beslutningstakere til sluttbrukerne som er elevene og

foreldrene. Det tredje er *høyt kvalifiserte fagpersoner*. Viktigheten av høyt kvalifiserte profesjonelle generelt, men lærer spesielt, poengteres. Hensiktsmessig grunnutdanning og etterutdanning er nøkkelfaktorer for vellykket inkluderende praksis. Her ligger ansvaret hos utdanningsinstitusjonene. Det fjerde er *støttesystemer og finansieringsmekanismer*. Resultater må vurderes og settes i sammenheng med innsatsen. Oppfølging og måling av systemenes effektivitet med sikte på å styre økonomiske midler mot tilnærminger en lykkes med. Det femte og siste hovedbudskapet er *pålitelige data*. Forskning og datastatistikk vil kunne bidra med pålitelig data for utvikling av styringsdokumenter, politiske retningslinjer og læreplaner som igjen vil kunne bidra til å omsette teori til gangbar praksis.

2.2 Kjennetegn på faglig inkludering

Ut i fra et sosialpolitisk, substansielt og teknisk-profesjonelt perspektiv på faglig inkludering, bør det være mulig å finne noen kjennetegn for faglig inkludering. Faglig inkludering dreier seg bl.a. om god klasseledelse, tilpasset opplæring og sosiale relasjoner. Her er det valgt ut tre sentrale kjennetegn på faglig inkludering; tilpasset opplæring, vurdering og læringsmiljø.

2.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen. I NOU 2009:18 Rett til læring omtales bl.a. de overordnede prinsippene om tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole for alle. Disse prinsippene skal danne grunnlag for skolens virksomhet. Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for alle elever, 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 lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998a). Forskrift til opplæringslova (1998b) viser til Kunnskapsløftet når det gjelder innholdet i opplæringen. Her ligger generell del, prinsipper for opplæringen og læreplan for fag til grunn (Utdanningsdirektoratet, u.å.a).

Tilpasning innenfor fellesskapet vektlegges samtidig som opplæringen skal sette elevene i stand til å bidra til fellesskapet. Gleden ved å mestre og å nå sine mål er også sentralt. I stortingsmeldingen Læring og fellesskap poengteres det at det er en sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte (Meld. St. 18 (2010-2011)). Det beskrives videre at tilpasset opplæring er tiltak som skolen setter inn for å sikre best mulig utbytte av opplæringen. Tilpasset opplæring kan være knyttet til organisering av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon. I Kunnskapsløftets prinsipper for

opplæringen er det beskrevet kjennetegn ved tilpasset opplæring for den enkelte elev: variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler samt variasjon av organisering og i intensitet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). På den ene siden vektlegges tilpasset opplæring i fellesskapet, uten at det nevnes hvordan det skal foregå. På den andre siden gis det nokså klare kjennetegn på tilpasset opplæring for den enkelte elev. En slik måte å beskrive tilpasset opplæring på, kan sees som en smal, individualistisk forståelse (Damsgaard og Eftedal, 2014). Det kan forstås som at tilpasset opplæring knyttes til å legge til rette for den enkelte elev. Forståelsen av tilpasset opplæring som en individuell rett til tilrettelegging, gjør at det er nærliggende å vurdere kvaliteten på opplæringen ut i fra graden av individualisering den er preget av (Damsgaard og Eftedal, 2014:32).

En vid forståelse av tilpasset opplæring betraktes som en ideologi eller en pedagogisk plattform som preger hele skolen og virksomheten der (Bachmann og Haug, 2006). Da er ikke bare måten undervisningen blir organisert og gjennomført på tilstrekkelige kriterier for hvorvidt opplæringen er tilpasset eller ikke, men hvilken overordnet strategi skolen som helhet har for å sikre at alle elever skal få en så god opplæring som mulig. Dette er i tråd med tanken om at skolen først og fremst er en fellesskapsarena, og at tilpasset opplæring dermed ikke kan forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom fellesskapet og evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Meld. St. 18 (2010-2011)).

Tilpasset opplæring blir også omtalt som likeverdig opplæring (NOU (2009:18), NOU (2014:7)). Helt siden midten av 1800- tallet har arbeidet for likeverdig opplæring, forankret i enhetsskoleprinsippet, preget den offentlige debatten. Det samme har utvikling av den offentlige skolen i Norge. Enhetsskoletanken har i etterkrigstida vært en bærebjelke i norsk skolepolitikk. Målet var å gi alle barn og unge likeverdig og tilpasset opplæring innenfor et felles rammeverk, med felles lovverk og læreplaner. Verken evner og anlegg, økonomiske evner, sosial status, religiøs bakgrunn eller geografi skulle være til hinder for likeverdig og tilpasset opplæring (NOU, 2014:7). Et bærende element i en inkluderende skole er å gi alle likeverdige muligheter. Prinsippet om tilpasset opplæring må derfor sees i sammenheng med at mangfoldet av elever skal inkluderes i en skole for alle (Damsgaard og Eftedal, 2014). Kravet om at opplæringen skal være tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger fører til at likeverdige muligheter ikke kan ivaretas gjennom at alle får samme tilrettelegging. Likeverd innebærer derfor, i denne sammenheng, snarere ulikhet enn likhet i opplæringen slik at alle

skal ha optimal sjanse for å lykkes ut i fra sitt potensiale. Det kreves anerkjennelse av det elevene bringer med seg inn i skolen samt interesse for den kunnskapen elevene selv besitter. En må begynne der elevene er (Damsgaard og Eftedal, 2014).

Tilpasset opplæring er et virkemiddel som handler om måter å organisere og gjennomføre undervisningen på (Damsgaard og Eftedal, 2014). Tilpasset opplæring som prinsipp møter lite motstand og kritikk i seg selv. Det er i det øyeblikket begrepet skal operasjonaliseres som pedagogisk praksis der det skal defineres formål, innhold og konkrete tiltak at det oppstår problemer (Bachmann og Haug, 2006). Werner og Håstein (2010:160) har sammenfattet læreplanverkets føringer for tilpasset opplæring til oppgaver som dreier seg om at «Elevene skal lære fag i henhold til skolens mål, de skal utvikle seg som personer, og elevene skal erfare fellesskap med andre». De hevder at det er igjennom disse tre utfordringene at prinsippet om tilpasset opplæring skal realiseres. Werner og Håstein (2010) har videre gjort et forsøk på å tydeliggjøre hvordan tilpasset opplæring kan realiseres. De har derfor konkretisert prinsippet om tilpasset opplæring til et sett av verdier som er illustrert i figur 4.

- | |
|--|
| <p>Verdi a. Elevene skal lære i et inkluderende fellesskap.</p> <p>Verdi b. De skal møte variasjon og mulighet for valg i ulike sammenhenger.</p> <p>Verdi c. Elevenes erfaringer og kompetanse skal utfordres og bli brukt i klasserommet.</p> <p>Verdi d. Det elevene møter i skolen, skal ha relevans for deres nåtid og framtid.</p> <p>Verdi e. Det som foregår, skal bidra til at elevene blir verdsatt.</p> <p>Verdi f. De ulike delene av opplæringen skal kunne oppleves å ha sammenheng med hverandre.</p> |
|--|

Figur 4, Prinsipp om tilpasset opplæring konkretisert i verdier (Etter Werner og Håstein, 2010:161).

De mener at disse verdiene kan brukes i arbeid med å undersøke og forbedre det som foregår i klasserommet. Med disse verdiene som bakteppe, kan altså lærernes på en mer tydelig måte se hvordan tilpasset opplæring står i direkte sammenheng med det som til daglig foregår i klasserommet under deres ledelse.

2.2.2 Vurdering

Vurdering og undervisning er nært knyttet sammen. § 3-2 i Forskrift til opplæringslova (1998b) tar for seg formålet med vurdering. Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og å uttrykke kompetansen til eleven både underveis og ved avslutning av fag.

Vurdering i fag er knyttet til kompetansemål i læreplaner for fag i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.a).

I de senere år har vurderingsdebatten fått en annen vinkling enn tidligere. Fra fokus på undervisning etterfulgt av en bolk med vurdering som en kontrollfunksjon i forhold til om elevene hadde gjort det de skulle, dreier nå spørsmålet seg om hvordan elevene skal vurderes slik at de blir mer motivert og kan få bedre hjelp til å lære mer. Nye begreper er innført og et vurderingsspråk er i ferd med å utvikle seg der formålet er å øke læreres kompetanse med tanke på vurdering (Engh, 2011). I dette vurderingsspråket finner en begreper som vurdering for læring, undervisvurdering, sluttvurdering, egenvurdering, hverandrevurdering, læringssamtaler, elevmedvirkning etc. Samlet sett skal dette gjøre lærerne bedre i stand til å gi en mest mulig riktig vurdering av elevenes kompetanse både med mål om tilpasset opplæring og i forhold til hvilken sluttkompetanse de sitter igjen med etter endt skolegang.

I 2010 startet den nasjonale satsingen «Vurdering for læring». Satsingen har som overordnet mål at skoleeiere, skole og lærebedrifter/opplæringskontor skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis med læring som mål. Satsingen er fortsatt pågående, og siste pulje deltar i 2015-2017. Bakgrunnen er at norske og internasjonale studier viser at vurdering for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen på (Utdanningsdirektoratet, u.å.b). Allerede i 1998 publiserte Black og William (1998) en artikkel der de gjennom en omfattende undersøkelse av litteratur mente å finne belegg for at forbedring av formativ vurdering vil øke standarden på elevens læring. Denne forbedringen knyttes til direkte arbeid i klasserommet og til kommunikasjon mellom lærer og elev. I tråd med Black og William (1998) sine anbefalinger, satses det fortsatt på utvikling og forbedring av vurdering både nasjonalt og internasjonalt. De påpekte også at alle nivåer må delta, og i Norge er satsingen forankret både hos stat og kommune som skoleeiere.

European Agency for Development in Special Needs Education knytter vurdering til inkludering. I 2005 begynte de sitt arbeid med å kartlegge hvordan vurdering fremmer inkludering i ordinære miljøer. På grunnlag av informasjon som ble hentet inn i dette prosjektet, kom de fram til at vurdering kan defineres på følgende måte:

«Vurdering i ordinære miljøer, hvor retningslinjer og praksis skal fremme læringen til alle elever, så langt det lar seg gjøre. Det overordnede målet er at alle retningslinjer og prosedyrer skal støtte og fremme inkludering av og deltakelse for alle elever som lett faller utenfor, også de med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.»

(Watkins, 2007:47).

Den nasjonale satsingen «Vurdering for læring» har tatt utgangspunkt i begrepet undervisvurdering slik det er definert i § 3-2 i Forskrift til Opplæringslova (1998b). Her poengteres det at undervisvurdering er et redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring. Undervisvurdering i grunnskolen er all vurdering fra 1. trinn og fram til sluttvurdering på 10. trinn. Vurderingen skal være systematisk og gitt skriftlig og muntlig der informasjonen om elevens kompetanse er grunnlagt (Opplæringslova, 1998b).

I grunnlagsdokumentet for satsingen «Vurdering for læring» påpekes det at vurdering for læring kan forstås som en måte å tenke og handle på der målet hele tiden er elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, u.å.c). Engh (2011:61) trekker fram fem forhold og deres gjensidige påvirkning for å forstå vurdering for læring: læreplanforståelse, fokus på læring, relasjoner og interaksjoner i klasserommet, å forstå hvor de lærende befinner seg i sin læreprosess samt gi hjelp til at elevene skal komme seg videre. Engh sier videre at vurdering for læring ikke er et konsept eller en undervisningspraksis som hviler på en enhetlig eller samlet teoriforståelse. Han mener at på lik linje med begrepet tilpasset opplæring, kan en se på vurdering for læring som en idé eller et prinsipp. Det betyr at begrepet er under utvikling; det vil alltid være muligheter for å utvikle egne praksiser for vurdering. Ulempen er at vurdering for læring ikke kan utøves etter oppskrift i en metodebok (Engh, 2011).

Ut i fra vurderingens definisjon i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998b), kan en både trekke paralleller og samtidig se at det er en sammenheng mellom begrepene vurdering for læring, tilpasset opplæring og inkludering. Ingen av disse begrepene kan vel egentlig sees uavhengig av hverandre. Dale (2010) knyttet vurdering for læring i praksis til fire kjennetegn: 1) å stille eleven, lærlingen og lære kandidaten spørsmål og gi dem oppgaver, 2) å gi konstruktive tilbakemeldinger, 3) vurdering av hverandre og seg selv, og 4) bruke formativ vurdering av summative tester. Han får støtte for det når Utdanningsdirektoratet (u.å.b) har satt opp fire sentrale prinsipper for vurderingsarbeidet. For det første skal elevene forstå hva

de skal lære og hva som er forventet av dem. Det andre er at elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. Det tredje er at elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg. Det fjerde er at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved bl.a. å vurdere eget arbeid og egen faglige utvikling.

2.2.3 Læringsmiljø

Opplæringsloven sikrer, gjennom kapittel 9a, alle elevers rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998a). Hos Utdanningsdirektoratet (u.å.e) defineres et læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». I perioden 2009-2014 foregikk det, i regi av Utdanningsdirektoratet, en nasjonal satsing for å bedre læringsmiljøet i norske skoler. Grunnlaget for satsingen var opplæringslovens formålsparagraf og kapittel 9a samt Kunnskapsløftets generelle del og Prinsipper for opplæringen. I «Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø» (Nordahl m.fl., 2009) framstilles fem faktorer som forutsetninger for utvikling og opprettholdelse av godt læringsmiljø: god ledelse, organisasjonskultur og kultur for læring, lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, positive relasjoner mellom elev og lærer, og mellom elevene samt godt samarbeid mellom skole og hjem.

I denne satsingen har klasseledelse vært det mest utbredte tiltaket. Relasjonen elev-lærer, vurdering for læring, tilpasset opplæring og hjem-skole-samarbeid ble mange steder integrert som en del av måten klasseledelse utføres på (Helgøy og Homme, 2014). Evalueringen av denne satsingen viser at det er økt oppmerksomhet og mer omfattende innsats i arbeidet med læringsmiljøet lokalt. Skoleeiere har fått på plass systemer og verktøy som kan måle resultater og som kan vurdere de kvalitative prosessene og innholdet på skolenivå (Helgøy og Homme, 2014). Det bør være mulig å se dette i sammenheng med resultater fra Elevundersøkelsen 2014, der elevene sier det er mindre mobbing, færre som opplever krenkelser, og det er mer arbeidsro i norsk skole (Wendelborg, 2015).

Olsen (2014) har i sin artikkel analysert begrepet inkluderende læringsmiljø. Hun konkluderer med fire sentrale kjennetegn; felles ansvar, universell utforming, kultur for læring og høy profesjonstydighet. Hun poengterer at felles ansvar dreier seg om at i et inkluderende læringsmiljø oppleves inkludering som hele skolesamfunnets ansvar. Det kan ikke være et ansvar den enkelte lærer bærer alene, men hele skolesamfunnet som er alt fra vaktmester,

renholdere via elever, lærere, ledelse og foresatte til skoleeiere og politikere, har ansvar for at prosessen mot inkluderende læringsmiljø foregår kontinuerlig. Universell utforming innebærer at skolen skal være tilgjengelig for flest mulig med hensyn til fysiske og tekniske løsninger. Kultur for læring er det tredje kjennetegnet. Her poengteres det at skolekulturen skal preges av positive holdninger, og at det ikke er et spørsmål om eleven har en plass i skolen og om lærings situasjonen skal tilrettelegges, men hvordan plassen utformes og hvordan tilretteleggingen skal gjøres. Det er heller ikke et spørsmål om det trengs ressurser, men hvilke ressurser som trengs. Det fjerde kjennetegnet er hvorvidt skolen har ansatte med høy profesjonstydighet. Det pekes på positive relasjoner, klasseledelse og samarbeid som sentrale begreper i denne sammenhengen.

Midthassel (2011) er opptatt av det som skjer i klasserommet, og tar for seg oppgaven klasseledelse. Selv om læringsmiljø er, som Olsen (2014) poengterer, et felles ansvar for hele skolesamfunnet, er det den enkelte lærer som har ansvar for læringsmiljøet i klasserommet. Å være klasseleder stiller store krav. Midthassel (2011) påpeker flere forhold en klasseleder bør ha forståelse for. Klasselederen må kjenne til elevens sosiale og emosjonelle situasjon for å kunne legge til rette med tanke på kapittel 9a i opplæringsloven som omhandler elevenes psykososiale miljø (Opplæringslova, 1998a). Klasselederen må også ha begreper for å forstå hva som skjer mellom elevene i klasserommet, og hvordan påvirke relasjonene mellom elevene og mellom elevene og fagstoffet. Videre må klasselederen forstå og ta i bruk strukturelle og organisatoriske tiltak som kompensasjon for elevers sårbarheter. Tilslutt mener hun at klasselederen må se hvordan det å bygge relasjoner kan bidra til et positivt og godt læringsmiljø. Å være klasseleder byr med andre ord på mange oppgaver som har kommunikasjon og relasjon som hovedfokus. Skaalvik og Skaalvik (2015) skiller mellom elevens relasjon til lærerne og til medelevene. De trekker likevel fram to felles dimensjoner for begge disse relasjonene: en ytre og en indre dimensjon. Den ytre dimensjonen dreier seg om hvordan eleven blir behandlet, omtalt og tiltalt av lærerne. Det sentrale i den ytre dimensjonen er altså om elevene blir behandlet med respekt, vennlighet og forståelse av andre, og om de blir medregnet, får delta i aktiviteter både faglige og i lek sammen med andre elever. Den indre dimensjonen handler om hvordan den enkelte elev opplever de sosiale relasjonene. I den indre dimensjonen finner vi sentrale aspekter som dreier seg om hvorvidt elevene opplever å bli respektert, akseptert, medregnet og verdsatt, om de opplever å få den

faglige hjelpen og støtten de har behov for, og om de føler trygghet, tillit og vennlighet, vennskap og tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Federici og Skaalvik (2013) har gjort analyser av internasjonal forskning knyttet til motivasjon. Forskningen viser at sosial støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet er viktig uavhengig av kontekst og alder. De samme studier viser at elevens opplevelse av lærerne har størst betydning for deres motivasjon for skolearbeid. Det skilles mellom emosjonell og instrumentell støtte. I tråd med den indre dimensjonen, dreier det seg om opplevelsen av å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, og at de føler trygghet sammen med dem. Instrumentell støtte dreier seg også, i følge Federici og Skaalvik (2013), om hvorvidt elevene opplever å få konkrete råd sammen med praktisk veiledning i forhold til skolearbeidet, altså en ytre dimensjon.

Tilpasset opplæring, vurdering og læringsmiljø er tre sentrale kjennetegn på fenomenet faglig inkludering. Disse kjennetegnene kan ikke sees uavhengig av hverandre. Senere vil det som er beskrevet og drøftet her bli brukt til å drøfte de funn som er gjort i denne studien.

2.3 Motivasjon

Flere offentlige dokumenter som omhandler skole diskuterer motivasjon. Bl.a. mente utvalget som i 2003 leverte sin rapport at «Motivasjon ses som en sentral faktor for læring» (NOU (2003:16):136). I forbindelse med 6- åringenes inntog i skolen i 2006, ble det hevdet at barnas tidligere erfaringer fra barnehagen har innvirkning på deres motivasjon og forventinger til hva skolen er. Dersom læringsformene er det samme som i barnehagen, uten at læringsmålene for aktivitetene blir klarlagt, kan aktivitetene i skolen være lite motiverende. Men det er likevel ikke bare de tidligere erfaringer med skolen som har betydning, men også arbeidsmåter og læremidler skal bidra til å skape engasjement og interesse for faget og videre læring (NOU (2003:16)). I samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring må måloppnåelse, innhold og arbeidsformer i opplæringen ha den enkeltes forutsetning som utgangspunkt. I den forbindelse må det stilles spørsmål om hvilke betingelser som må være tilstede for den enkeltes læring og hvilke tilrettelegging som må til for at den enkelte elev skal oppleve mestring og læring (NOU (2009:18)).

Topland og Skaalvik (2010) har gjort en analyse av Elevundersøkelsen 2010. Her viser de til at det er en sterk sammenheng mellom elevenes læringsmiljø og motivasjon for skolearbeid.

Skaalvik og Skaalvik (2013) viser også til at utvikling av motivasjon skjer i samspill med miljøet, og at utvikling av motivasjon må sees i kontekstuell sammenheng. Det støttes av Dale (2010) som også sier at elevenes motivasjon stimuleres gjennom godt læringsmiljø. Dette blir også poengtert i NOU 2009:18 Rett til læring, der det hevdes at læring ikke bare er en individuell prosess. Det skjer også i fellesskap med og mellom deltakerne i fellesskapet.

Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver om teorier om motivasjon som i denne sammenhengen er i forhold til læring. Læring finner vi på alle arenaer, og både foreldre, lærere, trenere og andre ledere for fritidsaktiviteter befinner seg i situasjoner der det å motivere for aktiviteter er viktig. I slike situasjoner vil en handle ut i fra egne ideer, implisitt eller eksplisitt, om hvordan en kan stimulere til bestemte aktiviteter. Det finnes flere teorier om motivasjon. Noen er motstridende, mens noen overlapper hverandre. Noen teorier forsøker å forklare ulike aspekter ved motivert atferd, og noen tar utgangspunkt i ulik begrunnelse for atferd. Ved å kjenne til teorier og forskning om motivasjon, kan oppgaven som motivator bli mer systematisk, og en vil kunne bygge aktiviteter på mer gjennomtenkte begrunnelser (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Interessen for indre motivasjon kom på 1970- tallet som en reaksjon på atferdspsykologien. Behavioristiske teorier om læring, atferdspsykologi, legger vekt på forsterkning. Her betraktes læring som resultat av belønning og straff samt at endring i atferd betraktes som læring (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Behovsteorier tar derimot utgangspunkt i menneskers behovstilfredsstillelse. Maslows teori handler om mangel- og vekstmotiv og Deci og Ryan sin teori handler om indre motivasjon og selvbestemmelse (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Deci og Ryan (2000) skiller mellom amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Å være amotivert betyr at en person ikke har noen intensjon om å utføre en bestemt aktivitet. Det er ikke generell mangel på motivasjon, men mangel på motivasjon i forhold til en bestemt handling. Å være amotivert skyldes som regel at en ikke ser verdien i aktiviteten, en tror ikke en greier å utføre den (mangel på mestring) eller en tror ikke aktiviteten vil føre til det ønskede resultatet (Skaalvik og Skaalvik, 2013). De to øvrige, ytre og indre motivasjon, vil bli nærmere beskrevet nedenfor.

2.3.1 Ytre motivasjon

Ytre motivasjon forstås ofte som en aktivitet som utføres for å få en belønning (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Deci og Ryan (2000) skiller mellom ulike former for ytre motivasjon:

kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon utledes av en eller annen form for press der følelsen av tvang ikke fører til at aktiviteten gjennomføres med glede og entusiasme. Kontrollert ytre motivasjon innebærer at en ikke har noe valg. Eksempel på det kan være at eleven arbeider for å oppnå belønning eller unngå straff eller sanksjon. Elevens arbeid kontrolleres eller reguleres av lærer eller andre som har makt til å tilføre straff eller belønning (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Autonom ytre motivasjon innebærer at en person har internalisert verdien av å utføre en oppgave (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Hvis en tenker seg eleven som alltid gjør lekser. Han eller hun gjør det ikke alltid for å gjøre det godt faglig, men fordi leksene i seg selv har verdi. Han eller hun ser ikke nødvendigvis gleden av selve leksene, og det er derfor ingen indre motivasjon for å gjøre dem. Leksene blir gjort fordi han eller hun har internalisert verdien av å gjøre lekser fordi det er en vanlig oppgave i skolen, og at det på sikt kan føre til gode resultater.

2.3.2 *Indre motivasjon*

Indre motivasjon har likhetstrekk med indre verdi eller interesseverdi. Interesseverdi refererer til den gleden en bestemt aktivitet kan gi. Læringsatferd som er indre motivert utføres fordi oppgavene oppleves som interessante, og at arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Indre motivasjon fører ofte til selvbestemmende aktiviteter som preges av interesse, glede og tilfredsstillelse. I litteraturen blir indre motivasjon betraktet som den optimale formen for motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Deci og Ryan (2000) forklarer den indre motiverte atferden som en funksjon av tre grunnleggende psykologiske behov: behov for autonomi eller selvbestemmelse, behov for kompetanse og behov for tilhørighet. De hevder at følelsen av autonomi er en forutsetning for indre motivasjon. Behov for autonomi eller selvbestemmelse handler om ønsket om å se seg selv som kilde til sine handlinger. De skiller mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som påvirkes i en eller annen form av ytre påvirkning som f.eks. belønning, tvang og trussel om straff (Deci og Ryan, 2000). Selvbestemte aktiviteter er frivillige og kan ha egen interesse som utgangspunkt. Selvbestemmelse krever, i følge Skaalvik og Skaalvik (2013), en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet, også i skolen. De sier videre at valgfrihet og medbestemmelse gjelder både innhold og arbeidsformer tilpasset alder og modenhetsnivå. Selvbestemmelse kan også ha integrerte verdier som utgangspunkt samt at de

reguleres ut i fra egne valg. Med andre ord har selvbestemte aktiviteter sitt utspring i indre kontroll, mens aktiviteter styrt av ytre påvirkninger blir kategorisert som ytre kontroll. Jo mer ytre kontroll dominerer, jo mer undergraves den indre motivasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Behovet for kompetanse er viktig for engasjement i utfordrende oppgaver og for utholdenhet når oppgavene blir krevende. Følelsen av kompetanse blir her en viktig drivkraft som kan føre til et ønske om å gjenta aktiviteten samtidig som eleven kan vurdere seg som en reell bidragsyter i klassen. Det motsatte vil være at dersom en elev ikke føler at han eller hun behersker oppgaven, vil lysten til å delta avta. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) krever opplevelsen av kompetanse tilpasset opplæring. De poengterer også at følelsen av kompetanse kan svekkes dersom elevene jobber systematisk med oppgaver som er for vanskelige.

Behovet for tilhørighet kan knyttes til behov for å føle nærhet til andre mennesker samt å være integrert og medregnet i samfunnet eller den gruppen en hører til (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Dette støttes av Deci og Ryan (2000) som samtidig understreker at tilhørighet ikke er en absolutt forutsetning for indre motivasjon. Mennesker kan ofte engasjere seg i aktiviteter uten å være sammen med andre. Noen går tur i fjellet alene. Da er det en selvvalgt aktivitet som drives fram av indre motivasjon. I sosiale sammenhenger, som f.eks. i klasserommet, bør aktiviteten også tilfredsstillende sosial tilhørighet. I «Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet» (Nordahl, m.fl., 2009) knyttes tilhørighet i et faglig og sosialt fellesskap til opplevelse av verdsetting, aktiv deltakelse og medvirkning. Det hevdes videre at tilhørighet i et fellesskap kan betraktes som grunnleggende forutsetning for at den enkelte elev skal oppleve læringsmiljøet som godt. Tilhørighet handler om å gi omsorg, motta omsorg og føle seg akseptert av miljøet (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

2.3.3 Prestasjonsmotivasjon

Motivasjon handler også om å prestere og å mestre. I den forbindelse skriver Imsen (2005) om prestasjonsmotivasjon, mestringsmotivasjon og motiv for å unngå å mislykkes.

«Prestasjonsmotivasjon er betegnelse på trangen vi har til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard» (Imsen, 2005:392). I Maslows behovshierarki, har dette behovet status som et grunnleggende behov. Prestasjonsmotivasjon innebærer en positiv holdning til det å prestere og mestre i seg selv. Det er altså ikke knyttet primært til belønning. (ibid.). I følge Deci og Ryan (2000) handler dette om indre motivasjon. Det kan forstås som at

personer som har høy prestasjonsmotivasjon også er indre motivert og vil dermed, uavhengig av belønning, gjøre sitt beste.

John W. Atkinson hevder at begrepet prestasjonsmotivasjon er relevant bare i situasjoner der individet ser på seg selv som ansvarlig for sluttresultatet (gjengitt etter Imsen, 2005, s. 393). Det kan da forstås som at begrepet prestasjonsmotivasjon ikke er relevant i sammenhenger der sluttresultatet ikke vurderes. I skolesammenheng, der faglige prestasjoner i de fleste tilfeller ender i sluttresultater, er dette begrepet relevant, men bare dersom eleven ser seg selv som ansvarlig for sluttresultatet. Atkinson (gjengitt etter Imsen, 2005, s. 394) hevder at når en befinner seg i en prestasjonssituasjon er det to slags impulser som melder seg. Den første er *lysten til å gå løs på oppgaven*. Den andre impulsen er *angsten for å mislykkes*. Han hevder at en person som er i en prestasjonssituasjon til en viss grad vil oppleve ambivalens. Lysten til å lykkes vil trekke mot å gå løs på oppgaven, mens redselen for å mislykkes vil føre til at personen holder tilbake eller i ytterste konsekvens trekker seg bort fra oppgaven eller situasjonen.

Mestringsmotivasjon er i følge Atkinson et produkt av tre forhold: 1) et grunnleggende mestringsmotiv, 2) personens subjektive vurdering av muligheten for å lykkes og 3) personens subjektive vurdering av muligheten for å mislykkes (gjengitt etter Imsen, 2005, s. 395). Mestringsmotivet sees på som en skjult permanent personlighetstrekk som vekkes først når en person kommer i en prestasjonssituasjon (Imsen, 2005). Virkningen av mestringsmotivasjon vil være avhengig av både styrken på motivasjonen når motivet blir presentert og situasjonen personen befinner seg i. I skolesammenheng kan det forstås som at eleven som får en oppgave, innlevering i lekse eller en prøve (motivert er presentert), vil han eller hun straks foreta en vurdering om hvorvidt det er mulig å få til oppgaven eller ikke (mestre eller ikke mestre) og hvor stor utfordring det innebærer (styrke på motivasjonen). Hvis oppgavene blir for enkle vil ikke eleven med sterk motivasjon for å lykkes motiveres av enkle, rutineoppgaver. På samme måte vil ikke elevene som vurderer sjansen for å lykkes som liten, motiveres av for vanskelige oppgaver. Imsen (2005:396) sier ut i fra Atkinsons modell for prestasjonsmotivasjon: «Det er med andre ord de «passe» vanskelige oppgavesituasjonen hvor individet ser både mulighet for å lykkes og en viss usikkerhet i så måte, som er mest gunstig for å utløse den motivasjon som ligger latent i mestringsmotivet».

Motivet for å unngå å mislykkes bunner i grunnleggende angst for å mislykkes (Imsen, 2005). Imsen sier videre at denne angsten er et personlighetstrekk som ligger latent og som vekkes til live i prestasjonssituasjoner. Angsten for å mislykkes inntreffer i ulik grad alt etter vanskegraden i oppgavesituasjonen. Det er likevel ikke alltid at det er de vanskeligste oppgavene som vekker størst angst for å mislykkes. Hvis oppgaven er for vanskelig kan angsten utebli fordi det ikke er så ydmykende å mislykkes når oppgaven på forhånd kan anses som håpløst vanskelig. Derimot, hvis oppgaven anses for å være av en sånn karakter at personen burde klare det, er det ydmykende ikke å få den til.

Hos de fleste mennesker vil en finne motiver for å lykkes og for å unngå å mislykkes. Graden av angst for å mislykkes vil mennesker være ulikt disponert for. En elev som er sterkt mestringsmotivert og lite angstdisponert vil i de fleste tilfeller oppleve mestring. Er eleven derimot disponert for angst i større grad enn graden av mestringsmotivasjon, vil han eller hun sannsynligvis oftere oppleve mislykkethet. Imsen sier det slik: «De angstdominerte elevene vil være mest hemmet av sine angstdisposisjoner når de konfronteres med oppgaver som skulle innebære passende vanskegrad sett i forhold til intellektuelle evner» (Imsen, 2005:397). På hvilken måte en elev lar seg motivere, vil være et viktig moment med tanke på tilpasset opplæring og inkludering. I forhold til en elevs faglige utvikling, vil kunnskap om elevens prestasjonsmotivasjon være et viktig moment for den som skal støtte og veilede eleven mot å utføre en oppgave.

2.4 Panoptisme, stigma og klassifisering

Det siste emnet jeg ser som nødvendig å redegjøre for er knyttet til teorier om overvåkning, stigma og klassifisering.

Begrepet panoptikon hentet Foucault (1999) fra den franske filosofen Jeremy Bentham (1784-1832). Hovedhensikten med panoptikon var å skape en situasjon der de innsatte selv dannet grunnlaget for det herredømme de levde under. Bentham beskrev Panoptikon som en fengselsbygning konstruert slik at vokteren kunne se alle de innsatte uten at de kunne se han. På den måten kunne ikke de innsatte vite nøyaktig når de ble overvåket. De innsatte er skilt fra hverandre og synlig kun for vokteren. Den panoptiske hovedvirkning oppnås ved at den innsatte stadig skal være, og vite seg synlig. På den måten fungerer makten automatisk (Foucault, 1999:180). Prinsippet går altså ut på at den som blir overvåket vet at overvåkeren overvåker, men vet ikke nøyaktig når det skjer. Overvåkeren er usynlig for den som

overvåkes. Målet er at selv om overvåkingen kan være sporadisk, får den likevel en permanent karakter fordi det kan tenkes at overvåkeren er der hele tiden. Dermed vil den som overvåkes, få en illusjon om konstant å være overvåket, og med det skapes en indre kontroll som gjør ytre kontroll overflødig (Rønbeck, 2012). I følge Foucault (1999) gjør maktens fullkommenhet at det nærmest er overflødig å bruke den. Den overvåkede overvåker nå seg selv, og forsøker å handle i tråd med det som oppfattes som krav fra omgivelsene.

Olsen (2012) har reflektert rundt den panoptiske virkning. Hun ser for seg at panoptikon kan etableres som et mentalt byggverk, et mentalt panoptikon, som er knyttet til opplevd stigma og klassifisering av individer og individets klassifisering av de som klassifiserer. Disse to elementene; stigma og klassifisering blir nærmere drøftet nedenfor.

Panoptisme er sannsynligvis et begrep som er lite kjent i klasseromsammenheng. Dersom læreren i klasserommet hadde vært mer klar over seg selv i rollen som overvåker, vil sannsynlig observasjonene som til enhver tid gjøres, blitt tolket med større åpenhet for konklusjoner. Germeten (2012) har reflektert over hvordan det vi ser eller observerer blir tolket, og blir til sannheter som igjen kan føre til kategorisering og klassifisering. Hun peker på en utvidelse av forståelsen av en observasjon; å spørre seg om hvilke meningsfelt en ser i denne observasjonen framfor å diskutere og fortolke nivå, størrelse, klassifisering, konklusjon eller annen fast enhet som ofte legges i det en har observert og skrevet ned. Det kan forstås som at en observasjon i et klasserom kan tolkes på flere måter. Det er ikke bare hvordan eleven gjør det faglige eller hvordan han eller hun greier seg sosialt, men også hvorfor det er slik, og hva som kan gjøres i forhold til tilrettelegging og tilpasning av opplæringen. Observasjon i klasserommet kan forstås som en form for overvåking. Med utgangspunkt i det Germeten (2012) tenker seg om tolkning av det observerte, vil overvåkingen kunne forstås som en positiv form for overvåking.

2.4.1 Stigma

Begrepet stigma er opprinnelig gresk, og ble brukt som tegn skåret eller brent i inn i kroppen for å vise at personen var slave, kriminell eller en forræder (Goffman, 2000). I dag brukes begrepet stigma i dagligtalen om negative egenskaper knyttet til en person eller gruppe. Det kan være fysiske tegn, men det kan også være kroppslige avvik, karaktertrekk eller det kan være trekk knyttet til slekt (Goffman, 2000:16). Et eksempel kan være at dersom et av barnets foreldre er kriminelle, vil stigmaet kunne følge barnet selv om det nødvendigvis ikke er

synlig. Dalland (2010) hevder at stigma oppstår i møtet mellom mennesker der relasjon og kommunikasjon oppstår, og at stigmatisering er et resultat av andre menneskers nedvurderende stemping. Goffman (2000) sier at de sosiale spilleregler i allerede etablerte miljøer gjør det mulig for oss, uten særlig oppmerksomhet eller ettertanke, å forholde oss til mennesker vi møter. Når vi står overfor en fremmed vil vi sannsynligvis, på bakgrunn av den fremmede sitt utseende, være i stand til å si hvilken kategori han hører til eller hvilke egenskaper han har. Vi støtter oss til førsteinntrykket og skaper normative forventninger som gjerne blir til krav til egenskaper ved den personen (ibid.). Allerede ved det første møtet klassifiseres og kategoriseres mennesker. Det kan også forstås som at det etablerte miljøet, f.eks. skolemiljøet, fungerer som overvåker overfor enkeltindivider og grupper.

Dalland (2010) beskriver fire kategorier av stigma: 1) Det medfødte stigma der individet helt fra fødselen av blir ført inn i en ufordelaktig praksis og blir kjent med normer det ikke kan leve opp til. 2) Det beskyttende stigma der omgivelsene gjennomfører informasjonskontroll slik at individet tror det er som andre, men etter hvert innser at det er annerledes. 3) Det senere stigma der individet opplever å bli stigmatisert senere i livet etter f.eks. sykdom eller ulykke. Senere stigma gjelder også de som oppdager at de alltid har vært potensielt diskriminert. Det betyr at en er bærer av en egenskap som andre ser på som avvik. Dersom det blir kjent for andre, vil det føre til diskriminering. Det kan f.eks. gjelde funksjonshemmede og homofile. 4) Institusjonspåført stigma knyttes til individer som i en periode har vært skrevet inn på institusjoner som f.eks. ungdomsinstitusjoner.

I et klasserom kan det tenkes at elever på grunn av lav måloppnåelse kan være stigmatisert. Med utgangspunkt i Dalland sine fire kategoriene, bør en kunne tenke seg at noen av disse elevene kan falle inn under kategorien det beskyttende stigma. De har kanskje alltid prestert svakt, men det blir ikke synlig før de kommer på ungdomsskolen der krav og forventninger til faglig prestasjoner synliggjøres med karakterer. I barneskolen har de i så måte levd et beskyttet liv der resultatene av opplæringen ofte beskrives med flere ord, og synliggjøres som lav, middels og høy måloppnåelse uten karakterer. Det er på den måten ikke så synlig for verken eleven selv eller andre at han eller hun presterer svakt i fag.

2.4.2 Klassifisering

Foucault (1999) bruker begrepet klassifisering i flere sammenhenger. Han skriver bl.a. om klassifisering av mennesker, noe som kan skje ved observasjon, inndeling og analyse. Det

Foucault skriver om klassifisering kan tolkes som en prosess der den som overvåker skiller ut og kategoriserer individer ut i fra likheter og forskjeller. Samfunnet klassifiserer og kategoriserer ved å trekke linjer mellom det som er normalt og ikke normalt. På den måten opptrer samfunnet som overvåkere med makt til å stigmatisere de som overvåkes (Olsen, 2013).

I følge Jenkins (2000) dreier klassifisering seg om identifisering på bakgrunn av likheter og forskjeller. Han beskriver to måter å klassifisere på: 1) Enkeltindividet eller gruppen indentifiserer seg selv i en interaksjon mellom individet eller gruppens forståelse av seg selv og andres forståelse av dem. Det kan f.eks. skje ved at en elev sammenligner egne resultater med medelevenes. Han eller hun kan da komme til å kategorisere seg selv som «en som ikke kan noe» fordi resultatene «alltid» er svakere enn hos de andre. 2) Individet eller gruppen innpasses i omgivelsenes fastsatte stereotypier eller kategorier. En slik måte å kategorisere på kan skje ved at elever plasseres i kategorien «svake elever» av lærerne fordi de presterer svakt i fag. Et annet eksempel kan være at eleven, i medelevenes øyne, ikke er så god til å spille fotball. Elevene har klassifisert sin medelev. Dette markeres ofte med at han eller hun er sistevalget på laget.

Germeten (2008) skriver om klassifisering og klassifiseringens makt. Hun skriver om ulike maktteknologier der «distribuering» er en av dem. Hun sier at distribuering handler om fordeling og spredning der læreren har makten. I et klasserom opererer ulike former for distribuering sammen med tilpasset opplæring og differensiering. Det handler om hvordan lærere opererer med sin selvbestemte distribusjon; individualisering og kollektivisering. Eksempler på det kan være de ulike måter å plassere elevene i et klasserom. Dette knyttes igjen til synet en har på opplæring: individualistisk der elevene sitter hver for seg og jobber selvstendig eller et sosialkonstruktivistisk syn der kommunikasjon mellom elevene er viktig. Det er viktig at klasserommet preges av begge måter å jobbe på. Overdreven individualisering kan i sin ytterste konsekvens føre til f.eks. mye en til en undervisning. En til en undervisning har ofte vært mye brukt i spesialundervisningen. På den annen side kan overdreven bruk av kollektivisering føre til at individuelle behov blir oversett. Germeten (2008) trekker her fram overdreven bruk av læreboka som et eksempel på det. Da presenterer forfatteren sitt distribusjonssystem av innholdet uavhengig av rammebetingelser som individer, grupper eller klasser representerer. For å oppnå tilpasset opplæring bør det derfor være en balanse mellom individualisering og kollektivisering.

Panoptismen, stigma og klassifisering er begreper som knyttes til negative sider ved måter å møte mennesker på. Dette er nok også realiteten for mange elever i ulike klasserom. Stigma og klassifisering er knyttet til en makt som forvaltes av en annen, men også av en selv i samspill med andre. Denne makten kan føre til negative konsekvenser dersom den brukes ukritisk. Begrepene panoptismen, stigma og klassifisering vil bli knyttet opp mot funn som er presentert i kapittel 4.

3 Metode

Problemstillingen «Hvilken sammenheng er det mellom lav måloppnåelse og elevers opplevelse av faglig inkludering?» var utgangspunktet da metode for denne studien skulle velges. Å velge metode innebærer å foreta noen veivalg for å søke svar på studiens problemstilling. I dette kapittelet presenteres og drøftes de ulike valg som er gjort i forhold til vitenskapsteoretisk plattform, valg av metode for datainnsamling og utvelgelse av informanter. Videre drøftes reliabilitet, validitet og spørsmål om generalisering. Dette er momenter som sier noe om studiens kvalitet. Forskningsetikk er sentralt, og vil også bli drøftet. Tilslutt presenteres og drøftes valg av analysemetode for datamaterialet.

3.1 Vitenskapsteoretisk plattform

Den vitenskapsteoretiske plattformen for denne studien er fenomenologi. I kvalitativ forskning peker begrepet fenomenologi på interesse for å forstå sosiale fenomener ut i fra aktørenes egne perspektiver (Postholm, 2011). Samtidig er det et ønske om å beskrive verden slik det oppleves av aktørene selv. Dette foregår ut i fra en forståelse om at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2010). Fenomenologisk forskning har 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 faglig inkludering i sin skolehverdag, vil det være naturlig å se det fra deres perspektiv. Å se det fra elevenes perspektiv, vil igjen være mulig ved å spørre dem selv.

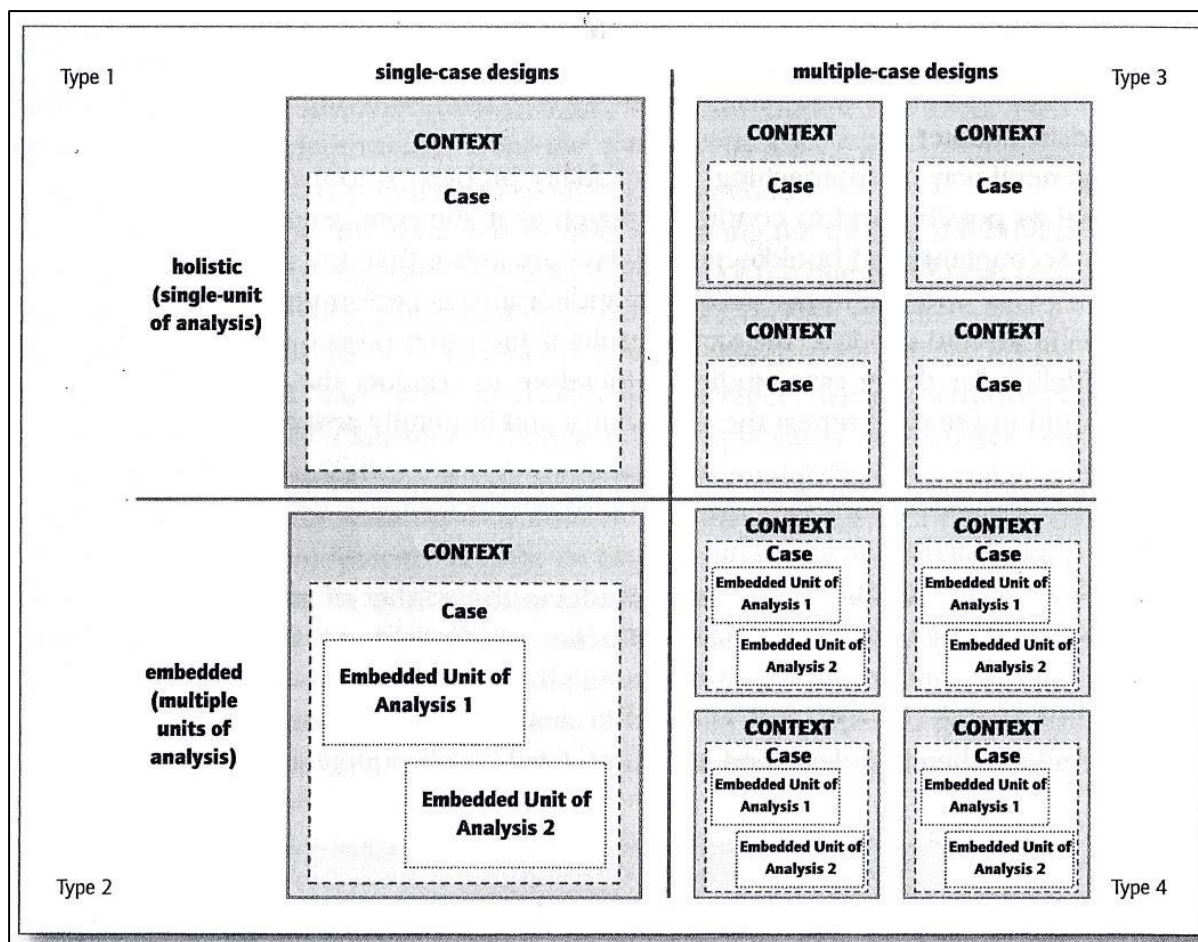
3.2 Kvalitativ metode

Med utgangspunkt i valg av fenomenologi som vitenskapsteoretisk plattform for denne studien, er det naturlig å velge kvalitativ metode som metode for datainnsamling. En kvalitativ metode innebærer 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). Målsettingen ved kvalitativ forskning er å beskrive et fenomen og dens kompleksitet knyttet til et bestemt fokus eller 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 studien er det erfaringer med begrepet faglig inkludering sett fra elevenes perspektiv som skal belyses. Forskeren setter seg først godt inn i informantenes situasjon ved hjelp av f.eks. intervju eller samtale. På bakgrunn av disse opplysningene forsøker forskeren å finne nøkkelbegreper som kan sette forskeren i stand til å forstå informantenes situasjon eller handling (Ringdal, 2013). I denne studien er det elever med lav måloppnåelse og deres opplevelse av faglig inkludering som er i fokus. Det ble derfor gjennomført intervju med et fåtall informanter der de fikk fortelle om sine erfaringer fra skolehverdagen. Intervjumaterialet er så analysert ut i fra ulike nøkkelbegreper som har gitt en forståelse av hvilke erfaringer elevene har med faglig inkludering.

3.2.1 Casestudie

Casestudie er en forskningstilnærming som egner seg godt til studier der intensivt design er valgt. Intensivt design innebærer å gå mer i dybden og samle data fra et fåtall kilder (Busch, 2013). Dette er en design som er anvendelig ved alle tilgjengelige informasjonskilder. Yin (2014:50) beskriver casedesign ved hjelp av to dimensjoner med to kategorier hver (se figur 5). 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 holistisk singel-case studie gjennomføres én casestudie med én analyseenhet, mens i en holistisk multiple-cases studie gjennomføres flere casestudier etter hverandre, men én om gangen. Hver casestudie har én analyseenhet. I en sammensatt singel case-studie er det flere analyseenheter i en case. Et sammensatt multiple - casestudie har flere casestudier som gjennomføres etter hverandre, men med flere analyseenheter i hver case.



Figur 5, Casedesign (Yin, 2014:50)

For denne studien falt valget på sammensatt singel casedesign (se figur 5). Fenomenet som studeres er faglig inkludering og casen er elevenes opplevelser av faglig inkludering knyttet til lav måloppnåelse. Analyseenheterne er 3 elever på 10. trinn i grunnskolen.

Studien er gjennomført som en tematisk livshistoriestudie der elevfortellinger er sentrale. Tematisk livshistoriestudie kan fungere som en undergruppe innenfor casestudie (Olsen 2013:80). I en tematisk livshistoriestudie er poenget at de mønstre en ser ved de første analysene av intervjumaterialet bringes tilbake til informanten for utdypninger.

Livshistorieforskning 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 igjen danner refleksjoner og analyser som der igjen kan sees opp mot konteksten (Olsen 2013:80).

I en livshistoriestudie gjennomføres det som oftest flere runder med intervju. I denne studien er det gjennomført to intervjuer med hver informant. Første intervju ble transkribert og analysert. I dette materialet pekte noen tema og enkelte utsagn seg ut som igjen ble brukt til å utforme en intervjuguide til neste intervju. Tema og utsagn ble så presentert for informantene. Målet var å sikre at informantene var oppfattet riktig samtidig som det var et ønske om mer utdypende svar i forhold til utvalgte tema. De nye intervjuene ble så transkribert og analysert. I kapittel 4 presenteres og drøftes funn fra første og andre intervju som en helhet. På den måten formidles det informantene fortalte om sine opplevelser fra skolehverdagen.

3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju vil forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale og Brinkmann, 2010). Med bakgrunn i problemstillingen er det valgt kvalitativ metode som forskningsmetode, og studien gjennomføres som en livshistoriestudie. For å kunne gå i dybden, og prøve å forstå informantenes livsverden, er kvalitativt forskningsintervju derfor valgt som metode for datainnsamlingen. Sollid (2013) sier at forskningsintervju best kan beskrives som en kommunikatív hendelse der to eller flere mennesker samtaler om et avgrenset tema hvor 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. I denne studien er det fortellinger fra skolehverdagen til 3 elever som bringes fram.

Sollid (2013) sier videre at forskningsintervjuet er en samtale som preges av gjensidig avhengighet mellom interaksjon og kunnskapsproduksjon, og at kunnskapen produseres i en interaksjon mellom den som blir intervjuet og den som er intervjuer. Det betyr at forskeren er en del av kunnskapsproduksjonen som skjer i møtet med og i samtalen mellom informanten og forskeren. I denne studien ble det derfor viktig å være klar over egen rolle som intervjuer, og hvilken innvirkning denne rollen kunne ha på samhandlingen i intervjusituasjonen. Det ble også viktig både å legge til rette for, og lede samtalen på en slik måte at informantene kunne føle seg bekvem og komfortabel med situasjonen, samtidig som de emnene som var planlagt å berøres ble berørt.

For å få fram elevenes fortellinger fra deres livsverden, ble intervjuene planlagt og gjennomført som en samtale med hver informant. Kvale og Brinkmann (2010:47) skriver at «Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaet fra dagliglivet skal forstås ut i fra

intervjupersonens egne perspektiver.»). Det innebærer at semistrukturerte intervju har fellestrekk med dagliglivets samtale, men er et profesjonelt intervju med et bestemt formål. Det er ikke en åpen samtale, men heller ikke en lukket spørreskjemasamtale (ibid.). Intervjuene ble utført ved hjelp av en intervjuguide som ledet samtalene inn på bestemte tema. Intervjuguiden inneholdt også forslag til underspørsmål (se vedlagt intervjuguide).

3.3 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter består av tre elever fordelt på to ungdomsskoler i to kommuner i Nord - Norge. Elevene går alle på 10. trinn. Nedenfor redegjøres det for inklusjons- og eksklusjonskriterer samt hvordan intervjuene er gjennomført.

3.3.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Med utgangspunkt i problemstillingen ble det nødvendig å fastsette kriterier for utvelgelse av informanter. Begrunnelsen for valg av elever som informanter var et ønske om å bringe fram elevstemmene i et forsøke på å få fatt i deres perspektiv i forhold til begrepet faglig inkludering. Inklusjons- og eksklusjonskriteriene har hatt til hensikt å finne fram til en ensartet informantgruppe som gjør resultatet av denne studien til noe gjenkjennbart i forhold til lignende grupper. Inklusjons- og eksklusjonskriteriene er presentert i figur 6.

Inklusjonskriterer	Eksklusjonskriterier
<ul style="list-style-type: none"> - karakteren 1 eller 2 i matematikk. - karakteren 1 eller 2 i norsk hovedmål skriftlig. - med karakteren 1, 2 eller 3 i samfunnsfag. - på 9. eller 10. trinn i grunnskolen. - gjør seg forstått gjennom verbal kommunikasjon. 	<ul style="list-style-type: none"> - karakteren 3 - 6 i matematikk. - karakteren 3 - 6 i norsk hovedmål skriftlig. - karakteren 4 - 6 i samfunnsfag. - karakterfritak skriftlig og/eller muntlig. - gjør seg ikke forstått gjennom verbal kommunikasjon. - diagnoser eller rusavhengighet.

Figur 6, Inklusjons- og eksklusjonskriterier.

I utgangspunktet var inklusjonskriteriene satt til at informantene skulle ha karakterene 1 eller 2 i fagene samfunnsfag, norsk muntlig og skriftlig og i matematikk, og at de skulle de gå i 9. eller 10. trinn i grunnskolen. I tillegg måtte de kunne gjøre seg forstått gjennom verbal

kommunikasjon. Som eksklusjonskriterier ble det bestemt at elevene ikke skulle ha karakterene 3,4,5, eller 6 i fagene samfunnsfag, norsk muntlig og skriftlig og matematikk. Elevene skulle heller ikke ha fritak skriftlig og/eller muntlig eller ikke kunne kommunisere verbalt. I tillegg skulle ikke informantene ha diagnoser eller være rusavhengig. Raskt viste det seg at det ble vanskelig å få tak i informanter med nevnte inklusjons – og eksklusjonskriterier. Det var ingen elever ved de skolene som ble kontaktet som hadde karakteren 1 eller 2 i norsk muntlig. Det var heller ingen elever med karakterene 1 eller 2 i samfunnsfag. Det ble derfor nødvendig å gjøre noen endringer i kriteriene for utvalg av informanter. Følgende endringer ble gjort: Inklusjonskriteriene for norsk ble gjort om til norsk hovedmål skriftlig med samme karakterkrav. Inklusjonskriteriene for samfunnsfag ble endret til at informantene måtte ha karakterene 1, 2, eller 3 i dette faget. Eksklusjonskriteriene for faget samfunnsfag ble også endret til at elevene ikke skulle ha karakterene 4, 5 eller 6 i dette faget.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Studien ble presentert for skoleledelsen ved to skoler etterfulgt av spørsmål om å få gjennomføre den ved deres skole. Oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriteriene for utvalget av informanter, sammen med informasjonsbrev og samtykkeskjema, ble så sendt pr. e- post. Ut ifra kriteriene som var satt, ble det gjort et utvalg på 2 gutter og 1 jente fordelt på disse skolene. Kontaktpersonene videreformidlet informasjonsbrev og samtykkeskjema, og gjorde avtaler om tidspunkt for når intervjuene skulle finne sted. Alle informantene var over 15 år, og det var derfor ikke behov for å innhente underskrift fra foreldrene. De skrev selv under på samtykkeskjemaet (jf. NESH, 2006).

Hver informant har blitt intervjuet to ganger med 8 uker mellom hver gang. For at intervjuene skulle foregå i kjente, trygge omgivelser, ble intervjuene gjennomført på skolene deres. Alle intervjuene ble også gjennomført i skoletida. Informantene ble tatt ut av undervisningen etter tur. Det ble brukt diktafon slik at fokuset mitt var på å lytte til det som ble sagt og å delta i samtalen med oppfølgingsspørsmål. En intervjuguide med hovedtema og underspørsmål ble brukt for å sikre at alle tema som var viktig for studien ble berørt (se vedlagt intervjuguide). Hovedtema som ble berørt var lekser, gruppearbeid, tilrettelegging, vurdering og motivasjon. Samtalene varte inntil en time.

Da det nærmet seg tid for intervjurunde nummer to, ble det pr. e- post gjort avtale om nytt tidspunkt. Da intervjuene skulle gjennomføres, viste det seg at elevene ikke var informert. For

to av elevene gikk det greit, mens den tredje eleven ikke hadde lyst å bli intervjuet akkurat da. Alle intervjuene ble likevel gjennomført som planlagt. At den ene informanten ikke hadde lyst til å bli intervjuet kan likevel ha betydning for dataens reliabilitet, se nedenfor. Da vi kom i gang, virket eleven likevel motivert for samtale.

3.4 Kvalitet i forskningsarbeidet

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

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Reliabilitet diskuteres i sammenheng med spørsmål om hvorvidt gjentakelse av den samme undersøkelse vil måle det samme på andre tidspunkt og med andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2010). I følge Postholm (2011) er dette i motsetning til logikken ved kvalitative intervju. Hun hevder at i en fenomenologisk forståelse ville det være en fordel om intervjuernes sensitivitet varierer. Det kan forstås som at det da ville være mulig å skaffe et bredere og mer nyansert bilde av de tema som er i fokus. I denne studien er det valgt kvalitativt forskningsintervju for innsamling av data. Det vil være umulig å gjenta de samme intervjuene på samme måte og oppnå de samme resultater med andre forskere. Grunnen til det er bl.a. at informantene ikke vil kunne repetere det de har sagt, delvis vil de ikke huske hva de har sagt samtidig som den økte kunnskapen informantene fikk i de første intervjuene vil påvirke et nytt intervju.

Reliabilitet i kvalitative undersøkelser kan også, i følge Kvale og Brinkmann (2010), knyttes til f.eks. intervjuet og intervjuerens bevissthet i forhold til ledende spørsmål, i forhold til transkribering av intervjuet og i forhold til analysen av datamaterialet. I denne studien har forskerens rolle vært ansett for å være viktig i alle de nevnte sammenhengene.

Transkriberingen har vært gjort av forsker selv for å kunne få med de nyanser som var observert underveis i intervjuene slik at det ikke bare ble et rent skriftlig materiale å analysere ut i fra. Analysen av datamaterialet har også vært preget av forskerens rolle både med hensyn til hvordan studien er planlagt og hva det søkes etter. At forskeren har bakgrunn som pedagog, og dermed har erfaringer fra fagfeltet, har også vært viktige moment. Forskerens bakgrunn vil ligge til grunn for forforståelsen både i forhold til planlegging og gjennomføring av intervju og for hvordan datamaterialet i ettertid er tolket og analysert. Dette er momenter som også har vært tatt i betraktning underveis i studiens prosess fra begynnelse til slutt.

Validitet er et spørsmål om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2010). I diskusjonen om validitet er teoretiske funn, begrepsmessig klarhet og metodologiske vurderinger vesentlige elementer (Postholm, 2011). Dalen (2011) diskuterer validitet og validitetsdrøfting knyttet til forskerrollen, forskningsopplegget der utvalg og metodisk tilnærming er sentralt, datamaterialet og bearbeiding av det samt tolkning og analyse. 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, analysing, validering og rapportering. For denne studien har det vært viktig å sikre at alle veivalg ville føre til svar på problemstilling og forskerspørsmål. Teoretiske funn er nøye beskrevet og drøftet sammen med viktige begreper. Valg av metode for datainnsamling og utvalg av informanter har vært nøye vurdert opp mot problemstillingen. Forskerrollen har vært et element i løpet av hele prosessen. Forskerrollen har vært vurdert med hensyn til forskerens bakgrunn og erfaringer, gjennomføring av intervju, transkribering samt analyse og tolkning av funn.

Generalisering handler om overførbarhet. Når en forsker på eller undersøker et tema, er det jo ønskelig at resultatet er nyttig og interessant for andre. Thagaard (2009) sier at i kvalitative studier snakker en ikke om generalisering, men om overførbarhet. Hun sier videre at det er fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet, og at spørsmålet er om tolkningen som utvikles i prosjektet også kan være relevant i andre sammenhenger. Overførbarhet og gjenkjennelse kan knyttes sammen. Det vil si at de med erfaring fra samme fenomen, vil kunne kjenne seg igjen i tolkningen som formidles. Dette er også gjeldende for denne studien. Resultatet kan ikke generaliseres, men det som informantene har fortalt, og de tolkninger forskeren har gjort, kan være gjenkjennbart for andre som har erfart samme fenomen. Det er et håp om at det gjenkjennbare skal kunne bidra til nye tanker, og kanskje noen endringer med positivt fortegn, som kan komme elever som sliter faglig til gode.

3.5 Ethiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som bl.a. tar for seg hensyn til personer. Ut i fra disse retningslinjer løfter Kvale og Brinkmann (2010) fram fire viktige momenter: Informert

samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Dette er viktige momenter også for denne studien.

Informert og fritt samtykke dreier, i følge NESH (2006), seg om å gi all informasjon som er nødvendig for at informantene skal vite hva de skal delta på. De skal vite hva hensikten med forskningen er og hvilke følger det har å delta. Samtykket skal være gitt uten ytre press eller begrenset handlemfrihet. Informantene i denne studien mottok et skriv, en samtykkeerklæring, der all nødvendig informasjon ble gitt. De ble også informert om retten til enhver tid å avbryte sin deltakelse uten at det ville medbringe negative konsekvenser for dem.

For de av informantene som er under 15 år, må det innhentes samtykke fra foreldre eller foresatte. I denne studien var alle informantene over 15 år, og de kunne selv samtykke. I forbindelse med forskning, der barn er involvert, reiser spørsmålet om manglende eller redusert samtykkekompetanse seg (NESH, 2006). Forskning der personer med redusert samtykkekompetanse kan inkluderes er enten der hvor forskningen ikke kan utføres på personer som er i stand til å gi samtykke eller at det kan sannsynliggjøres at forskningen er til direkte eller betydelig til nytte for personen selv eller gruppen det forskes på (NESH, 2006). Det er alltid knyttet en viss usikkerhet til hvorvidt barn har samtykkekompetanse eller ikke. I denne studien var det ingenting som tydet på at informantene hadde manglende eller redusert samtykkekompetanse. Likevel er anonymiteten og integriteten til informantene ekstra ivarett for å sikre at eventuell risiko og belastning er ubetydelig for informantene. Dette er gjort ved at all informasjon er anonymisert. Under intervjuene ble det bare snakket om tema som de selv ville snakke om, men som hadde betydning for studien. Interaksjonen mellom forsker og informant var kontinuerlig under vurdering, slik at informanten ikke skulle føle ubehag i situasjonen.

Krav om konfidensialitet innebærer å sikre at all informasjon informantene gir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt (NESH, 2006). I denne studien har det vært viktig å sikre anonymiteten til informantene både ved oppbevaring av opptak av intervjuene, transkribering av datamaterialet og ved rapportering av resultatene. Videre er navnelister og opptak av intervju slettet ved studiens slutt. Som tidligere nevnt er heller ikke datamaterialet brukt i andre sammenhenger enn det som er opplyst på forhånd. Underveis i prosjektperioden har navnelister og opptak av intervju vært oppbevart på et sikkert sted, der andre enn forsker ikke har hatt tilgang.

Hvilke konsekvenser det vil ha for informanten å delta, er også et viktig moment. NESH (2006) viser til barnets krav på beskyttelse. 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 (Thagaard, 2009). Dette er det viktig at forskeren er klar over. I denne studien ansees de negative konsekvensene ved å delta som minimale. I løpet av intervjuene ble bare tema som omhandlet skolehverdagen berørt, og ingen av informantene kom inn på tema som var av mer personlig og sensitiv art.

Det fjerde momentet hos Kvale og Brinkmann (2010) handler om forskerens rolle. De snakker om forskerens rolle som person, og sier at det er hvordan rollen forvaltes som er avgjørende for vitenskapelig kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. En forsker er i noen tilfeller avhengig av å snakke med mennesker som har erfaringer som er relevant for et prosjekt. De er ekspertene på sine erfaringer. Likevel er det viktig å være oppmerksom på asymmetrien i maktforholdet mellom informanten og forskeren (ibid). I kraft av rollen som forsker vil en sannsynligvis ha høyere sosial status i samfunnet, og det er forskeren som sitter med definisjonsmakta i forskningsprosjektet (Sollid, 2013). Sollid poengterer videre at det derfor er viktig å være oppmerksom på maktrelasjonen fordi det vil ha betydning for selve intervjuet og for hvordan datamaterialet skal tolkes. Å skape tillit og la informantene forstå at det er de som sitter med informasjon som er viktig for prosjektet, var nødvendig. Under intervjuene var det viktig at informantene, og det de fortalte, ble møtt med respekt og anerkjennelse. Informantene fikk selv bestemme hva de ville svare på, og snakke om, uten at det ble stilt spørsmål ved det.

Et siste moment er hensynet til tredjepart. Et intervju kan føre til at forskeren får informasjon om flere personer enn de som står i fokus for studien. Forskeren bør derfor vurdere virkning for tredjepart som ikke er direkte inkludert i studien (NESH, 2006). I denne studien er det naturlig at det framkom opplysninger som dreide seg om en tredjepart som f.eks. skolens lærere og medelever. Formålet med intervjuet var ikke å innhente opplysninger om tredjepart. Opplysninger som likevel vil kunne relateres til f.eks. «norsklæreren» eller «mattelæreren» er anonymisert ved at navn både på personer, skole og kommune er utelatt ved presentasjon av

resultatene. Ved at skolens ledelse og elevenes lærere er informert om elevenes deltakelse kan det, implisitt, forstås som samtykke også fra dem.

3.6 Analyse av data

Dette er en fenomenologisk studie der fenomenologien også ligger til grunn for analysen. Fosslund og Thorsen (2010:98) skriver om Giorgis fenomenologiske analyse. Hans tilnærming til fenomenologien deles i fem steg: 1) intervjuene blir tatt opp på lydbånd og transkribert, 2) teksten fra hele intervjuet blir lest slik at forskeren får en generell forståelse av helheten, 3) teksten ryddes og utsagn blir gruppert i meningsenheter, 4) forskeren analyserer meningsenhetene og grupperer de i temaer, 5) forskeren gir en spesifikk beskrivelse av fenomenet basert på resultatene, og sjekker fenomenet opp mot den generelle forståelsen av helheten i teksten. Analysen av datamaterialet i denne studien følger Giorgis tilnærming.

Intervjumaterialet etter både første og andre intervju er transkribert og omdannet til et tekstmateriale. Etter det første intervjuet ble utsagn kategorisert og sortert etter tema utledet av problemstilling og forskerspørsmål. Resultatet av analysen av første intervju ble så grunnlag for hovedtema for neste intervju. Andre intervju ble så transkribert, teksten ble ryddet og utsagn ble gruppert i meningsenheter. I presentasjonen av funn i kapittel 4 er det benyttet meningsfortetting. I følge Kvale og Brinkmann (2010), medfører meningsfortetting at intervjupersonenes uttalelser forkortes til kortere formuleringer. Det innebærer at lange setninger komprimeres til kortere setninger der den umiddelbare mening i det som er sagt gjentas med få ord. Informantenes uttalelser er synliggjort på nevnte måte, og er dokumentert med sitater fra intervjuene. Sitatene er gjengitt i sin helhet.

For å kunne svare på problemstilling og forskerspørsmål i denne studien er det nødvendig å benytte seg av meningsfortolkning. Kvale og Brinkmann (2010) sier at fortolkning av meningsinnholdet omfatter en dypere og mer kritisk fortolkning av teksten. Det kan forstås som å gå ut over det som direkte blir sagt for å finne meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart framtrer i en tekst (ibid). Ved hjelp av de hovedtema som er blitt til gjennom studien er det i analysen stilt spørsmål til teksten for å finne elevenes mening i det de har fortalt (Kvale og Brinkmann, 2010). Ved å fortolke teksten og finne mening utover det som ble sagt direkte, har det vært mulig å si noe om hva elevene opplever i forhold til fenomenet faglig inkludering.

4 Hvilke funn er gjort?

«Hvilken sammenheng er det mellom lav måloppnåelse og elevers opplevelse av faglig inkludering?» Dette var utgangspunktet for intervjuene med tre elever på 10.trinn i grunnskolen. I forsøket på å finne svar på problemstillingen ble informantene spurt om opplevelser og erfaringer knyttet til sin skolehverdag (se vedlagt intervjuguide).

I analysen er det transkriberte materialet blitt brukt til å finne mønstre og likheter i historiene. Hensikten med tematisk livshistoriestudie, der det er flere analyseenheter, er nettopp å finne det som kan være representativt for gruppen av informanter. Med problemstilling og forskerspørsmål som utgangspunkt, blir funnene her presentert og analysert med utgangspunkt i hovedområdene motivasjon, tilpasset opplæring, læringsmiljø og vurdering. Sitater fra informantene vil stå som dokumentasjon for deres utsagn. Men først en presentasjon av informantene som her er kalt elev A, elev B og elev C.

Elev A bor sammen med far. Foreldrene er skilt. Elev A har 5 eldre søsken, men ingen av dem bor hjemme. Elev A går i 10. klasse der det er 28 elever. Elev A har tidligere vært til utredning hos pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) for dysleksi, men med negativt resultat. Hun venter fortsatt på vurdering fra PPT i forhold til eventuelle matematikkvansker. Elev A gjør ikke lekser, trives ikke så veldig godt på skolen og har få venner der. Hun sliter i flere fag på skolen, men matematikk er spesielt vanskelig. Hun sier selv at hun har dårlig selvtillit og et dårlig selvbilde, og er sikker på at lærerne tror hun er dum. Elev A har ingen klare formeninger om framtida og hvilken utdanning hun skal ta, og hun vet heller ikke hvilken linje hun skal velge på videregående skole. Elev A deltar ikke på organiserte aktiviteter på fritida. Hun liker best å være sammen med venner på kjøpesenteret.

Elev B bor sammen med mor, stefar og to yngre søsken. Elev B går i 10. klasse, og det er 26 elever i klassen. På fritida er Elev B sammen med kompiser. Han deltar ikke i organiserte aktiviteter, men liker å sykle eller kjøre på ski. Elev B trives på skolen og har mange kompiser der. Han er derfor sjelden borte fra skolen. Han gjør lite lekser selv om det er mye mas om det hjemme, og han er generelt veldig lei av skolen. Elev B sliter i flere fag, men poengterer flere ganger at matematikk er spesielt vanskelig. Om framtida er han usikker. På videregående vil han velge noe innen yrkesfag; elektrofag eller Tip (teknikk og industriell produksjon). Han framstår som svært oppgitt og skolelei, men ser fram til å starte på videregående skole. Han har et håp om at det skal være annerledes enn på ungdomsskolen.

Elev C bor sammen med mor, stefar og to yngre søsken. Elev C går i 10. klasse. Det er 25 elever i klassen. Han trives godt på skolen og har mange venner som han er sammen med både på skolen og på fritida. Han deltar ikke i organiserte fritidsaktiviteter, men sammen med vennene kan han spille fotball eller spille dataspill. Han gjør delvis lekser, men bare de han selv synes er viktig. Elev C sliter i flere fag, men forteller at matematikk er spesielt vanskelig. Elev C vet ikke hva han skal velge på videregående skole, men det skal definitivt ikke ha noe med matematikk å gjøre. Han kan godt tenke seg å jobbe med noe som krever bruk av engelsk.

I de transkriberte intervjuene framkom det funn som forteller om elevenes opplevelser knyttet til faglig inkludering. Funnene framstilles i tråd med de tema som ble valgt ut i fra analysen av begrepet faglig inkludering. Tema er tilpasset opplæring, læringsmiljø og vurdering. I tillegg er funn i forhold til motivasjon også sentralt.

4.1 Motivasjon

Gjennom alle intervjurundene ble det fra informantenes side lagt stor vekt på motivasjon, eller retttere sagt mangel på motivasjon. Begrepene «motivasjon», «kjedelig» og «skolelei» ble brukt i mange sammenhenger. Etter nesten 10 år på skole var de lei av skole og lei av fag. Det elevene A og B sa, kan stå som illustrasjon for hva de mente:

«(...) Jeg tror de tenker sånn at jeg kan hvis jeg vil, så jeg trenger bare motivasjon eller noe. Liksom, jeg har jo vært smart så jeg er jo egentlig ikke dum. Det er ikke noe galt med meg liksom, jeg må bare få motivasjon. Det er det jeg sliter med.» (elev A, intervju 1).

«(...) har ikke motivasjon til å gjøre noe egentlig (...), jeg er lei av skole, det er bare det.» (elev B, intervju 2).

Informantene kom stadig tilbake til matematikkfaget, og da spesielt i forhold til motivasjon. De problemene de opplevde å ha i forhold til matematikk, så ut til å ligge som en skygge over andre fag, innsats, opplevelse av mestring og ikke minst over framtidsplanene deres.

4.1.1 «Barneskolen, det var jo lettere, og så fikk jeg sånn annerledes lekser»

Motivasjon for skolearbeid ser ut til å ha dalt ved overgangen fra barneskolen til ungdomskolen. Å begynne på ungdomsskolen i seg selv virket å være greit for informantene, men etter hvert ble det vanskelig å forholde seg til fag. Informantene mintes barneskoletida

som en tid da matematikk var enklere. Det illustreres ved elev B sin fortelling fra tida på barneskolen:

«Barneskolen... det var jo lettere og så fikk jeg jo sånn annerledes lekser, tror jeg. I matte fikk jeg en annerledes bok, sånn som jeg kunne skrive rett i. Det var flere i klassen som fikk det. Så matte er det jeg egentlig sliter mest med. Jeg likte matte før, men så bare...»

(intervju 1).

Elev A fortalte også at hun syntes det var bedre på barneskolen, og at hun også likte matematikk:

«Ja, ja, jeg husker da jeg gikk på barneskolen. Da var jeg veldig flink faktisk! Matematikk var jeg jo litt svak i da. Det har alltid vært matte, men jeg var ikke dårlig, jeg hadde 3 og 4 på en måte på barneskolen, så det var ganske bra.»

(intervju 1).

Det kan virke som om de har hatt tilpasset opplæring både i form av tilrettelagte oppgaver, pensumbøker og undervisning. Opplæringen synes å ha vært ut i fra elevenes evner og forutsetninger i og med at de har opplevd mestring og glede over matematikk, men som de nå fortalte om var blitt både vanskelig og lite motiverende. Glede og mestring knyttes i følge Deci og Ryan (2000) til indre motivasjon noe som ser ut til å ha forsvunnet på ungdomsskolen. Nå framstår elevene som svært lite motiverte, spesielt i matematikk.

Det kan også være mulig å knytte elevenes opplevelser ved overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen til stigma og stigmatisering. Dalland (2010) skriver om de fire kategoriene medfødt stigma, beskyttet stigma, senere stigma og institusjonspåført stigma. Det kan tenkes at elevene allerede var stigmatisert og klassifisert som «de svake elevene» i barneskolen. I og med at de opplevde å få lærestoff og undervisning tilpasset deres forutsetninger, kan det tolkes som at de levde et noe «beskyttet liv» i barneskolen. Fokuset har ikke vært på svake resultater, men på tilrettelegging av opplæringen. Tilretteleggingen og tilpasningen kan ha vært med på å danne en «beskyttende krets» rundt dem slik Dalland (2010) beskriver det beskyttende stigma. Når de da kom på ungdomsskolen og karakterene gjorde deres svakheter mer synlige for alle, kan de plasseres i kategorien beskyttet stigma. Ved beskyttende stigma blir elevene først møtt med oppfatninger om at det ikke er noe som er annerledes eller at de presterer like godt som alle andre. I møtet med ungdomsskolen opprettholdes ikke denne

beskyttelsen, noe som kan ha ført til at elevene har blitt mer klar over egne begrensninger eller utfordringer og dermed har lært om sitt stigma. Stigmaet har med stor sannsynlighet bidratt til den lave motivasjonen for læring de fortalte om.

I følge Meld. St. 22 (2010-2011) synker andelen av høyt motiverte elever fra 5. trinn til 10. trinn for så å øke noe ved overgangen til videregående skole. Det viser seg at motivasjonen synker med alderen, og at nedgangen starter på barneskolen. På spørsmål om når det begynte å bli vanskelig å motivere seg, sa informantene at det var da de begynte på ungdomsskolen. Da ble alt kjedelig, lekser ble vanskelig og matematikk var nesten blitt uutholdelig. Elev A begynte tidlig på ungdomsskolen å gi opp:

A: «Men så begynte jeg å gi opp.»

I: «Husker du når du begynte å gi opp?»

A: «I 8. klasse.»

I: «Når du kom på ungdomsskolen?»

A: «Ja, jeg bare fikk ikke til, og så turte jeg ikke å spørre om hjelp siden jeg er sjenert.»

(intervju 1).

Elev B fortalte også om hvordan matematikkfaget ble vanskelig på ungdomsskolen:

I: «Så på barneskolen syntes du matte var artig?»

B: «Ja, så når det ble vanskeligere og vanskeligere så...»

I: «Klarer du å huske når matte begynte å bli vanskelig?»

B: «... det var vel når jeg begynte på ungdomsskolen tenker jeg...»

I: «Når du begynte på ungdomsskolen?»

B: «Ja, så ble det jo vanskeligere.»

I: «Du syntes enda i 5. -7. klasse at det var greit?»

B: «Ja.»

(intervju 1).

For informantene har muligens møtet med ungdomsskolen vært noe brutalt og de har opplevd gang på gang å mislykkes i fag. At det var enklere på barneskolen understrekes ved at elev C

på en treffende måte sa: «Det er jo fordi det var artig på barneskolen å jobbe med det, så tar dem all kreativiteten ut av det på en måte, og man får ikke like mye til (...).» (intervju 2). «Beskyttelsen» rundt elevene var ikke der mer, og de ble kjent med sitt stigma og at de var plassert i en kategori for «de svake elevene».

I følge Imsen (2005), som skriver om prestasjonsmotiv, er angsten for å mislykkes et personlighetstrekk som ligger latent. I prestasjonssituasjoner vekkes angsten til live og kan føre til at elevene trekker seg bort fra oppgavene dersom de vurderer det til å være uoverkommelig. Ut i fra det informantene fortalte, har de stadig møtt på oppgaver og situasjoner som har opplevdes som for vanskelig. Det har sannsynligvis ført til et mønster der elevene stadig valgte seg bort, og ikke ville delta fordi det var så ydmykende alltid å prestere dårlig. Dette er i følge Imsen (2005) en atferd som er et resultat av hvordan prestasjonsmotivet har gjort seg gjeldende hos disse elevene.

4.1.2 «De har jo allerede fått vite hva de skal lære oss og hva vi skal gjøre»

Selvbestemmelse eller autonomi er, i følge Deci og Ryan (2000), en av tre grunnleggende psykologiske behov for indre motivert atferd. I forskriftene til vurdering (Opplæringslova, 1998b) gis elevene rett til å kjenne til målene for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen. Elevene skal ikke bare kjenne til målene, men de skal også i noen tilfeller involveres i utarbeidelse av kriterier som kjennetegn på måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, u.å.b). Å være med på utarbeidelse av kriterier for måloppnåelse er også i tråd med krav om at elevene skal være aktive deltakere (Opplæringslova, 1998b). Selvbestemmelse i skolehverdagen vil bl.a. kunne dreie seg om å være med på å utforme kriterier for måloppnåelse som en del av innholdet i egen opplæring. Dette arbeidet synes å være noe de ikke kjente mye til. Informantene fortalte at dette var noe som lærerne bestemte: «Nei, dem har et opplegg, og så skriver dem mål på tavla, så dem er jo på en måte, de har jo allerede fått vite hva de skal lære oss og hva vi skal gjøre, så det er litt sånn teit egentlig.» (elev A, intervju 2). Det virker som om elevene er klar over at lærerne er styrt av et eller annet, men sannsynligvis vet de ikke hva som styrer.

Kompetansemål for opplæringen er i utgangspunktet fastsatt i læreplene for fag, og læringsmål som skal utvikles lokalt, bestemmes av skolen og lærerne. Det samme ble gjort når det gjaldt utforming av kriterier for måloppnåelse. På spørsmål om han noen gang får

være med å bestemme innhold i mål og kriterier, svarte elev B: «Nei, det er det ikke noen som får, det er noe lærerne finner ut av.» (intervju 1).

Selvbestemmelse virket å være noe som var begrenset til f.eks. å velge mellom to ting til et framlegg, velge mellom temaer på en innlevering og om de skal være ute eller inne i friminutt. Elev C sa «(...) f.eks. kan vi velge mellom to framlegg.» (intervju 2). Omtrent det samme sa elev A: «(...) men så får vi noen ganger bestemme selv hva vi vil skrive om i norsk. F.eks. hvis vi skal skrive novelle, så får vi bestemme hva.» (intervju 2). På spørsmål om de kunne tenke seg til å være med å bestemme mer sa elev A: «Ja, det hadde vært mye bedre om vi kunne være med på å si hva vi kunne gjøre for å bli bedre. Det hadde vært noe. (...)» (intervju 2), mens elev C sa: «(...) Vi liker jo ikke å jobbe hvis vi ikke får bestemme selv, eller at vi ikke vet hva vi skal gjøre (...)» (intervju 2). Informantene tolkes som at de så på det å være med å bestemme over egen opplæring som en mulighet for å bli mer motivert for skolearbeid.

4.1.3 «Ja, det er jo viktig å vite, for når en vet noe, så føler en seg smart»

Et annet grunnleggende psykologisk behov som fremmer indre motivert atferd er behov for kompetanse (Deci og Ryan, 2000). Deci og Ryan hevder at følelsen av kompetanse er en viktig drivkraft som kan føre til et ønske om å gjenta aktiviteten. For informantene kan det se ut til at følelsen av kompetanse var fraværende i noen fag og da spesielt i matematikk.

Følelsen av mislykkethet i matematikk virket å overskygge det meste som hadde med skolen å gjøre. De var klar på at de manglet kompetanse, og skulle gjerne ønske at de kunne mer. I samtalen om kompetanse sa de: «Ja, det er viktig å vite, for når en vet noe så føler en seg smart og da vil en være med liksom og gi sin informasjon og da blir en automatisk motivert (...)» (elev A, intervju 2). Elev C sa: «(...) det er motiverende å gjøre ekstra jobb når en vet hva en gjør.» (intervju 2). De snakket ikke bare om matematikkfaget, men generelt om følelsen av det å kunne noe.

I tråd med det Deci og Ryan (2000) sier om at opplevelsen av kompetanse kan føre til et ønske om å gjenta aktiviteten, sa informantene at det å kunne noe og mestre noe kunne føre til at de ble mer aktive. Elevene fortalte at de ikke var aktive muntlige, noe som kan henge sammen med manglende kompetanse i den aktuelle situasjonen slik at de ikke kunne være sikker på at de svarte riktig på spørsmål i klasserommet. Dersom de kunne noe, ville de kanskje være mer aktive: «Ja, man blir det, og derfor er det litt dumt med matte for da kan jeg

ikke så mye. (...).» (Elev A, intervju 2). Opplevelsen av kompetanse kan også sees i sammenheng med prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2005). Angsten for å mislykkes kan i denne sammenhengen tolkes som et resultat av opplevelse av manglende kompetanse, noe som igjen kan føre til inaktivitet. Det kan virke som det er bedre ikke å gjøre noe enn ikke lykkes med det en gjør.

Å jobbe med gruppearbeid kan også være illustrerende for hvordan kompetanse virker inn på indre motivasjon. Informantene var ikke motivert for gruppearbeidet i seg selv, men mer av å få være sammen med noen de likte. De valgte sjeldent sin rolle i gruppa eller sine oppgaver selv. Deres fortellinger tyder på at de var passive mottakere av arbeidsoppgaver, og de samarbeidet lite med de andre på gruppa. Det kan tolkes som at informantene ikke så på seg selv som en ressurs fordi de manglet kompetanse, eller at de hadde lave forventninger til egen mestring. Sannsynligvis så heller ikke lærerne eller medelevene på dem som en ressurs, og ga dem dermed som oftest de «lette» oppgavene; «F.eks. å finne litt info om en ting, eller skrive ned eller noe sånn som ikke tar så lang tid.» (elev A, intervju 2). Både medelevene og de selv ser ut til å ha lave forventninger til deres faglige prestasjoner. Dette er nok også en mulig årsak til at de ikke ønsket å ha lederrollen i ei gruppe, samtidig som de hadde opplevelsen av ikke å være ønsket som ledere av sine medelever. På spørsmål om de noen ganger er leder av gruppa i et gruppearbeid sa alle at det ville de ikke:

«Nei, jeg vet ikke. Det er ansvar liksom. Og hvis noe går galt på gruppa, så er det lederen som får skylda, det har jeg hørt i alle fall, så nei.» (elev A, intervju 2).

«Nei, jeg er bare den som sitter der og ikke gjør så mye egentlig.» (elev B, intervju 2).

«Nei, jeg liker ikke å være leder.» (elev C, intervju 2).

Dette kan stå som et eksempel på Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2005). Prestasjonsmotivasjon er relevant i situasjoner der individet ser på seg selv som ansvarlig for sluttresultatet. Å være leder i et gruppearbeid innebærer en del ansvar. Informantene ser på gruppearbeid, og spesielt det å være leder for gruppa (motivet er presentert), som uoverkommelig (mestrer eller mestrer ikke) og konkluderer med at utfordringen er for stor (styrke på motivasjonen). Resultatet er at de velger ikke å være leder, og de tar passivt i mot de «letteste» oppgavene. I følge Imsen (2005) kan selv de letteste oppgaver føre til angst for å mislykkes. Det skjer dersom oppgaven er av en slik art at det forventes at personen skal klare

den. Det er mer ydmykende ikke å greie en lett oppgave enn en oppgave som ansees som så vanskelig at den nesten ikke kan løses. Elevene kan ikke velge seg bort fra gruppearbeid og de deltar fordi de må, men mest sannsynlig uten forventninger til det faglige verken fra dem selv eller de andre på gruppa.

4.1.4 «Hadde jeg ikke trivdes, så hadde jeg ikke hatt motivasjon i det hele tatt»

I følge Deci og Ryan (2000) er tilhørighet det tredje psykologiske behovet som påvirker indre motivert atferd. Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver tilhørighet som behov for å føle nærhet til andre mennesker, samt å være integrert og medregnet i det samfunnet eller den gruppen en hører til. To av informantene fortalte at de følte tilhørighet til skolen og klassen. Elev A derimot fortalte om at hun tidligere var blitt mobbet, men at det var blitt bedre fordi hun selv var blitt tøffere. Selv om hun hadde noe venner som hun var sammen med på skolen sa hun: «(...) Jeg føler egentlig ikke at jeg passer inn i klassen.» (intervju 2).

Deci og Ryan (2000) hevder at tilhørighet ikke er en absolutt forutsetning for indre motivasjon. Elev B og elev C fortalte at de opplevde skolen som et bra sted å være, at de hadde gode venner, og at de trivdes. De var likevel ikke spesielt motivert for faglig innsats på skolen. Det å ha venner virket mer som en motivasjonsfaktor for i det hele tatt møte opp på skolen. Ingen av informantene skulket skolen. Motivasjonen for ikke å skulke kan illustreres ved at elev B sa: «(...)Hadde jeg ikke trivdes, så hadde jeg ikke hatt motivasjon i det hele tatt. Jeg har jo kompisene mine her. Jeg er på skolen og skulker ikke (...)» (intervju 1). Dette viser at motivasjon er situasjonsavhengig og ikke noe som kan beskrives som en egenskap ved en person, noe også Skaalvik og Skaalvik (2013) også påpeker.

4.1.5 «Jeg har jo tenkt på det flere ganger at jeg skal forbedre meg»

Det stilles ikke bare krav til skole og lærere om tilrettelegging og tilpasset opplæring slik at elevene skal få sin vurdering. Grunnlaget for vurdering hviler også på krav til elever om å møte på skolen og delta aktivt i opplæringen (Opplæringslova, 1998b). Informantene fortalte om lav egeninnsats og virket å ta på seg mesteparten av skylda for sine lave karakterer. De brukte begreper som «lite motivert», «skolelei» og «kjedelig». De orket ikke gjøre lekser og innleveringer, og de var generelt lite aktiv i timene. Med et slikt grunnlag vil naturlig nok en del av vurderingsgrunnlaget kunne falle bort. Den lave innsatsen knyttet informantene til motivasjon, men tenkte likevel at det skulle komme bedre tider:

B: «Jeg har jo tenkt på det flere ganger at jeg skal forbedre meg.»

I: «Hva tenker du at du skal gjøre da?»

B: «Fokusere i timene, gjøre oppgaver, lekser, ja arbeide mer egentlig.»

(intervju 1)

Elevene knyttet ikke motivasjon bare til innsats, men også til lav måloppnåelse. De virket å være klar over at lav egeninnsats også kan ha innvirkning på resultater. I samtalen ble det snakket om hvorfor norskfaget opplevdes som greit selv om de hadde samme måloppnåelse der som i matematikk. Elev B sa:

B: «Norsken er for så vidt greit egentlig, det er ikke så vanskelig.»

I: «Selv om du har lav karakter i norsk (...), så føler du at norsk er greit?»

B: «Ja, det er bare at jeg kanskje ikke har gidde å jobbe i timene så læreren har ikke fått sett hva jeg kan liksom, for jeg har ikke gjort det jeg kan.»

(intervju 1).

Både elev A og elev C fortalte også at den lave karakteren i norsk for det meste kom av at de ikke orket gjøre en innsats: «(...)gidder ikke prøve. Jeg kan jo skrive norsk rett når jeg prøver. Det er ikke så vanskelig trur jeg.» (elev A, intervju 1). Omtrent det samme sa elev C: «Nei, det er vel fordi jeg deltar så lite i timene.» (intervju 1). På tross av sin lave deltakelse og den lave måloppnåelsen, syntes elevene altså at de greide seg bra i norsk.

En annen form for innsats og deltakelse er å gjøre lekser. Informantene fortalte at de gjorde lite eller ingen lekser. De prioriterte fritid foran lekser, og elev C syntes han kunne velge ut de leksene han mente var viktigst: «Det spørres hvor viktig leksene er. Sånn som innleveringer, dem synes jeg er viktig, men leselekser, dem kan vente litt.» (intervju 1). I forbindelse med lekser syntes informantene også at skoledagen var lang, og at det ikke var særlig motiverende å komme hjem etter seks timer på skolen for så å gjøre lekser: «Jeg synes det er teit at vi går på skole i seks timer for så å dra hjem og gjøre mer lekser, og så gjenta det.» (elev A, intervju 2). Elev C sa omtrent det samme: «(...) vi er på skolen i seks timer fem ganger i uka (...), så jeg skjønner ikke hvorfor vi skal ha lekser.» (intervju 2). De var heller ikke imot lekser, men de måtte da kunne gjøres i skoletiden: «Ja, at vi gjør leksene på skolen for da slipper man å gjøre det hjemme.» (elev A, intervju 2). Å komme på skolen å bli konfrontert med uteblitte lekser, bidrar sannsynligvis til at elevene opplever seg enda mer stigmatisert og med det uteblir også motivasjonen for læring.

4.2 Tilpasset opplæring

I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.a) er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp i skolen. Som vist i kapittel 2 har Werner og Håstein (2010) konkretisert prinsippet til et sett av verdier. I praksis mener de at elevene bl.a. skal møte variasjon og mulighet for valg i ulike sammenhenger, deres erfaring og kompetanse skal utfordres og bli brukt i klasserommet, og det elevene møter i skolen skal ha relevans for nåtid og framtid. Med dette i bakhodet var forventningene før intervjuene at informantene kunne fortelle om variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Det informantene fortalte bar derimot preg av at opplæringen ikke ser ut til å være tilpasset dem godt nok.

4.2.1 «Jeg får den samme behandlingen, selv om jeg ikke skjønner noe»

Informantene fortalte at de ikke kjente til annet lærestoff eller bruk av læremidler enn det som er vanlig for resten av klassen. Når vi snakket om fag, dreide de samtalen inn på spesielt matematikk. De fortalte at matematikk var veldig vanskelig, og det virket som om det overskygget mye annet. Alle tre fortalte om å sitte i timen og ikke forstå det de skulle gjøre. De sa at de mange ganger ikke forsto når læreren underviste, og de greide ikke på egenhånd å fortsette etter at lærer hadde hatt gjennomgang av et tema på tavla. Det var lite av det de fortalte om som tydet på at det, for dem, ble variert og differensiert i bruk av lærestoff eller læremidler. De hadde alle tre de samme bøkene som resten av klassen, og de fikk de samme leksene som de andre både i forhold til vanskegrad og mengde.

Å tilpasse opplæringen kan også dreie seg om å differensiere innhold og mengde på oppgaver. Det kom ikke fram at de fikk noen form for differensiert oppgaver i andre sammenhenger i skolen heller. De sa det slik: «Nei, alle må jo igjennom samme greiene, jeg kan ikke ha noe annet, det er jo det samme på alle.» (elev B, intervju 2). Elev A kunne fortelle det samme: «(...) Jeg bruker de samme bøkene og jeg får den samme behandlingen som de andre selv om jeg ikke skjønner noe.» (intervju1). I mange tilfeller er det læreboka som bestemmer progresjonen i undervisningen. Bachmann og Haug (2006) finner i sin gjennomgang av forskning på tilpasset opplæring at undervisningen er preget av lærerstyring, kontroll og mye bruk av lærebok. Dette finner en også i Hodgson m.fl. (2012) sin evaluering av Kunnskapsløftet.

At læreboka bestemmer mye av innholdet i timene ble understreket i intervjuet med elev B. I samtalen som dreide seg om mål og kriterier forteller han at det er lærerne som finner ut av hva de skal jobbe med: «Ja, det er jo alt etter som hvilket tema vi har, hva det handler om og hva vi leser og skriver om og sånne ting (...) Så egentlig er det jo boka som bestemmer hva lærerne skal ha om.» (intervju 1). Det kan forstås som at elevene er klar over at det finnes mål for opplæringen som lærerne må forholde seg til i planlegging av undervisninga, men de er sannsynligvis ikke klar over at for å nå de målene, er det muligheter for tilpasning av lærestoff og læremidler.

4.2.2 «Det hender jo at vi får holde på med noe praktisk også»

Bachmann og Haug (2006) finner i sin forskning at fellesskapsundervisning kombinert med individuelt elevarbeid er mest utbredt. Resultatene av denne undersøkelsen ser ut til å bekrefte deres funn. Informantene fortalte at det som oftest ble undervist fra tavla, etterfulgt av individuelt elevarbeid. Elev A sa i intervju 1:

«(...) han står bare på tavla og peker og tegner og sånn og så sier han at nå kan dere jobbe med de oppgavene. Jeg kan ikke lære noe som han underviser på tavla i en time og skal skrive oppgaver som handler om det, jeg klarer ikke lære så fort (...).»

Damsgaard og Eftedal (2014) sier at kravet om tilpasset opplæring ut i fra den enkelte elevs evner og forutsetning fører til at likeverdige muligheter ikke kan ivaretas gjennom at alle får samme tilrettelegging. Hensynet til den enkeltes forutsetning innebærer også i forhold til hvilken læringsstil en elev har. Læringsstil referer til at hvert individ har sin måte å lære på (Imsen, 2005). Tradisjonell fellesskapsundervisning fra tavla med teori i fokus, fungerer ikke like godt for alle. Informantene så ikke for seg hvilke andre arbeidsmåter som kunne være aktuelle, særlig i fag som matematikk og norsk. Svaret fra elev B på spørsmål om praktisk arbeid i undervisningen er bedre enn teoribasert undervisning, illustrere dette: «Ja, men, jeg vet ikke hva annet det er å gjøre enn å lese og skrive... det er jo ikke så mye annet en kan gjøre for det samme... (...)» (intervju 1). Læreren har et ansvar for bl.a. å legge til rette for et bredt grunnlag for vurdering av elevens kompetanse (Opplæringslova, 1998b). Det kan forstås som at elevene må presenteres for ulike måter å arbeide på, slik at de kan finne den som passer best for dem og som samtidig gir læreren den nødvendige informasjonen om hva de faktisk kan.

Damsgaard og Eftedal (2014) framhever at tilpasset undervisning handler om måter å organisere og gjennomføre undervisningen på. Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.a) poengterer at tilpasset opplæring også dreier seg om variasjon i måter å organisere undervisninga på. Informantene ga uttrykk for at det var lite variasjon i forhold til organisering av undervisningen. Som tidligere nevnt viser forskning at tavleundervisning etterfulgt av individuelt arbeid fortsatt er en vanlig undervisningsmetode (Bachmann og Haug, 2006, Hodgson m.fl., 2012). I noen tilfeller opplevde de likevel at det kunne foregå praktisk undervisning i mer teoretiske fag slik som elev B fortalte: «Det hender jo at vi får holde på med noe praktisk også, men de fleste ganger er det sånn at lærer forklarer hva vi skal gjøre, kanskje en halv time, en time og så resten av timen på å gjøre oppgaver.» (elev B, intervju1). I § 1-3 i Opplæringslova (1998a) poengteres det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, men det ser ut til å bli tatt lite hensyn til. Det kan virke som at tanken om variasjon er tilstede, men at det bare delvis blir gjennomført.

Fokuset på det kollektive mer enn på det individuelle kan også forsterkes når det gjelder emneplaner, eller som noen kaller det; ukeplaner og arbeidsplaner. Emneplanene er i de fleste tilfeller likt for alle i en klasse, men innhold og mengde kan variere ut i fra en tanke om tilpasset opplæring. Det virket ikke som informantene hadde noen spesiell forhold til planen utover det at den viste hvilke lekser de hadde, mål for fag og hva de skulle jobbe med innenfor de enkelte fagene kommende periode. De knyttet den ikke til sin egen faglige utvikling, og det å bruke den som et redskap for å nå faglige mål. Spørsmålet er om emneplanen var tilpasset elevene godt nok.

Lekser er ofte et sentralt tema på en emneplan. Informantene fortalte at de ikke gjorde lekser fordi det tok for mye tid, men at det også noen ganger var for vanskelige oppgaver slik som elev A uttrykte det: «Jeg får ikke til, så jeg orker ikke gjøre dem, jeg gir opp.» (intervju 1). Elev C valgte lekser ut i fra det han mente var viktigst: «Det var liksom ikke noen grunn til at jeg skulle gjøre dem for jeg skjønnte ikke, eller jeg liksom følte at jeg ikke trengte gjøre dem fordi jeg kunne så mye om det fra før.» (intervju 1). Bachmann og Haug (2006) sier i sin forskningsrapport at det er indikasjoner på at individuelt arbeid mer generelt, og arbeid etter arbeidsplaner spesielt, fungerer svært ulikt fra elev til elev. Tilpasning av arbeidsplaner eller ukeplaner kan derfor også forstås som en del av det å tilpasse opplæringen.

4.2.3 «Kanskje jeg ikke vil bli sett på som en som ikke kan noe»

Selv om det fortsatt er vanlig med opplæring i hele klasser (Hodgson m.fl., 2012) organiseres det ofte undervisning i mindre grupper for elever som har områder de sliter på. Det kan f. eks. være i matematikk. Det varierer fra elev til elev om det er en form for organisering de ønsker å delta på. Elev B fortalte at han tidligere (på 8.trinn) fikk tilbud om å være med i ei slik gruppe i matematikk. Han var redd for å skille seg ut og takket nei. Han sa det slik: «(...)kanskje jeg ikke ville bli sett på som en som ikke kunne ting i fag og var dårlig på skolen og sånn (...)» (intervju 1). Det å være i slike grupper kan for noen være stigmatiserende. I utgangspunktet kan en gå ut i fra at elever med lav måloppnåelse allerede er klassifisert og kategorisert som de «svake elevene». Selv det å slite i ett fag, plasserer dem i en kategori. I teorien snakkes det om panoptisme (Foucault, 1999, Rønbeck, 2012, Olsen, 2012). I tråd med det Olsen (2012) sier om selv å være overvåkeren, overvåket informantene seg selv. De vet at de sliter i fag, men valgte likevel bort tilbud om ekstra hjelp og støtte. Håpet var kanskje at deres svakheter skulle være mindre synlige. De overvåkede ønsket kanskje at deres svakheter skulle være usynlig for overvåkeren som her var både lærere og medelever.

Mindre grupper blir som tidligere nevnt i mange tilfeller brukt for på en enklere måte kunne gi tilpasset opplæring. Elever med lignende problemer kan da få ekstra hjelp i grupper. Det er sjeldent at elever er like, og lærere kan dermed få utfordringer i forhold til valg av lærestoff og arbeidsmåter også her. Det kan synes som om det ikke alltid fungerer optimalt. Elev A fortalte at hun på 9. trinn fikk muligheten til å være med på ei mindre gruppe i matematikk. Målet var å få ekstra hjelp og støtte til det som var vanskelig. Læreren klarte ikke å tilpasse lærestoffet til hennes forutsetninger, og dermed passet hun ikke inn der. Differensieringen ble knyttet mest til gruppa generelt og ikke til henne spesielt:

I: «Får du noen gang være med på ei mindre gruppe?»

A: «Nei, jeg var med i fjor i matte, men det var bare bitte litt, det var liksom et par ganger, så slutta dem med det.»

I: «Var det sammen med andre som også sliter i matematikk?»

A: «Ja, det var bare oss som sliter i matematikk, så vi hadde skikkelig lett matte. Ja, det ble nesten for lett.»

I: «Det ble for lett?»

A: «Ja for han tok i alle fall bare de tingene jeg kunne den gangen, liksom pluss, minus, ganging og deling. Det er jeg sånn passe god i. Det er liksom ligninger og sånn jeg ikke får til.»

(intervju 1).

Informantene ga uttrykk for at de kunne trenge ekstra hjelp og støtte i fag, men de ønsket ikke alltid å være på egen gruppe. Alle hadde lav måloppnåelse i matematikk og norsk skriftlig. Elev A og B fortalte at de har hatt tilbud om å være på små grupper tidligere, men ville ikke bli sett på som «de som ikke kan noe». Det kan virke som at når de kommer på 10. trinn, endrer dette synet seg. Grunnskolen nærmer seg slutten, de har svake resultater, lav motivasjon for skolearbeid og de er bekymret for framtida. Det er da mange ønsker mer hjelp. Hjelpen kunne gjerne foregå i mindre grupper, men da fikk de ikke tilbudet mer. Båten ser ut til å ha lagt fra kai uten at de er med. Det kan virke som at når elevene blir eldre, blir de mer opptatt av å klare det faglige. De oppdager at for å fortsette på videregående skole kreves en viss mengde kompetanse, og motivasjonen stiger i noen grad slik det er beskrevet i Meld. St. 22 (2010-2011). For informant B virket det som det var for seint: «Nei, for han læreren som jeg hadde sa at hvis jeg skulle være med på gruppe så måtte jeg jobbe i timene først, sa han, sånn at jeg ikke dro opp til gruppa og ikke gjorde noe der heller.» (intervju 1). Denne gruppa var på et eget klasserom med egen lærer.

Elev A fortalte at hun omsider ble tatt med i ei lita gruppe på 4 elever der målet var å jobbe mot tentamen. Hun var svært fornøyd med det, og følte at hun fikk det til faglig, men sa med en viss bekymring: «Ja, men jeg har egentlig ikke noen tillatelse til å være der, man må være innom PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste).» (intervju 2). I Opplæringslova (1998a) fastslås det at elevene skal deles i klasser eller basisgrupper som ivaretar behovet for sosial tilhørighet, men at det ved behov kan deles i andre grupper. Elev A opplevde seg «heldig» som fikk delta i denne gruppen som hadde bedre resultater på tentamen som mål. Ellers kan det informantene fortalte om tyde på at det som regel eksisterte grupper de nå kunne tenke seg å delta i, men at de fikk avslag eller de fikk ikke tilbud i det hele tatt.

4.2.4 «Hver gang jeg begynner å skjønne noe, skifter vi tema»

I følge Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.a) er variasjon i intensitet i opplæringen et kjennetegn på tilpasset opplæring. I tråd med at det i

Kunnskapsløftet poengteres at elever lærer i ulikt tempo, fortalte informantene om opplevelsen av for liten tid til å lære. Informantene opplevde at de fikk for liten tid til å lære seg det som var beskrevet i emneplanen og det var problemer med å henge med. Elev C sa det slik i intervju 1:

C: «(...) men da er det jo dumt at vi bare har en uke på å lære det, jeg synes det burde gå lengre tid.»

I: «Så du føler du skulle hatt lengre tid for å...?»

C: «Egentlig trur jeg de fleste har det slik, det er kanskje litt kjedelig, men dem vil kanskje vite litt mer om hva vi skal gjøre i stedet for å få en prøve og bare vite halvparten av det man skal gjøre.»

Elev C snakker muligens, som han selv sa, for mange andre. Til forskjell fra Læreplanen fra 1997, der læreprosessen ble mer vektlagt, har Kunnskapsløftet fra 2006 fokus på kompetansemål. Læreplanene i de ulike fag (Utdanningsdirektoratet, u.å.a) er innholdsrik med tanke på kompetansemål, og det er et inntrykk av at det er nødvendig å opprettholde en viss hastighet og intensitet for å komme gjennom alle krav til måloppnåelse. Dette var elev C noe fortvilt over: «Ja, vi har jo bare en uke på å lære noe, og så skifter dem jo stadig på hva vi jobber med. Eller hver gang jeg begynner å skjønne noe (...) så skifter vi det vi jobber med.» (intervju 2).

Fra internasjonalt hold påpekes det gjennom studier som PISA, TIMMS og PIRLS at det er for lavt læringstrykk i den norske skolen. TIMSS 2011 viser at det er en bedring, men at det ennå er et stykke igjen (Grønmo m.fl., 2012). Bachmann og Haug (2006) peker på at et lavt faglig trykk kombinert med sterk individualisering kan gjøre at det blir vanskelig å trekke med elever som er lite motiverte. Elevene i denne studien ser ut til å oppleve at læringstrykket handler om å nå igjennom fagstoffet innen et visst tidsrom. Dette styrker antakelsen om at læreboka er styrende. Mer fokus på mål i Kunnskapsløftet fremfor det læreboka sier, vil kunne øke læringstrykket, men det må også da være aksept for at noen må bruke lengre tid enn andre for å nå målet.

Elevenes evner og forutsetninger kan sees som et todelt fenomen; elevens læringsstil og i hvilken grad eleven er i stand til å nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Det burde ut i fra det, være mulig å opprettholde det faglige trykket selv om tempo og tidsbruk forandres. Bachmann og Haug (2006) poengterer at høyere faglig trykk forutsetter et

perspektiv på tilpasset opplæring som ivaretar systematikken i det faglige arbeidet. I denne sammenhengen kan det forstås som at utgangspunktet for elevene ikke er å komme igjennom fagstoffet innenfor et vist tidsrom, men at undervisningen tar utgangspunkt i den faktiske kompetansen de har og holder det faglige trykket oppe ved å gi opplæring med siktemål om faglig utvikling for den enkelte elev.

4.3 Læringsmiljø

Elevene er sikret retten til et godt fysisk og psykososialt miljø gjennom kapittel 9a i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998a). Olsen (2014) er opptatt av at læringsmiljøet er et felles ansvar for alle aktører i skolen, mens Midthassel (2011) er opptatt av det som skjer i klasserommet, og sier at det er lærers ansvar at læringsmiljøet er godt der. Et godt læringsmiljø forutsetter begge perspektiv. Læringsmiljø dreier seg bl.a. om klasseledelse, klassemiljø, relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev. Ut i fra det informantene fortalte ser det ut til at de er mest opptatt av relasjonen mellom lærer og elev og av klassemiljøet med elev-elev-relasjonen i fokus. Men det fokuseres også på kulturen for læring som rår i klasserommet, og på skolen som helhet.

4.3.1 «Den snille læreren»

Informantene hadde ulike opplevelser av relasjonen til sine lærere. Det var alt fra ikke å kjenne lærere, lærerne er snille og greie til «*Det kunne vært verre.*» (elev C, intervju 1). En lærer kan oppleves som snill, men samtidig dårlig å lære fra seg. Informantene beskrev en snill lærer som en lærer som hjelper. En snill lærer ser ut til å ha betydning for positive opplevelser av fag, noe som elev A fortalte om i intervju 1:

A: «Jeg synes fagene blir bedre når en har en bra lærer, det er det som gjør fagene bra.»

I: «Hva er en bra lærer?»

A: «En lærer som er snill og ikke kjefter, men hvis vi bråker skjønner jeg at de kjefter, men jeg bare føler meg komfortabel med de lærerne jeg synes er snill (...).»

For informantene ser det ikke ut til at en snill lærer har så stor sammenheng med måloppnåelse i fag, men kanskje handler det mer om omsorg og emosjonell støtte. Federici og Skaalvik (2013) finner i sin analyse av internasjonal forskning at elevenes opplevelse av

lærerne har størst betydning for motivasjon for skolearbeid. Her fremheves sosial støtte og tilhørighet.

I denne undersøkelsen hadde elevene lav måloppnåelse både i matematikk og norsk, men de var likevel mer fornøyd med norskfaget enn med matematikk. I norskfaget opplevde de læreren som snill og hjelpsom slik som elev A beskrev det: «I norsk er det mye bedre. Vi har en annen lærer da. Hun er veldig snill, hun hjelper så godt hun kan, hun har ikke gitt opp å hjelpe.» (intervju 1). En snill lærer ser ut til å ta vare på elevene, gir hjelp og støtte, og prøver å legge til rette for elevenes læring. Den snille læreren ser ut til å vektlegge emosjonell støtte slik at elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, respektert og akseptert, og at de dermed føler seg trygg sammen med dem slik Federici og Skaalvik (2013) fant i sin studie.

En snill lærer ble videre beskrevet som: «Liksom vi får gå på grupperom og jobbe og liksom han stoler på oss, det gjør ikke de andre lærerne. Så ja, nei, han er liksom bare snill for vi får gjøre litt mer av det vi har lyst til.» (elev A, intervju 1). Dette kan tolkes som en opplevelse av å bli behandlet med respekt, vennlighet og forståelse. Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver om den ytre og den indre dimensjonen i lærer-elev relasjonen. Erfaringene til elev A kan tolkes som en opplevelse av at den ytre dimensjonen er ivaretatt. Samtidig kommer også den indre dimensjonen til uttrykk, det som er elevenes opplevelse av relasjonen lærer-elev. Den indre dimensjonen dreier seg bl.a. om opplevelsen av respekt, å være verdsatt og opplevelsen av faglig hjelp og støtte (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Snille lærere knyttes som vi ser også opp til instrumentell støtte (Federici og Skaalvik, 2013). Det handler om at lærerne gir faglig hjelp og støtte i timene. Elev C fortalte at i matematikk var det en lærer som hentet ut andre elever, men at denne læreren av og til var inne i klassen og var den som kunne hjelpe hvis han rakk opp handa. Samtalen mellom elev C og intervjuer var slik:

C: «Ja, det er bare den ene læreren, så kommer det av og til lærere for å hente ut folk.»

I: «Så den læreren som henter ut folk er aldri inne og hjelper alle?»

C: «Hvis den læreren er inne er det jo sånn at hvis du rekker opp handa så kan det være at det er den læreren som kom inn døra som kommer og hjelper deg i stedet for hovedlæreren.»

I: «Så av og til er den ekstra læreren inne i klasserommet også?»

C: «Ja, så er han eller hun snill og kommer og hjelper også.»

(intervju 2).

Elev C opplevde at læreren var snill som kom for å hjelpe, mens læreren i utgangspunktet bare gjorde jobben sin. Elev B opplevde også lærerne som vennlige og snille: «(...) det jeg mener da er jo at de hilser, en kan stå og snakke med dem om forskjellige ting. F.eks. den ene læreren min interesserer seg for fiske. Da går det an å snakke med han om det.» (intervju 2). Det som elev B fortalte her kan sees i sammenheng med både det å gi emosjonell støtte og det å føle tilhørighet, men like fullt dreier dette seg om å gjøre jobben sin som lærer.

4.3.2 «Den frekke klassen»

Elevundersøkelsen 2014 (Wendelborg, 2015) rapporterer at det er mindre mobbing, færre opplever krenkelse, og det er bedre arbeidsro i norsk skole. Dette finner jeg også i denne undersøkelsen. Elev A, som har opplevd mobbing, fortalte at det gikk bedre. Hun hadde fortsatt få venner, men trivdes sammen med dem hun hadde. Om klassen generelt sa hun at de var «(...) frekke hele gjengen.» (intervju 1). Elev B og C fortalte at de trivdes og hadde venner. Elev B sa: «(...) hadde jeg ikke trivdes så hadde jeg ikke hatt motivasjon i det hele tatt. Jeg har jo kompisene mine her. Jeg er på skolen og skulker ikke (...).» (intervju 1). Elev C sa omtrent det samme: «Jeg synes jo det er helt greit her på skolen. Vi i klassen har det jo kjempeartig når vi sitter og snakker.» (intervju 1). Det som informantene fortalte om det sosiale miljøet virker å være i overensstemmelse med resultatene i Elevundersøkelsen fra 2014.

Læringsmiljøet dreier seg også om relasjoner mellom elevene. Alle informantene hadde opplevd å komme på ny skole og i helt ny klasse ved overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. De hadde kommet i klasse med bare noen de kjente fra før, resten av medelevene kjente de ikke. Dette kan gi noen utfordringer i arbeidet med klasse- og læringsmiljøet som skolen og lærerne bør være spesielt opptatt av. Topland og Skaalvik (2010) fant i sin analyse av Elevundersøkelsen 2010 at det er en sterk sammenheng mellom læringsmiljø og elevenes motivasjon for skolearbeid. Elev C fortalte om betydningen av relasjonen til den han skulle samarbeide med:

C: «Det er sånn at hvis jeg ikke trives med den jeg sitter med, da jobber jeg mindre.»

I: «Dere sitter to og to?»

C: «Ja, men det gjør meg på en måte negativ eller umotivert.»

I: «Ja, så det blir viktig, den som sitter ved siden av deg?»

C: «At man må liksom ikke ha noe i mot dem for har man litt i mot dem, da...»

(intervju 2).

Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at utvikling av motivasjon skjer i samspill med miljøet. Dette støttes av Dale (2010) som også hevder at elevenes motivasjon stimuleres gjennom et godt læringsmiljø.

I noen tilfeller organiseres det gruppearbeid. Da dannes det grupper av elevene enten ved at de velger selv eller at lærerne plasserer elevene i gruppene. Gruppearbeid brukes gjerne i forbindelse med et tema, f.eks. å presentere ulike land i en verdensdel eller i ulike tverrfaglige prosjekter. Denne formen for organisering knyttet informantene først og fremst til sosial relasjoner med andre elever. Hvis de skulle jobbe i gruppe, ville de helst være sammen med noen de kjente eller var venner med: «Jeg liker å komme på gruppe hvis det er ei jeg kjenner der, liksom ei venninne. Hvis ikke synes jeg det bare er kleint å sitte med dem jeg ikke prater med.» (elev A, intervju 2). Elev C syntes det var viktig at de kom på ei gruppe der de som skulle jobbe sammen også trivdes i lag. Han sa: «(...)det er mer hvor artig det er å jobbe med dem og hvor irriterende de er.» (intervju 2). Selv om de ikke var opptatt av det faglige utbyttet eller hvorfor de skulle jobbe i gruppe, ble resultatet likevel knyttet til gruppesammensetningen: «Ja, men det er jo for karakteren at en skal kunne jobbe sammen uten å sitte og rope til dem eller at man sitter og krangler med dem.» (elev C, intervju 2). Det å få være på gruppe sammen med noen de kjenner og trives sammen med, kan forstås både som et ønske om følelse av tilhørighet og følelse av å mestre noe:

B: «(...) jeg synes jeg jobber bedre i gruppe egentlig med folk jeg vil være med liksom, kompis fra klassen, det er lettere synes jeg.»

I: «Hva er best på gruppa: at du trives med de andre eller at du føler at du får ting gjort?»

B: «Litt av begge deler egentlig, (...) hvis jeg får ting gjort så er jo det det beste.(...) men som oftest jobber vi, kanskje vi ikke får gjort så mye, men vi får nå gjort litt i alle fall.»

(elev B, intervju 1).

Ofte er det å lære seg å samarbeide oppgitt som en grunn til å arbeide i grupper, men på spørsmål om hvem de får hjelp av til sin del av oppgavene svarte informantene at det for det meste var lærerne: «Ja, man må spørre læreren fordi vi har i alle fall en frekk klasse, så dem gidder ikke hjelpe, så en må spørre en lærer.» (elev A, intervju 2). «Nei, det er jo lærerne.» (elev B, intervju 2). I den generelle delen i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.a) hevdes det at i et godt arbeidslag vil deltakerne heve kvaliteten på hverandres arbeid. Dette understreker vel egentlig betydningen av det å jobbe sammen med noen en trives med.

4.3.3 «... det er liksom ekstra strengt»

Informantene fortalte at de syntes noen av lærerne var ekstra strenge med dem, og de tenkte at det hadde sammenheng med at de hadde lav måloppnåelse. På spørsmål om han følte at han ble satt i bås fordi han sliter i matematikk svarte elev B at medelevene ikke brydde seg om det. Derimot opplevde han måten lærerne agerte overfor han som negativt:

B: «Ja, hvis en f.eks. skal bytte plass, blir en jo plassert fremst opp i trynet på læreren eller når folk går på gruppe så får ikke den gå på gruppa på grupperommet eller får ikke sitte sammen med den eller den.»

I: «Og det er på grunn av at du ikke er god nok i faget?»

B: «Ja, så det er liksom ekstra strengt. Det er liksom sånn at hvis andre bytter plasser så er det sånn, men hvis jeg f.eks. bytter plass, så må jeg tilbake. Hvis andre bytter sier de ingenting, men hvis jeg bytter så må jeg tilbake.»

I: «Er det læreren som bestemmer hvor dere skal sitte?»

B: «Ja, og i begynnelsen av timene blir det nevnt at jeg ikke skal på grupperom i timen og sånt, mens det er fritt fram for de andre.»

(intervju 2).

Denne måten å møte elever på kan forstås ut i fra det Jenkins (2000) sier om måter å klassifisere på. Her kan det se ut til at individet innpasses i omgivelsenes fastsatte stereotypier eller kategorier. Læreren ser på elever med lav måloppnåelse som en gruppe som må passes ekstra godt på fordi de tror de ikke gjør en innsats dersom de er ute av synet. Det markeres ved å være ekstra streng og ved å holde et ekstra øye med elevene for på den måten, som informantene oppfattet det, tvinge fram den innsatsen som tilsynelatende mangler. Germeten

(2008) skriver om ulike former for distribusjon: individualisering og kollektivisering. Hun hevder lærere opererer med selvbestemte distribusjonssystem av tid og rom. I klasserommet kan det dreie seg om hvordan en lærer plasserer elevene i forhold til hverandre, enten ved å sitte alene, i par eller i grupper. Dette mener hun gjenspeiler hvilket læringssyn læreren har og om det legges vekt på det individualistiske eller det kollektive i opplæringen. Dette kan forstås som den makten læreren har med tanke på elevenes opplæringstilbud, hvem som får og ikke får, og hvordan opplæringen tilpasses den enkelte ut i fra lærernes selvbestemte system (ibid.)

I et klasserom er det ikke uvanlig at elevene sitter i par. Som regel er det lærerne som ut i fra ulike kriterier bestemmer hvem som skal sitte sammen med hvem. Elev A fortalte at det foregikk slik: «(...) Dem setter opp liste over hvor vi skal sitte, og da tenker dem hvem som blir å jobbe bra i lag og hvem som ikke blir å prate i lag. Vi blir som oftest satt langt bort fra de vi kjenner.» (intervju 2). Kriterier som hvem som jobber godt sammen og hvem som ikke prater sammen kan virke motstridende. Det kan derfor tolkes som at elevene skal sitte ved siden av hverandre og jobbe individuelt og samtidig ikke snakke sammen. Elev A beskrev i den sammenheng en streng lærer slik «(...) var så streng og vi måtte sitte på plassene våre og sånn med dem vi ikke kjenner så godt (...)» (intervju 2) og trodde at lærerne mente de ikke jobbet hvis de skulle være en annen plass enn på klasserommet: «(...) jeg tror de regner med at vi ikke jobber.» (intervju 2). En kan undre seg over hvilket distribusjonssystem læreren bruker. Ut i fra det elevene fortalte virker det som om det er et forsøk på kollektivisering, men at resultatet likevel er individualisering. Elevene sitter ved siden av hverandre, men arbeidsformen bærer likevel preg av individuelt arbeid siden de ikke kan snakke sammen.

Informantene ville gjerne sitte sammen med dem de kjente best, men de fortalte at de ikke fikk velge hvem de ville sitte sammen med. Det opplevdes som ekstra strengt dersom de snakket med sidemannen. Da ble de flyttet med en gang mens de oppfattet at andre kunne greie seg med en advarsel. Dette satte informantene i sammenheng med at de ikke lyktes i fag og mente lærerne var generelt mer strenge med de som ikke gjorde det så bra faglig: «(...) vi har faste plasser, men jeg bruker ikke å sitte på min plass. Jeg sniker meg bak til venninna mi som sitter bak meg og da prater vi litt og når dem ser at vi sitter sammen, blir vi flyttet da som oftest.» (elev A, intervju 1). Elevene fortalte at de ønsket å sitte ved siden av noen de kjente og følte seg trygg på fordi de da kunne spørre om hjelp hos sidemannen, mens lærerne oppfattet det som bråk. Elev C sa det slik: «(...) Vi får ikke lov å snakke i timene. Vi sitter to

og to og da må vi hviske til hverandre fordi vi ikke får snakke.» (intervju 1), og fortalte videre om opplevelse av forskjeller i klassen:

«Det er så urettferdig for to jenter kan snakke og dem får ingen kjeft, men hvis en gutt og en jente snakker, så får bare gutten kjeft. Men hvis to gutter snakker, så blir dem tatt ut på gangen.»

(elev C, intervju 2).

4.3.4 «Hvis jeg sier noe feil, blir hele klassen å synes at jeg er dum»

På tross av at de trivdes sosialt fortalte informantene om kommentarer og latterliggjøring dersom det var noen som svarte feil på f.eks. spørsmål i timene. Olsen (2012) har reflektert rundt den panoptiske virkning, og tenker seg et indre, mentalt panoptikon der den overvåkede selv overvåker sine overvåkere. Det betyr at overvåkeren er delvis synlig. Overført til disse elevenes utsagn, kan det tolkes som at medelevene er overvåkere av informantens svar i klasserommet, mens informantene er overvåkere av seg selv samtidig som de overvåker medelevenes reaksjoner dersom de sier noe som er feil. Resultatet er det som beskrives som panoptismens hovedmål: indre kontroll fører til at ytre kontroll er overflødig (Foucault, 1999). Resultatet ser ut til å være at informantene velger ikke å være aktive muntlig i klasserommet. De trekker seg bort fra aktiviteten fordi de er redde for at det de sier er feil og at det da kan falle kommentarer fra andre. Å velge ikke å være aktiv muntlig kan være et resultat av slik panoptismen er tolket:

«(...) jeg er ikke så aktiv muntlig i timen, det er jeg ikke, så jeg bruker ikke å rekke opp handa og sånt, jeg vet ikke, det er jo alltid, der er jo to stykker i klassen som alltid rekker opp handa, så jeg er ikke den eneste som ikke snakker. Kanskje det å være redd for å si noe feil... jeg vet ikke... ja for de i klassen har en tendens til og... hvis en sier noe feil... ja du skjønner.»

(elev B, intervju 1).

Panoptismen slik det er tolket her kan også knyttes til at angsten for å mislykkes (Imsen, 2005) slår inn med det resultat at elevene foretrekker å være stille fremfor å si noe høyt. Elev A sitt utsagn fra intervju 2 støtter dette: «Hvis jeg sier noe feil, blir hele klassen å synes at jeg er dum, og det har jeg ikke lyst til.» Dette kan tolkes som elev A sin indre overvåking av seg selv, der hun ikke kan svare eller spørre om noe fordi hun er redd for hva andre mener.

Elev C ga uttrykk for at det var seg selv han var opptatt av. Han reagerte med å bli sur på seg selv: «Og så deltar jeg lite med å snakke i timene for jeg tenker bare at alle svarene mine er feil.» (intervju 1), og la til at det var så irriterende å svare feil. Elev C opptrer også som overvåker av seg selv, men også over sine medelever som han opplever overvåkere han. Det resulterte i at han også valgte å være stille i timene og ikke være aktiv muntlig.

4.4 Vurdering

Vurdering skal hjelpe elevene i læreprosessen og skal bidra til utvikling av kunnskap og kompetanse. I Opplæringslova (1998b) finner en at vurdering skal fremme læring underveis og uttrykke kompetanse både underveis og ved avslutning av et fag. Som vist i kapittel 2 i denne oppgaven, inneholder vurderingsspråket mange begreper (Engh, 2011). Siden endringene i vurderingsforskriftene trådte i kraft i 2009 (Opplæringslova, 1998a) har «Vurdering for læring» vært et sentralt begrep. «Vurdering for læring» er et viktig begrep innen vurdering, og handler om at elevene skal forstå hva de skal lære, vite hva som er forventet av dem, de skal få tilbakemeldinger om kvalitet på arbeidet eller prestasjonen, få råd om hvordan de kan forbedre seg samt å få muligheten til å medvirke i vurdering av eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, u.å.b). På tross av at vurdering er en så viktig del av opplæringen, ser det ut til at disse elevene fortsatt vet lite om dette temaet. Det virket som om vurdering bare dreide seg om karakterer hvert halvår og om elev- og foreldresamtaler to ganger i året.

4.4.1 «Egenvurdering? Ja det har jeg hørt om ...»

Om egenvurdering ga informantene uttrykk for stor usikkerhet, men de trodde det handlet om å vurdere seg selv. Det er stor sannsynlighet for at de forsto det ut i fra ordet i seg selv: «Egenvurdering? Ja det har jeg hørt om... jeg vet ikke, da skal en vel vurdere seg selv tenker jeg...» (elev B, intervju 2). Ettersom vurdering for læring er et satsingsområde (Utdanningsdirektoratet, u.å.c), er det noe overraskende at informantene hadde så ulik erfaring med begrepet egenvurdering. Elev C fortalte at det i noen fag ble gjennomført egenvurdering der elevene fikk si noe om sitt eget arbeid og sin egen innsats. «Ja, det var sånn etter første gymtimen. Da fikk vi lov å si hvordan vi syntes det gikk og hvordan karakter vi burde få, og så på innsatsen på hva vi gjør hvis vi lager oppgaver eller svarer.» (intervju 2), mens i faget mat og helse var det noe som skjedde hver gang: «Det var på mat og helse, så sa

dem hver gang at hva du tror du fikk, så sa vi det.» (elev C, intervju 2), og så snakket de om hvordan det hadde gått den aktuelle timen.

I følge Opplæringslova (1998b) skal elevene være aktiv deltakende i vurdering av eget arbeid. Til tross for det, virket det som om at ansvaret for å si noe om egen innsats og resultat lå på informantene selv. De fortalte at de kunne få si hvordan de syntes f.eks. en prøve har gått, men da måtte de selv ta initiativ til det:

A: «Hvis jeg vil, hvis jeg går bort til han, kan jeg jo si det.» (intervju 2).

B: «Jeg får jo sikkert det, men jeg nevner det ikke, nei jeg snakker ikke om prøven. Jeg får den, så er det bare å kaste den, liksom.» (intervju 2).

C: «Ja, hvis vi vil si det, så får vi lov til det, men...» (intervju 2).

Ut i fra det elevene fortalte kan det virke som om egenvurdering er lite vektlagt. Elevene måtte selv ta kontakt med læreren hvis de ønsket å si noe. De opplevde det heller ikke da som spesielt nyttig, slik som elev A fortalte: «Ja, vi får jo egentlig si hva vi vil, men liksom jeg kan jo ikke bestemme min egne karakter, så uansett hva jeg sier så får jo ikke jeg...» (intervju 2). De mente at det de sa ikke ble tatt med i vurderingsgrunnlaget, og at det heller ikke førte til råd om hvordan de kunne forbedre seg.

Sannsynligvis inkluderer lærerne egenvurdering i den lovpålagte samtalen læreren skal ha med eleven minst en gang hvert halvår (Opplæringslova, 1998b). Denne samtalen skal dreie seg om elevens faglige utvikling i forhold til kompetansemål i fag. Elev A fortalte om slike samtaler:

A: «Vi har jo elevsamtaler og sånne greier, men det er jo en gang hvert halvår og da prater vi om alt med kontaktlæreren vår, og senere blir det jo foreldresamtaler.»

I: «Føler du at du har nytte av elevsamtalen?»

A: «nei, jeg bare, f.eks. når hun sier at jeg bør få 3-4, liksom jeg får jo ikke noe mer motivasjon av å høre det.»

(intervju 2).

Spørsmålet er om dette kan sies å være tilstrekkelig for elever som har lav måloppnåelse, men som kanskje har forutsetninger for å kunne høyne sine resultater. Hvis en knytter

egenvurdering til motivasjon for skolearbeid sammen med forståelsen for hva som skal til for et bedre utbytte, er det stor sannsynlighet for at det ikke er nok med egenvurdering bare i forbindelse med elev- og foreldresamtalen hvert halvår. Det er mer sannsynlig at dette er noe som bør foregå kontinuerlig, hele året.

4.4.2 «Vi satt jo og prøvde å finne fram målene til meg»

Vurdering for læring innebærer at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem (Utdanningsdirektoratet, u.å.b.). Som en del av vurderingsgrunnlaget skal elevene være aktive i egen opplæring. Dette kan også innebære å være med på å utforme både mål og kjennetegn på måloppnåelse. Mål for opplæring kan gjelde både for klassen som helhet, men også den enkelte elev.

I klasserommet ser det ut til at mål for opplæringen blir presentert noe ulikt fra lærer til lærer. Noen presenterer mål for timen, uka eller emne på tavla, mens noen bare setter målene på emneplanen eller arbeidsplan for perioden som kan være alt fra en til flere uker. Elevene fortalte at de ikke var med på å sette mål for perioden: «Nei, jeg får si at jeg synes jeg burde komme så langt i noe, så sier læreren at jeg burde gjøre det litt bedre, så blir vi enige om det.» (elev C, intervju 2). Elev C fikk altså noen ganger være med å si hvor mye han burde gjøre, men det ser ikke ut til å handle om hvilke faglige målsettinger han burde ha. Det virker som om det dreide seg mer om hvor mye han burde gjøre. Altså en kvantitativ mer enn kvalitativ syn på forbedring.

Elev A sa at det er kun norsklæreren som har snakket med henne om mål for opplæringen:

«Ja, jeg tror det. Jeg snakket med norsklæreren og vi satt jo og prøvde å finne fram målene til meg. F.eks. at jeg skulle få 3-4 og hva jeg måtte gjøre for å jobbe meg opp til det og sånn der. Så vi har snakket litt om det. Men det er den eneste læreren som har gjort det.»

(elev A, intervju 2).

Her ser det ut til at det snakkes delvis om hva som skal til for faglig utvikling, men at fokuset igjen er på karakterer og ikke så mye på hvordan hun skal få det til.

Elev B fortalte at det kunne hende at han fikk tips til hva han kunne gjøre for å bli flinkere i fag. Det foregikk både i elevsamtaler og i timene: «Ja det skjer jo det og. F.eks. når læreren har stått og vist noe så hender det at han eller hun kommer bort, eller så rekker en opp handa

og spør for dem er jo der for å hjelpe.» (elev B, intervju 1). Elev B ser ut til å forstå dette som veiledning mot bedre resultater. Det er det jo også i den aktuelle situasjonen. Det understreker også at han kanskje ikke forstår hva det betyr å snakke om mål for hans egen opplæring, og at det er noe som bør foregå på et bredere plan enn bare i enkeltsituasjoner.

4.5 Oppsummering

Oppsummert vil en kunne si at informantene ikke opplevde god nok tilpasset opplæring. Det virker ikke som skolene deres har fokus på tilpasning for den enkelte elev dersom det ikke foreligger et vedtak om spesialundervisning etter kapittel 5 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998a). Det kan virke som elevene ikke vet om noe annet enn at det finnes grupper for de som presterer svakt, men de får ikke delta når de først er motivert for det. Skolene ser heller ikke ut til å ha utstrakt fokus på at hele skolen må være ansvarlig for tilpasningen. Det er mer opp til den enkelte lærer. Informantene skjønner at lærerne ikke kan tilpasse til alle. Elev A sa det slik «(...) dem har liksom ikke tid til å spesialbehandle en elev (...)» (intervju 1), mens elev B sa «(...) men det blir sikkert vanskelig for læreren å ta med seg 30 stykker for å lage noe, eller være ute (...)» (intervju 1). Elev B mente også at lærerne er gode på undervisning og sa «Undervisninga er jo... læreren vår er jo flink å undervise, men det er oppgavene og utregninger og ligninger og sånt jeg ikke har forstått meg på.» (intervju 1). Med andre ord finner de unnskyldninger for at opplæringen ikke er tilpasset dem. De uttrykker delvis at det er deres egen feil at de ikke får det bedre til, og ikke at det kunne ha noe med lærernes undervisning å gjøre.

Opplevelsen av læringsmiljøet er blandet. Informantene gir inntrykk av at de trives, men det ser ut til at det er innslag av mindre godt læringsmiljø. Informantene ønsker ikke å være aktiv muntlig i redsel for å svare feil. Det at kommentarer tilsynelatende får falle fritt i klasserommet, kan tyde på svak klasseledelse. I tillegg kan det by på utfordringer for ungdomsskolen å ta i mot elever fra ulike skoler. De fleste må til en ny skole, kommer i nye klasser der de kjenner bare noen fra før og de får helt nye lærere. Dette er utfordringer som krever innsats fra skolen som system, men også fra den enkelte lærer.

Vurdering som redskap for tilpasset opplæring viser seg å være noe informantene ikke er særlig kjent med. Vurdering for dem ser ut til å dreie seg om karakterer som et tall som viser hvordan de presterer faglig. Basert på elevenes fortellinger kan det tyde på at karakterer på f.eks. prøver og innleveringer ikke følges opp ved at lærer tilpasser og differensierer ut i fra

resultatene og dermed tilpasser opplæringen for dem. De «får den samme behandlingen» som alle de andre. De svake resultatene ser ut til å ha ført til at de er oppgitte og ser på seg selv som «noen som ikke kan noe».

Elevene virket lite motiverte for skolearbeid. De så liten eller ingen faglig framgang, og det har trolig ført til at de nærmest har gitt opp. De gjorde lite eller ingen lekser. De leverte ikke inn det de skulle, og de viste liten innsats i timene. De var heller ikke aktiv muntlige. Dette er atferd som kan relateres til lav motivasjon. Etter som motivasjon i teorien dreier seg om behov for autonomi eller selvbestemmelse, behov for kompetanse og behov for tilhørighet (Deci og Ryan, 2000) tyder det elevene forteller at lærerne sannsynligvis har liten kunnskap om motivasjon og motivasjonsteorier.

Elevene klassifiserer og kategoriserer seg selv ut i fra egne prestasjoner i fag. De snakker om seg selv med mange negative uttalelser; «tror nok at andre tror de er dumme», «å være helt blåst i hodet», «en som ikke skjønner noe», «en som forstår at lærerne gir opp å hjelpe», «en som tror han kan mer enn han viser», «skolelei» og «mangler motivasjon». Dette er en måte å overvåke seg selv på (jf. panoptisme). I begynnelsen av ungdomsskolen ville de ikke bli sett på som de som ikke kan noe, og dermed avslo de tilbud om å være med i grupper med ekstra hjelp og støtte. Med det ser det ut til at de blir enda mer synlige med sine fagvansker. I klasserommet er nederlagene store, ikke bare fordi resultatene «alltid» er svake, men det virker som det hele tiden skjer foran klassen. Dette kan ha ført til lav selvtillit, og at de lar være å være muntlig aktiv på tross av at det kan være en av deres sterke sider.

Alle disse momentene vil bli ytterligere diskutert i kapittel fem, hvor drøftingen vil ta utgangspunkt i de enkelte forskerspørsmålene og tilslutt problemstillingen.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil forskerspørsmålene og problemstillingen danne overskriftene. Med utgangspunkt i de funn som er gjort, analysert og drøftet opp mot teori i kapittel 4, vil det i dette kapittelet drøftes mer inngående rettet mot forskerspørsmålene og problemstillingen.

5.1 Hva er faglig inkludering i et elevperspektiv?

Dette er det første forskerspørsmålet på veien mot å finne svar på studiens problemstilling. Å få tak i elevenes opplevelse av faglig inkludering knyttet til lav måloppnåelse er hovedperspektivet i denne studien. For å kunne si noe om deres opplevelse av faglig inkludering, har det vært nødvendig først å gjøre en analyse av selve begrepet. I kapittel 2 finnes begrepsanalysen som er gjort ved hjelp av en modell for begrepsanalyse. Resultatet av denne analysen er basert på et perspektiv der spørsmålene hvorfor, hva og hvordan ligger til grunn. «Hvorfor» tar for seg det sosialpolitiske, og ser på hva de politiske dokumenter sier. «Hva» tar for seg det substansielle, og gir et bilde på hva som skal til for å oppnå faglig inkludering. «Hvordan» tar for seg det teknisk – profesjonelle som sier noe om hvordan ideologien om faglig inkludering kan realiseres i praksis.

Resultatet av begrepsanalysen viser at det finnes flere kjennetegn på faglig inkludering. Det kan være f.eks. klasseledelse, tilpasset opplæring og sosiale relasjoner. I denne studien er det gjort et utvalg på tre sentrale kjennetegn: tilpasset opplæring, vurdering og læringsmiljø. Faglig inkludering er, som tidligere vist, et komplekst fenomen som omfatter mange ulike begrep. For å finne elevenes perspektiv på hva faglig inkludering er, ble det nødvendig å undersøke hva de har erfart i forhold til begrepene tilpasset opplæring, vurdering og læringsmiljø. For å finne svar på det, ble det i intervjuene stilt spørsmål innenfor disse temaene (se vedlagt intervjuguide).

5.1.1 Tilpasset opplæring

Opplæringslova (1998a) gir elever rett til tilpasset opplæring ut i fra deres evner og forutsetninger. I politiske dokument omtales tilpasset opplæring og likeverdig opplæring som et overordnet prinsipp. Dette skal foregå i en inkluderende skole for alle og skal danne grunnlaget for skolens virksomhet (NOU (2009:18)). Funn i denne studien kan tyde på at prinsippet om tilpasset opplæring fortsatt ikke fullt ut er realisert i alle skoler i Norge. I prinsipper for opplæringen og i generell del i Kunnskapsløftet (u.å.a) poengteres det at

tilpasset opplæring dreier seg bl.a. om variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler. Det skal også være variasjon i organiseringen av og i forhold til intensiteten i opplæringen. Dette var derfor tema som ble berørt i intervjuene.

Ut i fra det elevene fortalte ser det ut til at lærestoff og læremidler virker å være lite variert, og at tavleundervisning fortsatt virker å være en vanlig undervisningsmetode. Læreboka synes å ha en sterk stilling og er styrende for mål for opplæringen og valg av undervisningsmetoder. Dette finner også Hodgson m.fl. (2012) i sin evaluering av Kunnskapsløftet. På tross av at bl.a. lærestoffet kan være for vanskelig for noen elever, bruker de fleste de samme bøkene, får de samme oppgavene og de samme leksene som resten av klassen. Det kom ikke fram om det blir, og eventuelt i hvilken grad, det differensieres i forhold til f.eks. mengde lekser, men slik en kan tolke det informantene sa, blir det i liten grad praktisert.

Variasjon i arbeidsmåter ser også ut til å praktiseres i liten grad. Dette er funn Bachmann og Haug (2006) og Hodgson m.fl. (2012) også har gjort i sin forskning. De fant at fellesskapsundervisning kombinert med individuelt elevarbeid er mest utbredt. Funn i denne studien bekrefter det. Det informantene sa, ga et bilde av hvordan noen elever ofte sitter i klasserommet der læreren underviser fra tavla. Noen ganger forstår de ikke hva det undervises i, og da greier de heller ikke på egenhånd å gjøre oppgaver etterpå.

Organisering av undervisningen kan foregå på ulike måter. For på en lettere måte å ivareta elever som trenger ekstra hjelp og støtte, er det vanlig praksis ved noen skoler at det foregår i mindre grupper der elever med lignende problemer får undervisning av en ekstra lærer. Elever med svake faglige resultater har i mange tilfeller hatt tilrettelagt undervisning i små grupper på barneskolen, og har vært fornøyd med det. I ungdomsskolen vil de ofte ikke ha denne formen for tilrettelegging og takker derfor nei hvis de får et tilbud om det. Dette er noe elevene i denne studien også fortalte om. De ville ikke bli sett på som den som ikke kan noe. Elevene er med andre ord redde for at stigmaet «de som ikke gjør det så bra» skal oppdages av de andre. De har likevel rett på tilpasset opplæring ut i fra sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998a). Dette er en utfordring som enkelte skoler fortsatt ser ut til å slite med for å få til i klasserommets fellesskap.

Funn i denne studien indikerer samtidig at elevene ønsker mer hjelp når de kommer på 10. trinn, og at det da kan foregå i mindre grupper. Dette henger sannsynligvis sammen med at de igjen blir mer motiverte for læring, og at en grunn til det kan være at de skal over på

videregående skole. Å få tilrettelagt undervisning i segregerte grupper kan godtas av elevene, som en ser, på et senere tidspunkt. En kan reflektere over om det er fordi elevene resignerer fordi det er den eneste måten å få hjelp på, eller om de ser på gruppeløsning som et gode de kan velge fordi motivasjonen for læring har endret seg. Som informantene er tolket, er det et innslag av begge deler. De er kanskje ikke lenger så opptatt av det å skille seg ut i denne sammenhengen som de var tidligere.

Tid i opplæringen var også noe informantene var opptatt av. Mange elever strever med å henge med i forhold til det faglige. Ut i fra sine evner og forutsetning bruker noen lengre tid på å løse oppgaver, lese fagstoff m.m. enn andre. Informantene opplevde at de enten ikke fikk jobbe med fagstoffet lenge nok til at de forsto, eller at i det de begynte å forstå, kom det noe nytt.

Internasjonale undersøkelser som PISA, TIMMS og PIRLS hevder at det er for lavt læringstrykk i norsk skole. Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.a) er, som tidligere nevnt, preget av omfattende mål for opplæringen. For å nå alle kompetansemål i fag, er det et inntrykk av at det må opprettholdes et visst tempo. Skal hver elev oppnå alle kompetansemål, blir det viktig at opplæringen er systematisk og at det er et velfungerende vurderingsarbeid. Dette understrekes av Bachmann og Haug (2006), som sier at et høyt faglig trykk forutsetter et perspektiv på tilpasset opplæring som ivaretar systematikken i det faglige arbeidet. Elevene er avhengig av at læreren til enhver tid vet hva de kan og hva de må jobbe videre med, noe som vil være et resultat av tilfredsstillende vurderingsarbeid.

5.1.2 Vurdering

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (Utdanningsdirektoratet, u.å.a) ble også vurderingsforskriftene gjenstand for endring. Endringen trådte i kraft i 2009 (Opplæringslova, 1998b). Dette medførte et større fokus på vurdering som verktøy for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring skal foregå kontinuerlig og det medfører at også vurderingsarbeidet må foregå kontinuerlig. Elevene skal også selv være aktive i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglige utvikling (Opplæringslova, 1998b). «Vurdering for læring» er i ferd med å bli et begrep i norsk skole.

Funn i denne studien tyder på at informantene hadde liten kjennskap til at vurdering er mer enn karakteren som settes hvert halvår. De kjente til elevsamtaler og samtaler med foresatte hvert halvår, men egenvurdering hadde dem liten erfaring med.

Elevene fortalte at de i liten grad var involvert i egen opplæring via egenvurdering slik vurderingsforskriften sier (Opplæringslova, 1998b). I samtalen knyttet til halvårsvurderinger er det et krav om at elevens kompetanse og faglig utvikling er et tema (Opplæringslova, 1998b). Selv om fag og målsetting var tema i disse samtalen, tolkes det elevene sa at det ikke hadde noen særlig betydning for dem. De greide ikke knytte det til sin egen opplæring og faglige utvikling. De virket mer opptatt av det som skjedde i det daglige i klasserommet. I klasserommet handlet det om å få hjelp i timene, å greie oppgavene og om hvordan medelever og lærere var mot dem.

Engh (2011) peker på flere forhold og deres gjensidige påvirkning for å forstå vurdering for læring. Fokus på læring, relasjoner og interaksjoner i klasserommet og det å gi hjelp til at elevene skal komme seg videre, er blant de forhold han mener det må fokuseres på. Dette er i tråd med funn i denne studien. Informantene tolkes til å være opptatt av i hvilken grad lærerne fokuserte på deres faglige utvikling. Ut i fra det informantene sa, kan det virke som om lærerne nærmest hadde gitt dem opp. Det kom til uttrykk både i forhold til manglende tilpasning av opplæringen, og at elevene opplevde lærerne som ekstra strenge med dem i forhold til resten av klassen. Elevene ønsket å være i klasserommet, men ville også ha den samme muligheten til å delta på annen organisering som f.eks. å jobbe med oppgaver på et annet rom sammen med andre elever. De opplevde lærerens markering av deres stigma ved at de ikke fikk delta på lik linje med de andre. De skulle holdes under oppsikt. I klasserommet var det vanskelig, og deres vansker ble ikke tatt hensyn til. Selv om de ikke skjønnte det læreren formidlet, eller hva de skulle gjøre, forble undervisningen og undervisningsmetodene den samme. Dette kan sies ikke å være i tråd med vurdering slik det er ment å være.

5.1.3 Læringsmiljø

Gjennom kapittel 9a i Opplæringsloven (1998a) er elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø sikret. Elevundersøkelsen 2014 (Wendelborg, 2015) viser at det er mindre mobbing, færre opplever krenkelser og det er bedre arbeidsro i norsk skole. Funn i denne studien bekrefter det. Eleven trives for det meste, men det finnes også eksempler på mobbing og krenkelser i skolen.

I denne studien finner en at elevenes opplevelse av læringsmiljøet for det meste var preget av hvordan de oppfattet deres egen relasjon til lærerne og til medelevene. Lærerne ble for det meste omtalt som snille og greie, og det var noen som var gode til å undervise og noen som

var mindre god til å undervise. Den snille læreren ble knyttet til det å hjelpe med faglige utfordringer ved f.eks. å gi hjelp når de rakk opp handa. Men en snill lærer ser også ut til å gi omsorg og emosjonell støtte slik Federici og Skaalvik (2013) fant i sin studie. De fant at sosial støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet hadde størst betydning for motivasjon for skolearbeid. Selv om Deci og Ryan (2000) sier at tilhørighet ikke er en forutsetning for motivasjon, hevdet informantene at det å trives og ha venner var en av årsakene til at de i det hele tatt kom på skolen.

Informantene fortalte også om lærere som var ekstra strenge, og at de opplevde det nærmest som en straff knyttet til svake faglige resultater. De opplevde seg stigmatisert ved bl.a. at plassering i klasserommet dreide seg om dem, og at muligheten til å være ute av klasserommet i forbindelse med arbeid med oppgaver også dreide seg om dem. Læreren hadde en tendens til å kunngjøre dette i påhør av resten av klassen. I tråd med det Goffman (2000) sier om at stigma er knyttet til negative egenskaper ved en person eller gruppe, opplevde informantene stigma knyttet til deres svake faglige prestasjoner. Dette kan forstås som at læringsmiljøet er preget av stigmatisering på bakgrunn av egenskaper ved enkeltelever eller elevgrupper. Dette vil igjen kunne forsterke tendensene til at miljøet blant elevene også virket å være preget av stigmatisering. Ut i fra det informantene fortalte virket det som at klimaet i klasserommet var delvis preget av aksept for å la kommentarer flyte. Toleransen for å kommentere medelevers feile svar virket å være noe høy, noe som ikke førte til særlige reprimander fra lærerne. Dette førte igjen til at informanten valgte å trekke seg bort og ikke ønsket å være aktive muntlige i timene.

5.1.4 Oppsummering

Selv med utgangspunkt i det som informantene har fortalt om tilpasset opplæring, læringsmiljø og vurdering er det fortsatt ikke mulig å gi en entydig definisjon på begrepet faglig inkludering. Likevel gir det elevene fortalte et innblikk i deres perspektiv på de nevnte sentrale kjennetegn på faglig inkludering. Dette viser igjen kompleksiteten i begrepet. Faglig inkludering vil heller ikke være statisk om det er slik at opplevelsen av faglig inkludering er til stede. Olsen (2013) har gjort en analyse av begrepet inkludering. Begrepet er satt sammen av tre dimensjoner: faglig, sosialt og kulturelt som presenteres som en treenighet. Elevene vil ikke være i sentrum av disse dimensjonene hele tiden fordi fokuset flytter på seg. Disse tre dimensjonene er avhengig av hverandre. Det betyr at for å oppnå faglig inkludering, må også det sosial og det kulturelle være på plass. Vektingen av disse dimensjonene kan være ulik fra

situasjon til situasjon. Dette viser at opplevelsen av å være faglig inkludert kan variere både fra situasjon til situasjon og fra elev til elev.

Med utgangspunkt i elevenes fortelling, bør det likevel være mulig å finne noen kjennetegn på hva faglig inkludering i et elevperspektiv er. Elevperspektivet ser ut til å vektlegge bl.a. læringsmiljøet der det er gode relasjoner både mellom lærer og elev og mellom elevene. De vektlegger å forstå hva de skal lære og hvordan de skal lære, og de vektlegger god veiledning og støtte fra lærerne både faglig, sosialt og emosjonelt. I tillegg vektlegger de sin egen innsats som de selv mener er avhengig av motivasjon for læring, samtidig som de blir motivert når de føler at de lærer. Alle disse momentene bidrar til å gi et nærmere svar på hva elevene mener faglig inkludering er.

5.2 Hvordan påvirker vurdering sammenhengen mellom lav måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering?

«Hvordan påvirker vurdering sammenhengen mellom lav måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering?» er det andre forskerspørsmålet på veien mot å finne svar på studiens problemstilling. Ut i fra det informantene fortalte, bør det være mulig å trekke noen linjer mellom vurdering og det å ha lav måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering.

Begrepet vurdering er gjort nærmere rede for i kapittel 2. Her beskrives vurdering som et verktøy for å kunne realisere prinsippet tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998b, Utdanningsdirektoratet, u.å.b). Elevene skal erfare at undervisvurdering gir dem informasjon om kompetanse med sikte på faglig utvikling. Egenvurdering skal gi elevene mulighet til aktiv deltakelse i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling (Opplæringslova, 1998b). I følge Black og William (1998), knyttes vurdering til direkte arbeid i klasserommet og kommunikasjon mellom lærer og elev. Det samme mener Engh (2011) når han sier at vurdering må forstås i forhold til bl.a. relasjoner og interaksjoner i klasserommet sammen med at lærer må vite hvor eleven befinner seg i sin læreprosess. Dette kan tolkes som at det ikke vil være tilstrekkelig å diskutere f.eks. faglig utvikling med elevene bare i samtaler to ganger i året. Dette må foregå kontinuerlig.

Som tidligere beskrevet viser funn i denne studien at elevene ikke hadde særlig forståelse for vurdering som redskap for faglig utvikling. De knyttet vurdering til karakterer hvert halvår, og de så ikke sammenhengen mellom samtalen med kontaktlærer hvert halvår og deres egen

faglige utvikling. Dette til tross for at samtalen de har rett til minst en gang hvert halvår også handlet om deres utvikling i forhold til kompetansemål i fag slik det står i Opplæringslova (1998b).

Funn i denne studien tyder på at vurdering ikke alltid blir brukt som det verktøyet det er ment å være. Vurdering er et verktøy for å fremme læring underveis. Det skal også bidra i sosialiseringprosessen til elevene og skape et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998b). Det betyr at vurdering skal foregå både i forhold til faglig utvikling og i forhold til det sosiale miljøet for å stimulere til et godt læringsmiljø. Mangler ved vurderingspraksisen vil sannsynligvis ikke bidra til særlig positiv utvikling. I sin ytterste konsekvens vil mangler ved vurderingspraksisen kunne bidra til det motsatte, der dårlig læringsmiljø og lav motivasjon får anledning til å utvikle seg. For elever med lav måloppnåelse bør vurderingsarbeidet sees på som særlig viktig. Med godt vurderingsarbeid der faglig og sosial utvikling er i fokus, vil det kunne bidra til høyere motivasjon og økt egeninnsats.

Funn i studien tyder på at elevene opplever seg stigmatisert pga. sine svake faglige prestasjoner. De opplever seg stigmatisert av både lærere og medelever, men de stigmatiserer også seg selv ved å være sine egne overvåkere slik Foucault (1999) og Olsen (2012) tenker seg panoptisme. Dersom vurdering brukes som verktøy for tilpasset opplæring, ville en kunne motvirke stigmatisering og opplevelse av stigma. Med utgangspunkt i vurdering og tilpasset opplæring kan det dermed tenkes at panoptismen også kan være en positiv form for overvåking. Tilpasset opplæring krever at læreren kjenner til bl.a. elevens faglige nivå og læringsstil. Kontinuerlig vurdering av elevens faglige utvikling, og bruk av vurderingsresultater, vil kunne legge til rette for kontinuerlig tilpasset opplæring. På den måten vil forskjellene mellom elevene ikke være så synlige. Ved å overvåke og vurdere læringsmiljøet, vil det også her være mulig å avskaffe kulturen som gjør at det kan være aksept for å kommentere andres feil. Dette vil også være en positiv form for overvåking.

Oppsummert kan en si at vurdering berører mange sider i forhold til lav måloppnåelsen og opplevelsen av faglig inkludering. Vurdering kan sies å være en grunnpilar for tilpasset opplæring, og tilpasset opplæring er igjen en grunnpilar for godt læringsmiljø og motivasjon for læring. Det bør være mulig å konkludere med at dersom vurdering ikke blir praktisert etter intensjonene, vil det kunne føre til at et ønske om bedre måloppnåelse og en opplevelse av faglig inkludering blir vanskeligere å nå. Å oppleve seg faglig inkludert kan sies å være et

resultat av god tilpasset opplæring ut i fra godt vurderingsarbeid gjort etter intensjonene i opplæringsloven. På bakgrunn av dette kan en tenke seg at opplevelsen av faglig inkludering derfor vil kunne være tilstede uavhengig av måloppnåelse.

5.3 Hvordan påvirker motivasjon sammenhengen mellom lav måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering?

Dette er det tredje forskerspørsmålet på veien mot å finne svar på studiens problemstilling. I kapittel 2 er det gjort rede for begrepet motivasjon og motivasjonsteorier. Her beskrives motivasjon til å handle om indre og ytre motivasjon (Deci og Ryan, 2000) og prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2005). Indre motivasjon dreier seg om en indre drivkraft der behov for autonomi eller selvbestemmelse, behov for kompetanse og behov for tilhørighet er sentrale fenomener (Deci og Ryan, 2000). Ytre motivasjon drives av ytre påvirkninger som f.eks. belønning (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Prestasjonsmotivasjon handler om hvordan en person vurderer sjansen for å lykkes eller for å mislykkes i en prestasjonssituasjon (Imsen, 2005).

I denne studien hadde informantene stort fokus på motivasjon. Eller rettere sagt; mangel på motivasjon. Informantene fortalte at de var svært lite motivert for skolearbeid, men at det å ha venner var en motivasjonsfaktor for i det hele tatt å komme på skolen. Opplæringsloven stiller krav både til lærere og til elever når det gjelder grunnlaget for vurdering (Opplæringslova, 1998b). Læreren skal legge til rette for et tilstrekkelig grunnlag for vurdering av kompetansen til eleven. Eleven derimot skal møte fram og delta aktivt i opplæringen slik at læreren får et bredt grunnlag for vurdering. Funn i denne studien finner at elevene er lite motivert for egeninnsats i forhold til lekser og annet skolearbeid. De fortalte om lav arbeidsinnsats i timene i forhold til skriftlige oppgaver generelt og muntlige aktiviteter spesielt.

Lav motivasjon fører ofte til lav innsats, mens innsats må kunne sies å være en forutsetning for å oppnå resultater. Det betyr også at høy motivasjon kan føre til høyere innsats som i de fleste tilfeller fører til bedre resultater. Undersøkelser i norsk skole viser at motivasjon for skolearbeid synker med årene (Meld. St. 22 (2010-2011)). Dette viser også funn i denne studien der informantene fortalte at motivasjon for skolearbeid nesten ble borte ved overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Det elevene fortalte kan tolkes som at lav motivasjon for skolearbeid har ført til at de nærmest er sluttet å delta aktivt i opplæringen. Etter at de startet på ungdomsskolen opplevde de ikke den samme tilretteleggingen som de

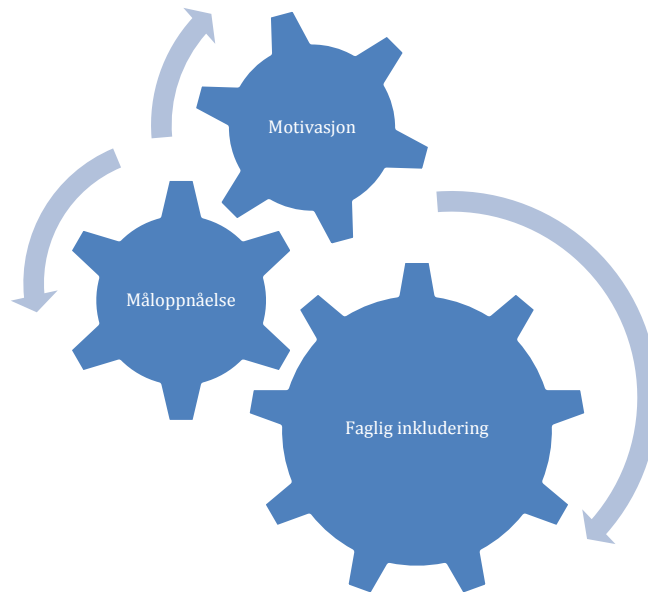
fortalte de fikk på barneskolen. Selv om fag var vanskelig på barneskolen, var opplevelsen av vanskeligheter ikke like sterkt til stede der som på ungdomsskolen. I barneskolen levde de kanskje et «beskyttet» liv og oppdaget ikke sitt stigma før de kom på ungdomsskolen. I tråd med det Dalland (2010) sier om det beskyttende stigma, kan det virke som om elevenes møte med sitt stigma på ungdomsskolen har vært hardt, og at de ikke vil bli sett på som noen som ikke kan noe. De har derfor valgt bort det som ser ut til å være det eneste tilbudet om tilpasset opplæring skolen har gitt; å være i mindre grupper for dem som sliter i faget.

Motivasjon og lav måloppnåelse ser ut til å henge nøye sammen. Informantene ga uttrykk for at de nærmest hadde gitt opp. De greide ikke å se hvordan det skulle være mulig å få bedre karakterer. Det kunne se ut til at de etterhvert hadde innfunnet seg med sin «skjebne», selv om de hadde gjort avtaler med seg selv om at de skulle bli bedre. De visste heller ikke hvordan de skulle forbedre seg, men fortalte at lærerne sa det handlet om å gjøre lesker og jobbe mer i timene. Hvordan de skulle få til f.eks. leksene, hadde ikke lærerne sagt så mye om. Elevene omtalte seg selv meg mange negative ord som «å være helt blåst i hodet», «en som ikke skjønner noe», «en som forstår at lærerne gir opp å hjelpe», «en som tror han kan mer enn han viser», «å være skolelei» og «ikke ha motivasjon i det hele tatt». Dette understreker hvor lite motivert de var.

Opplevelsen av å være faglig inkludert ser ikke ut til alltid å være knyttet til resultater. Funn i denne studien viser at svake resultater i seg selv ikke automatisk fører til opplevelsen av ikke å være inkludert faglig. Dette tolkes ut i fra det informantene fortalte om at dem syntes de greide seg bra i norsk, men ikke i matematikk. Dette til tross for at graden av måloppnåelse var den samme i begge fag. Ut i fra det elevene fortalte ser det ut til at opplevelsen av å være faglig inkludert dreier seg mer om hvilken støtte de har i lærerne både faglig og sosialt enn om måloppnåelse i seg selv. De virket å kunne la seg motivere for læring ved en slik støtte selv om det nødvendigvis ikke ville føre til høyere måloppnåelse.

Det ser ut til at motivasjon både kan påvirke og blir påvirket av lav måloppnåelse og av opplevelse av faglig inkludering. Det er en slags gjensidig avhengighet mellom disse fenomenene. Høy motivasjon kan føre til økt måloppnåelse fordi høy motivasjon fører til mer aktivitet. Bedre resultater vil sannsynligvis føre til høyere motivasjon som kan bidra til opplevelse av faglig inkludering.

For å illustrere sammenhengene er det konstruert en figur (figur 7), som illustrerer hvordan fenomenene er avhengige av hverandre for å kunne «rulle» videre.



Figur 7, Sammenheng mellom motivasjon, måloppnåelse og faglig inkludering

Hvert av tannhjulene illustrerer henholdsvis motivasjon, måloppnåelse og faglig inkludering. Som figuren da kan tolkes, vil motivasjon påvirke både måloppnåelse og faglig inkludering. Måloppnåelse påvirker sammenhengen mellom motivasjon og opplevelse av faglig inkludering på samme måte som opplevelse av faglig inkludering vil virke inn på motivasjon og måloppnåelse.

Oppsummert kan en si at motiverte elever sannsynligvis vil oppleve seg faglig inkludert i situasjoner de er motivert for. Dette kan variere fra situasjon til situasjon. Å føle seg motivert kombinert med opplevelse av faglig inkludering vil med stor sannsynlighet føre til at disse situasjonene igjen vil kunne opptre oftere og oftere.

5.4 Hvilken sammenheng er det mellom lav måloppnåelse og elevers opplevelse av faglig inkludering?

Med utgangspunkt i elevfortellingene og de svar som er forsøkt gitt på forskerspørsmålene, bør det være mulig å svare på problemstillingen for denne studien som er:

«Hvilken sammenheng er det mellom lav måloppnåelse og elevers opplevelse av faglig inkludering?»

Lav måloppnåelse er i opplæringsloven definert til å være karakteren 1 eller 2 (Opplæringslova, 1998b). Faglig inkludering i et elevperspektiv finner en ikke en entydig definisjon på, men ut i fra funn i denne studien, ser det ut til å handle om hvordan elevene opplever tilpasning av opplæringen, vurdering og læringsmiljøet. Innenfor disse temaene er det gjort funn som vil kunne gi et nærmere svar på hvilken sammenheng det er mellom lav måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering.

Elever med lav måloppnåelse ser ut til i liten grad å bli ivaretatt i forhold til tilpasset opplæring i klasserommets fellesskap. I Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.a) vektlegges det på den ene siden tilpasset opplæring i fellesskapet uten at det beskrives nærmere hvordan det skal foregå i praksis. På den andre siden beskrives kjennetegn for tilpasset opplæring for den enkelte elev. Elevene i denne studien opplevde at de fikk tilbud om å delta i mindre grupper sammen med andre med lignende vansker. Dette er i følge Damsgaard og Eftedal (2014), Tetler (2009) og Haug (2014a), en smal, individualistisk forståelse og som informantene opplevde som stigmatiserende. De ønsket seg heller tilpasset opplæring i klasserommet eller på en slik måte at de ikke opplevde seg stigmatisert. Dette er i tråd med det Bachmann og Haug (2006) sier om en vid forståelse av tilpasset opplæring der tilpasset opplæring må betraktes som en ideologi eller en pedagogisk plattform som preger hele skolen. Likevel er det i det øyeblikket begrepet skal gjøres om til pedagogisk praksis at problemene oppstår. Formål, innhold og tiltak skal konkretiseres. Werner og Håstein (2010) har igjennom en konkretisering av prinsippet om tilpasset opplæring til verdier kommet fram til at elevene bl.a. skal lære i et inkluderende fellesskap. Denne verdien blir vanskelig å holde fast ved dersom elevene bare får tilbud om tilpasset opplæring utenfor klasserommet.

Informantene tolkes til å tro at mangler ved tilpasning av opplæringen skyldes at lærerne er «fanget» i et gitt mønster. De tror bl.a. at det skal være slik at læreboka bestemmer hva de skal gjøre og hvordan de skal undervise og at lærerne må la seg styre av det. Informantene kjente ikke til hvilken betydning vurderingsarbeidet har i dag. Black og William (1998) fremhever betydningen av formativ vurdering knyttet til økt standard i forhold til elevs læring. De poengterer at forbedringen i elevs læring er knyttet til direkte arbeid i klasserommet og kommunikasjon mellom lærer og elev. Så lenge lærere gir uttrykk for at læreboka fortsatt er førende for innholdet i undervisningen og valg av undervisningsmetoder, vil sannsynligvis heller ikke elevene forstå at det ikke lenger er slik. Innholdet i undervisning

og valg av metoder bør ta utgangspunkt i mål i de ulike læreplaner, og på den måten heller gjøre læreboka til et verktøy som kan brukes for å nå målene. På den måten vil elevene også ha en mulighet til å delta mer aktivt i egen opplæring ved f.eks. å være med å utforme kriterier for måloppnåelse slik det er beskrevet hos Utdanningsdirektoratet (u.å.b). Hodgson m.fl. (2010) finner i sin undersøkelse knyttet til vurdering at lærerne mener mangel på tid er den største begrensningen for å gjennomføre et grundig vurderingsarbeid. Dette kan knyttes til elevenes forståelse av at lærerne ikke har tid til «å spesialbehandle» noen. Elevene tolkes til at de har forståelse for lærernes mangel på tid til å lage tilpassede oppgaver, tilpassede lekser, gjennomføre mer praktisk undervisning etc., og at de tror det skal være slik.

Videre ser det ut til at elever med lav måloppnåelse kan oppleve seg stigmatisert både av lærere og medelever, men også av seg selv. For informantene i denne studien dreier det seg sannsynligvis om det Dalland (2010) beskriver som det «beskyttende stigma». Elevene har levd et «beskyttet» liv på barneskolen der tilpasset opplæring sannsynligvis har vært en realitet. Ved overgangen til ungdomsskolen ble hverdagen en annen. Tilpasset opplæring ser ikke ut til å bli ivaretatt på samme måte, og dermed kommer deres svakheter mer til syne for både dem selv og medelevene. De opplevde at lærere markerte det bl.a. ved plassering i klasserommet og ved ikke å gi dem muligheten til å gjøre skolearbeid på f.eks. et grupperom. Medelevene markerte det ved bl.a. å kommentere hvis de sa noe som var feil, og at de ikke var ønsket som samarbeidspartnere i gruppearbeid der resultatene ble sett på som viktige.

I kapittel 2 er begrepet panoptisme beskrevet (Foucault, 1999, Olsen, 2012). Panoptisme handler om å overvåke og bli overvåket der overvåker er usynlig. Resultatet av panoptismen er overvåkerens automatiske makt over den overvåkede. Informantene tolkes til å oppleve seg overvåket både av medelevene og lærerne pga. sine svake faglige prestasjoner. Medelevene opptrer som overvåkere ved å kommentere i klasserommet og markere ved f.eks. at de ikke er ønsket som gruppelemmer i et gruppearbeid. Lærerne markerer det ved f.eks. å være ekstra strenge. Overvåkerens makt bidrar til at den overvåkede gir opp, er mindre aktiv og setter følelsen av trygghet foran faglig utvikling ved f.eks. gruppearbeid og muntlige aktiviteter i klasserommet.

Olsen (2012) tenker seg en indre panoptisme der den overvåkede overvåker både seg selv og de som overvåker. Dermed er de som overvåker delvis synlige for den overvåkede. I denne sammenheng er informantene de overvåkede, men de overvåker også både seg selv,

medelevene og lærerne. Den overvåkede forsøker, for å unngå overvåkning, å gjøre det han eller hun tror er forventet. I stedet for å bruke overvåking av seg selv til å utvikle sine muligheter, synes det som om informantene bruker det til å legge bånd på seg selv. Dersom den indre overvåkingen av seg selv kan brukes som en mulighet til å utvikle seg selv ved f.eks. å handle i tråd med det som er allment akseptert, vil det kunne virke fremmede på faglig og sosial utvikling. Det motsatte er at den indre overvåkingen bidrar til et negativt syn på seg selv, og kan dermed være en hemmende faktor der resultatet kan være at elevene trekker seg tilbake i et forsøk på å gjøre sine svakheter usynlige for andre. For informantene i denne studien ser det ut til at det er det siste som er gjeldende.

Elever med lav måloppnåelse ser også ut til å ha lav motivasjon i flere sammenhenger enn bare i det faget de presterer svakt i. De beskriver seg selv som lite motivert og skolelei. De orker ikke gjøre lekser og får ofte heller ikke gjort skolearbeid på skolen. Det kan virke som om de bruker mye tid på å skjule sine svakheter både ved å unngå å gjennomføre oppgaver og ved å være lite aktive i klasserommet. Prestasjonsmotivasjon handler i følge Imsen (2005) om en trang til å utføre noe som er bra ut i fra en kvalitetsstandard. Atkinson (gjengitt etter Imsen, 2005, s. 392) forklarer prestasjonsmotivasjon som relevant i situasjoner der individet ser seg selv som ansvarlig for sluttresultatet. Informantene ville gjerne gjøre det bra, men prestasjonsmotivasjonen var lav. De så seg absolutt ansvarlig for resultatene sine, men i en prestasjonssituasjon som f.eks. muntlige aktiviteter var sannsynligvis angsten for å mislykkes større enn lysten til å gå løs på oppgaven. Angsten for å mislykkes kan i følge Imsen (2005) medføre at personen trekker seg fra oppgaven. Fortellingene til informantene bekrefter dette. De valgte ikke å være aktive muntlig i klasserommet.

Elever med lav måloppnåelse ser ut til for det meste å trives på skolen. Dette er i tråd med resultater fra Elevundersøkelsen 2014 (Wendelborg, 2015). Trivsel for informantene dreide seg om venner, og lærere som brydde seg og som ga sosial og emosjonell støtte. Dette er i tråd med det Federici og Skaalvik (2013) fant i sine analyser av internasjonal forskning knyttet til motivasjon at bl.a. sosial støtte var viktig uavhengig av kontekst og alder. Likevel tolkes det informantene fortalte som at noen lærere ser ut til å ha gitt dem opp med tanke på det faglige. De opplevde lærere som snille når de kom for å hjelpe med en oppgave, eller at læreren stolte på dem slik at de kunne få gå ut av klasserommet for å gjøre oppgaver. Snille lærere gjorde fagene bedre ved å gi mer praktisk undervisning, og i noen tilfeller lot elevene være med på å bestemme arbeidsmetoder i en time. En må kunne tillate seg å lure på hvorfor

lærere som egentlig bare gjør jobben sin oppleves som snille. Ut i fra krav i politiske dokumenter, læreplaner og vurderingsforskrifter handler det de snille lærerne gjør om tilpasset opplæring ut ifra elevenes evner og forutsetninger. Det er derfor et tankekors at det bare var noen lærere som ble beskrevet som snille.

Oppsummert kan en si at sammenhengen mellom lav måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering dreier seg om hvilke opplevelser elevene har i møtet med skolen, lærere og medelever. Det ser ut til å dreie seg først og fremst om hvordan lærere ved hjelp av sitt vurderingsarbeid legger til rette for opplæring ut i fra elevens evner og forutsetning, altså tilpasset opplæring. Vurdering er blitt en viktig del av opplæringen i norsk skole. For elever med lav måloppnåelse ser det ut til at dette arbeid er veldig viktig, men at det tyder på at det er mangler ved vurderingspraksisen i skolene. Dette kan gå mer utover de som strever enn de som ikke gjør det.

Elever med lav måloppnåelse ser ut til å oppleve seg stigmatisert, både av lærere og medelever. De ser ut til å ha lav motivasjon, og at møtet med sitt stigma fører dem inn i en tanke om at det er mange ting de ikke kan lykkes med. Dette er ikke bare knyttet til det enkelte faget, men ser ut til å befeste seg i andre sammenhenger også.

Det ser ikke ut til at det er automatikk i at lav måloppnåelse fører til opplevelse av ikke å være faglig inkludert. Lærere som hjelper, gir råd, viser omsorg og støtte, og viser at de har tillit til dem ser ut til å kunne veie opp, og kan føre til en opplevelse av faglig inkluderingen. Hvis dette er realiteten, ser det heller ikke ut til at medelevenes behandling av dem, betyr så mye i faglig sammenhengen. Lærernes møte med eleven kan i faglig sammenheng har størst betydning.

6 Avslutning

Problemstillingen «Hvilken sammenheng er det mellom lav måloppnåelse og elevers opplevelse av faglig inkludering?» var utgangspunktet for studiens målsetting. Jeg ville finne ut hvordan elever som ikke gjøre det så bra faglig på skolen opplever seg faglig inkludert. Studien er gjennomført som en tematisk livshistoriestudie. Informantene har bestått av tre elever fra ungdomsskolen. Gjennom kvalitativt forskningsintervju har disse elevene fortalt hvordan de opplever sin skolehverdag knyttet til det å ha lav måloppnåelse, og hvordan de opplever seg faglig inkludert. I analysen av det transkriberte materialet har likheter og mønstre i det de har fortalt dannet grunnlaget for presentasjon av funn og drøfting opp mot teori og i forhold problemstilling og forskerspørsmål.

I likhet med at Olsen (2013) og Haug (2014a) ikke finner en entydig definisjon på inkludering, finner ikke denne studien heller en entydig definisjon på hva faglig inkludering er. Ved hjelp av modellen for begrepsanalyse er det konkludert med at begrepet er komplekst, og dreier seg om bl.a. god klasseledelse, tilpasset opplæring og sosiale relasjoner. I denne studien ble det valgt ut tre sentrale kjennetegn på faglig inkludering: tilpasset opplæring, vurdering og læringsmiljø. Elevene har, i sine fortellinger, gitt oss et innblikk i hvordan de ser på disse fenomenene og hvordan disse kan knyttes til deres opplevelse av faglig inkludering.

Ut i fra funn i denne studien, må en kunne si at skolene fortsatt har en vei å gå i forhold til utvikling av tilpasset opplæring og vurderingspraksis. Det er i denne studien vist hvilken plass vurdering etter hvert har fått i undervisningen og hvilken betydning det har for tilpasset opplæring. Det dreier seg ikke lenger bare om sluttkompetanse. Krav til vurderingspraksis er nedfelt i opplæringsloven, og det pågår i dag fortsatt en stor satsing på utvikling av vurderingspraksisen i skolene. Vurdering kan sees på som en grunnpilar for arbeidet med tilpasset opplæring. Vurderingspraksisen skal bidra til et bredt grunnlag for vurdering og aktive elever, men også aktive lærere i den forstand at de skal legge til rette for at elevene selv skal være med å vurdere eget faglige ståsted. Vurderingsarbeidet skal også ligge til grunn for tilpasset opplæring. På tross av fokuset på vurdering og vurderingspraksis gjennom flere år, hadde informantene liten kjennskap til de ulike sider ved vurdering som verktøy i egen opplæring.

Elevene satt igjen med en opplevelse av at lærerne hadde gitt dem opp. I skolen er det normalt at elevene representerer grupper ut i fra grad av måloppnåelse. Det er normalt at det er

grupper med elever med lav måloppnåelse, men det betyr ikke at denne gruppa ikke skal kunne oppleve seg faglig inkludert. For informantene i denne studien handlet faglig inkludering ikke først og fremst om å få høyere karakterer, men heller om hvordan de blir møtt og behandlet av spesielt sine lærere, men også av sine medelever. Relasjonen til lærerne og hvilken støtte de gir både faglig og sosialt ser ut til å ha størst betydning. I det ligger det at det ikke er automatikk i at de med lav måloppnåelse ikke kan oppleve seg faglig inkludert. Selv om elevene i denne studien hadde samme karakter i norsk og matematikk, opplevde de seg mer faglig inkludert i norskfaget enn i matematikk. Dette forklarte de med at lærerne i alle fall prøvde, de hadde ikke gitt dem opp, og det ble mer tydelig for dem selv at egeninnsatsen også teller.

Elevene i skolen kategoriseres og klassifiseres automatisk med utgangspunkt i hvordan de gjør det faglig på skolen. Å kategorisere elevene slik kan være greit der prinsippet om tilpasset opplæring ligger til grunn, og at målet er å kunne f.eks. differensiere innholdet i undervisningen. Funn i denne studien tyder derimot på at prinsippet om tilpasset opplæring slik det er beskrevet i læreplaner og i lovverket, ikke er realisert i alle skoler og i alle klasserom. Det kan virke som om det i liten grad varieres i forhold til metoder, innhold, tid, organisering etc., og at det ofte ender med at undervisning i spesielle grupper er det eneste tilbudet de «svake» elevene får. Dette oppleves for mange som stigmatiserende. De vil ikke bli sett på som noen som ikke kan noe og vil derfor ofte ikke være i disse gruppene. Det kan virke som at lærerne da gir opp, og elevene blir sittende inne i klasserommet uten at undervisningen er tilpasset dem. Dette fører mange ganger til urolige elever. Stigmatiseringen blir ytterligere forsterket i og med at elevene derfor opplever lærerne som ekstra strenge mot dem. Elevene på sin side opplever det som straff for at de ikke får det til i skolehverdagen.

Elevene fremhevet motivasjon som en sentral faktor. De hevdet at de ikke hadde motivasjon, var skolelei og orket ikke gjøre verken lekser eller skolearbeid selv om de kanskje kunne greie oppgavene. Det snakkes ofte om hvorvidt elevene er motivert for skolearbeid eller ikke. Funn i denne studien tyder likevel på at lærerne i skolen ikke har gode nok kunnskaper om motivasjon og motivasjonsteorier. Hvor motivert elevene er for skolearbeid ser ut til å være en viktig faktor for sammenhengen mellom lav måloppnåelse og elevenes opplevelse av faglig inkludering. I likhet med modellen knyttet til motivasjon (Meld. St. 22 (2010-2011)) som er presentert under punkt 1.3, viser også funn i dennes studien at det er mange forhold

som kan bidra til å fremme motivasjon for læring. Elevene fortalte om flere forhold som en finner i forbindelse med fenomenene tilpasset opplæring, vurdering og læringsmiljø. Det handler om bl.a. forhold til medelever og lærere, god vurdering og tilbakemelding, realistiske utfordringer og variert undervisning.

Selv om denne studiens resultater hviler på det et fåtall informanter forteller, er det med stor sannsynlighet gjenkjennbart for mange i skolen. Både lærere og elever. Det satses i dag på ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010-2011)), der målet er mer praktisk og variert undervisning som igjen skal være mer motiverende og relevant. Resultater i denne studien peker på at for å bli en god motivator er kunnskapen om motivasjon og teorier om motivasjon sentralt. Det bør derfor være med i drøftingen der kompetanseutvikling for lærere er tema. For informantene handlet faglig inkludering også om relasjonen til lærerne. Å få støtte både faglig, sosialt og emosjonelt hadde stor betydning. Ut i fra det vil relasjonskompetansen hos læreren være en viktig faktor i arbeidet for motivasjon for læring. Det burde også være en viktig faktor i forhold til læreres kompetanseutvikling. Kompetanse på områdene motivasjon og relasjon vil være særlig viktig i forhold til de elevene som av ulike årsaker strever i skolen.

Avslutningsvis kan det konkluderes med at sammenhengen mellom måloppnåelse og opplevelsen av faglig inkludering preges av mange forhold. Det viktigste for elever som sliter er hvordan de blir møtt av skolen som system og av lærerne i klasserommet. Det betyr mye for disse elevene hvordan skolen som system jobber med tilpasset opplæring og hvilke holdninger systemet har til de ulike faglige prestasjonene. Er det «lov» å ha svake resultater, eller er målet at alle skal prestere like godt. Dette er tema som bør drøftes på skolenivå når en diskuterer hvordan elevene skal bli mer motivert for læring.

Det er sagt at den nåværende debatten om inkludering ikke handler om hva inkludering er og hvorfor det er nødvendig, men hvordan målet om inkludering kan nås (EA, 2014). Med dette som utgangspunkt ville det være interessant å undersøke begrepet faglig inkludering sett fra lærere og skoleledere sitt perspektiv, og hvordan tilpasset opplæring og vurdering settes i sammenheng med hverandre for å oppnå faglig inkludering.

Til sist får en ikke glemme at elever med lav måloppnåelse også skal oppleve seg faglig inkludert. Dagens skoledebatt preges av at norske elever presterer svakt sett i internasjonal sammenheng. Det er lett å glemme at elevene er forskjellige med sine evner og forutsetninger, og at den dagen der alle presterer like godt, ikke kommer.

It shouldn't matter
How slowly some
Children learn
As long as we
Are encouraging them
Not to stop

Robert John Meehan

Kilder

- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda.
- Black, P. og William, D. (1998). *Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Hentet fra http://www.spd.dcu.ie/site/teaching_today/documents/raisingstandardsthroughclassroommassessment.pdf.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving. For bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dale, E. L. (2010). Motivasjon gjennom hele grunnopplæringen. I E. L. Dale. *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* (s. 254-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2010). *Pedagogiske utfordringer for helse- og sosialarbeidere*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal.
- Damsgaard, H. L. og Eftedal, C. I. (2014). *... men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Deci, E. og Ryan, R. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4): 227-268.
- Engelsen, B.U. (2002). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor*. (4. utgave). Oslo: Gyldendal.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EA). *Fem hovedbudskap om inkluderende opplæring. Fra teori til praksis*. Odense, Danmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Hentet fra https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_NO.pdf.
- Evne. (u.å.a). I *Wiktionary*. Hentet 21. mai 2015 fra <http://no.wiktionary.org/wiki/evne>.
- Evne. (u.å.b) I *Store norske leksikon*. Hentet 21. mai 2015 fra <https://snl.no/search?query=evner&x=0&y=0>.
- Federici, R. A. og Skaalvik, E. M. (2013). Lærer – elev relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* 1: 58 – 63.
- FN- sambandet. (u.å.a). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet 2. mars 2015 fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>.
- FN- sambandet. (u.å.b). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet 2. mars 2015 fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barns-rettigheter-Barnekonvensjonen>.

- FN- sambandet. (u.å.c). *FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. Hentet 23. mai 2015 fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>.
- Fossland, T. og Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Germeten, S. (2008). Klassifiseringens makt. I K.- A. Madssen (red.). *Pedagogikken i reformene- reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Germeten, S. (2012). Observasjon og sannhet. I A. E. Rønbeck (red.). *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 36-52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Goffman, E. (2000). *Stigma. Om avvigerens sociale identitet*. Oslo: Gyldendal.
- Grønmo, C. I., Onstad, T., Nilsen, T., Hole, A., Aslaksen, H. og Borge, C. I. (2012). *Framgang, men langt fram. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2011*. Oslo: Akademika Forlag. Hentet fra http://timss.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/timss_2011_web.pdf.
- Haug, P. (red.). (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2014a). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2014b). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (red.). *De utenfor: Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s.15-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helgøy, I. og Homme, A. (2014). *Økt innsats for læringsmiljøet. Evaluering av den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø. Delrapport 5*. Bergen: Uni Research Rokkansenteret. Hentet 14.april 2015 fra <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/Bedre%20l%C3%A6ringsmilj%C3%B8.pdf?epslanguage=no>.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. og Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under Kunnskapsløftet: Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. (NF-Rapport 2010:17). Bodø: Nordlandsforskning. Hentet 11. juni 2015 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/smul_tredje.pdf?epslanguage=no.
- Hodgson, J., Rønning, W. og Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (NF-Rapport 2012:4). Bodø: Nordlandsforskning. Hente 28. mai 2015 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/SMUL.pdf?epslanguage=no>.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, Social Process and Epistemology. *Current Sociology* 48 (3):7-25.

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet*. Lastet ned 16. juni 2015 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *PISA 2012: Svakere resultater i matematikk og naturfag*. Pressemelding, Dato: 03.12.2013. Hentet 7.april 2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/pisa-2012-svakere-resultater-i-matematik/id747180/>.

Kunnskapsdepartementet. (u.å.b). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Meld. St. 18. (2010 - 2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 22. (2010 - 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>.

Midthassel, V. (2011). Utvikling av håndbok i klasseledelse- en skoleomfattende sak. I V.U. Midthassel m.fl. (red.). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 73-87). Oslo: Universitetsforlaget.

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 14. mai 2015 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.

Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A.- K. og Tveit, A. (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

NOU (2003:16). *I første rekke. Forsterket grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

NOU (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>.

Olsen, M. H. (2009). Ideen om en inkluderende skole. I S. Germeten (red.). *Kunnskapsløftet: fra læreplankst til læreres praksis* (s.95-117). Tromsø: Eureka forlag.

Olsen, M. H. (2012). Det ytre og det indre panoptikon – når mennesker klassifiseres. I A. E. Rønbeck (red.). *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere empirisk empiri* (s.239-253). Bergen: Fagbokforlaget.

Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Olsen, M. H. (2014). Inkluderende læringsmiljø: Hvorfor, hva, hvordan. I S. Germeten (red.). *De utenfor: Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s.39-54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 2. mars 2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Opplæringslova. (1998b). *Forskrift til Opplæringslova*. Hentet 9. mars 2015 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I A. E. Rønbeck (red.). *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s.9-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon og læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. og Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Sollid, H. (2013): Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke og T. Tiller (red.). *Læreren som forsker* (s.124 -137). Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- St. meld. nr. 31.(2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Tetler, S. (2009). Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for pædagogisk praksis. I S. Tetler og S. Langager (red.). *Specialpædagogik i skolen. En grundbok*.(s. 25-34). København: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Topland, B. og Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet: analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Foreløpig karakterstatistikk eksamen 2014*. Hentet 16. juni 2015 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/vgo/Karakterer/Forelopig-karakterstatistikk-eksamen-varen-2014/>.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). *Læreplaner*. Hentet 24. februar 2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.b). *Vurdering for læring*. Hentet 14. april 2015 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.c). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Hentet 30. april 2015 fra <http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf?epslanguage=no>.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.d). *Vurdering*. Hentet 16. mai 2015 fra <http://www.udir.no/Vurdering/>.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.e). *Læringsmiljø*. Hentet 23. mai 2015 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>.

Watkins, A. (red.). (2007). *Vurdering i inkluderende miljøer: Viktige temaer i teori og praksis*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Wendelborg, C. (2015). *Mobbing, krenkelses og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2014/15*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra http://www.udir.no/Filer/Tall%20og%20forskning/Forskningsrapporter/Mobbing%20krenkelses%20og%20arbeidsro%20i%20skolen%202014_15%20WEB.PDF.

Werner, S. og Håstein, H. (2010). Systematisk arbeid med tilpasset opplæring. I G. D. Berg og K. Nes (red.) *Tilpasset opplæring - støtte til læring* (s.157-177). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5. edition). USA: SAGE Publications, Inc.

Vedlegg

Intervjuguide 1

Fase	Forskerspørsmål	Tema	Stikkord
Fase 1	Bakgrunns- opplysninger	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, ev. hvor mye tid går til lekser?
Fase 2	Hvilke vurderings- former har eleven erfaring med?	Skriftlig vurdering i form av prøver og innleveringer	Føler informanten at han/hun får vist det han/hun kan? Hvilke fordeler/ulemper er det med denne vurderingsformen?
		Muntlig, i form av fremføring	Føler informanten at han/hun får vist det han/hun kan? Hvilke fordeler/ulemper er det med denne vurderingsformen?
		Muntlig, i form av samtale	Føler informanten at han/hun får vist det han/hun 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?

Intervjuguide 2

Fase	Forskerspørsmål	Tema	Stikkord
Fase 1	Lekser	Endring fra småtrinnet og opp	Mengde Hjelp Vanskelighetsgrad
		Begrunnelse	Hvorfor gjør man lekser?
		Støtte/motivasjon/ Konsekvens	Belønning Måloppnåelse Forberedt til time/prøve Anmerkning Karakterer
Fase 2	Målsetting	Hvem setter fremtidsønskene Rådgivning på skolen	Foreldre, du selv? I forhold til vgs./yrke
	Karakterer	Opptatt av karakterer Hva avgjør betydningen av karakterer? Hva er konsekvens av dårlige karakterer?	Læreprosess vs. sluttvurdering Arbeide mer? Gi opp?
	Gruppearbeid	Grupper Gruppeprosesser Effekt på læringen	Hvilken rolle tar du og hvorfor
	Lærerens	Klassemiljø	
		Motivasjon	Hva motiverer deg? Indre motivasjon, ytre motivasjon

Fase 3	betydning		Hvordan kan lærer motivere deg?
		Vurdering for læring (tilbake- og fremovermelding) som tilpasset opplæring og motivasjon	Tilbakemeldinger fra lærer, veiledning til målet. Å kjenne til mål og kriterier, medbestemmelse.
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?

Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Sammenheng mellom karakterer og opplevelsen av faglig inkludering ”

Bakgrunn og formål

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

Du får denne forespørselen fordi læreren din vet at du har karakterer som gjør at du kan si noe om dine erfaringer i forhold til tilpasset opplæring og faglig inkludering.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi vil gjennomføre 2 samtaler (intervjuer) med deg med noen ukers mellomrom. Disse samtaler 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. Samtaler vil foregå i skoletiden og vi vil bruke lydopptak.

Dersom du er under 15 år, må dine foresatte også gi sitt samtykke til at du kan delta.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen som registreres om deg skal bare brukes slik det er beskrevet under hensikten med studien. Alle opplysninger vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode vil knytte deg til dine opplysninger gjennom en navneliste som oppbevares sikret. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har tilgang til navnelisten, og som kan finne tilbake til deg.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.15. 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

Elisabeth Sjøblom, tlf. _____, mail: _____

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker over 15 år, dato)

Samtykke fra foresatte for ungdom under 15 år:

(Signert av foresatte, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjonen om studien:

(Signert, rolle i studien, dato)

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

Elisabeth Sjøblom



NSD
Postboks 1047
Blindern
N-0407 Oslo
Tlf: +47 22 38 21 11
Faks: +47 22 38 21 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 985 321 884

Mirjam Hørkestad 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>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Mirjam Hørkestad Olsen</i>
Student	<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.

Arkivingsdato: 12.08.2014 09:55

OSU/ NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0416 Oslo. Tlf: +47 22 85 12 11. nsd@nsd.uib.no
 NSD/NSD/NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tlf: +47 73 91 05 00. kjemi.san@ntnu.no
 NSD/NSD: NSU, Sør-Universitetet, Tromsø 9006 Tromsø. Tlf: +47 77 51 43 00. nsd@nsd.uib.no