

# Relevant og meningsfull opplæring

*- En kvalitativ studie av atferdsvanskelige elevers opplevelse  
av god opplæring*

*Margunn Kverneland Lende*



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet,  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni. 2011



© Margunn Kverneland Lende

2011

Relevant og meningsfull opplæring

- En kvalitativ studie av atferdsvanskelige elevers opplevelse av god opplæring

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

**Tittel:** ”Relevant og meningsfull opplæring”

- *En kvalitativ studie av atferdsvanskelige elevers opplevelse av god opplæring*

### **Problemstilling:**

Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan skape rom for god opplæring for elever med atferdsvansker, gjennom bruk av en praksisnær og variert undervisning?* Fra problemstillingen har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål som avgrenser og belyser denne. Gjennom kvalitative intervjuer søker jeg å belyse dette: 1) Når opplever studiens tre informanter god læring? 2) Hvordan kan lærings situasjonen legge til rette for en meningsfull skolehverdag for eleven? 3) Har elevens sosiale tilhørighet i klassen noe å si for hans opplevelse av læring?

### **Bakgrunn og formål:**

Valg av tema for oppgaven har utgangspunkt i min interesse for atferdsvanskelige elever, min utdanning innenfor psykososiale vansker og min faglærerutdanning i kunst og håndverk. I løpet av flere praksisperioder har jeg sett at praktisk arbeid har hatt stor betydning for elever i ulike opplærings sammenhenger, og jeg ønsket gjennom arbeidet med denne masteroppgaven å tilegne meg mer kunnskap på dette området.

I stortingsmelding nr. 39 (2002-2003) står det skrevet at «estetiske læreprosesser skal være en integrert del av elevenes læring og må derfor gjennomsyre skolens pedagogiske virksomhet og de omgivelsene læringen foregår i». Den generelle delen av læreplanen (2006) innleder også med at «Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst.» Nasjonale styringsdokumenter (St. meld. nr. 39, 2002-2002; St. meld. nr. 22, 2010-2011) og den generelle delen av læreplanen (2006) vektlegger utvikling av «hele» mennesket. Det poengteres at skapende virksomhet og refleksjon skal vektlegges i alle fag. Også i stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) fremheves betydningen av praksisnære og varierte undervisningsmetoder for å styrke elevenes motivasjon og mestring. Dessverre kan ambisjonene til nevnte styringsdokumenter og den generelle delen av læreplanen muligens være langt fra realiteten i den daglige virksomheten i skolen. Målene i den generelle delen av læreplanen (2006) kan bli overskygget av krav fra de enkelte fagplanene der den tradisjonelle

teoretiske læringstradisjonen veier tungt. Det kan se ut til at det er lite samsvar mellom regjeringens intensjoner og opplæringen generelt. I en del tilfeller kan ønske om å komme gjennom et stort pensum, og å oppnå gode resultater på nasjonale prøver, få for mye oppmerksomhet. I denne oppgaven kommer jeg til å undersøke hva «god opplæring» kan være for elever med spesielle behov. Bruk av en praktisk og variert undervisning vil bli lagt fram som et redskap for å skape motivasjon og økt mestring hos elevene i undersøkelsen.

### **Metode:**

Studien ble utført som en kvalitativ intervjuundersøkelse der tre elever med atferdsvansker reflekterer rundt hva «god opplæring» er for dem. Elevene snakket blant annet om hva de opplevde som bra og dårlig med skolen, og hva som skulle til for at de skulle huske det læreren snakket om. Det var en utfordring å intervjuer denne elevgruppen, og dette førte til et begrenset materiale. Elevene som stilte opp var ellers greie og ha med å gjøre og de ga meg verdifull førstehåndsinformasjon om deres situasjon og opplevelser rundt temaet. I bearbeidelsen av datamaterialet ble Giorgis fenomenologiske analysemodell tatt i bruk. Den hjalp meg med å strukturere materiale, oppspore hovedtendenser i dataene og analysere dette videre.

### **Resultater og konklusjon:**

Dataene kan tolkes slik at studiens tre informanter opplevde deler av undervisningen som meningsløs. Elevene opplevde også deler av undervisningen på spesialskolen som engasjerende og spennende, dette hovedsaklig i de praktiske og varierte fagene. Elevene formidlet en opplevelse av «god opplæring» i situasjoner som engasjerte og var positive, og gjennom oppgaver som ga elevene en mestringsfølelse. Engasjementet hos elevene ble vekket da de kunne lage noe, lære noe, ute på tur eller gjennom oppgaver som bygde på deres interesser. Elevene kunne gi inngående beskrivelser av disse oppgavene og de fortalte engasjert om alle deler av oppgavens gjennomføring og hva de hadde lært. De mer teoribaserte oppgavene ble ikke nevnt i intervjuene. Elevene kunne ikke komme på hva de jobbet med i de teoretiske fagene. Dette kan si noe om hvordan elevene lærer og hva de får ut av den deduktive teoribaserte undervisningen versus de praktiske induktive læringsmetodene. Studien kom frem til at elevene i undersøkelsen kan ha et bedre utbytte av en praksisnær og variert undervisning, en undervisning som gir mening og som lager rom for mestringsopplevelser.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har både vært krevende, engasjerende og lærerikt. Jeg har vært heldig som har kunnet fordype meg i et felt som interesserer meg mye.

Jeg vil takke mine informanter som tok seg tid til å formidle sine opplevelser av hva som skaper en «god opplæring» for dem. Deres erfaringer har gitt meg ny innsikt og forståelse, og har dannet fundamentet jeg har brukt for å belyse oppgavens tema.

Videre vil jeg takke min veileder Nils Breilid for gode og konstruktive kommentarer, og for spennende diskusjoner og refleksjoner. Du har vært til inspirasjon!

Takk til familie og venner for all omsorg og støtte. Takk for gode samtaler, hyggelige «lufteturer» og kaffepauser. Takk til Emily og Mari for støtte og hjelp underveis. Takk til Mamma og Pappa som har lest korrektur og bidratt med innspill, nyttige forslag og konstruktive tilbakemeldinger.

En ekstra takk til min tvillingsøster Karin for gode oppmuntringer. Du er best!

Oslo, mai, 2011

Margunn Kverneland Lende

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	4
Forord.....	6
Innholdsfortegnelse.....	7
1 Innledning.....	10
1.1 God opplæring og en meningsfull skole .....	10
1.2 Oppgavens oppbygning.....	12
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	13
2 Teoretisk grunnlag .....	15
2.1. Læring.....	15
2.1.1 Induktiv og deduktiv læring.....	16
2.1.2 Læringsbegrepet.....	17
2.2 Noen teoretiske perspektiver.....	18
2.2.1 Behaviorismen.....	19
2.2.2 Sosiokulturell læringsteori .....	20
2.3 Læring i praktiske og sosiale sammenhenger .....	22
2.4 Mulighets- og positiv fokusering.....	25
2.5. Aktør forståelse - i møte med sårbare unge.....	27
2.6 En forståelig, håndterbar og meningsfull skolehverdag.....	28
2.6.1 Det salutogenetiske perspektivet - Opplevelse Av Sammenheng - OAS.....	29
2.6.2 Ulike faktorer: sunnhet og stress.....	29
2.6.3 Forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet .....	31
2.6.4 OAS og læringsbetingelser.....	32
2.7 Motivasjons teori.....	33
2.8 Læring hos elever med ulike behov .....	35
2.9 Atferdsvansker og læring .....	36
2.9.1 Utagerende atferdsvansker .....	38
2.9.2 Atferdsvanskelige elever i skolen.....	39
3 Metodiske vurderinger.....	40
3.1 Innledende tanker .....	40
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	41
3.2.1 Fenomenologi.....	41

3.2.2 Hermeneutikk.....	42
3.3 Kvalitativ metode .....	43
3.3.1 Intervju som metode.....	43
3.3.2 Semistrukturert intervju .....	44
3.4 Den praktiske gjennomføringen.....	44
3.4.1 Godkjenning av NSD - Rekruttering og innhenting av samtykke .....	44
3.4.2 Kontakt med skolen og gjennomføring av intervju.....	45
3.4.3 Vurderinger og kritikk av egne valg.....	46
3.4.4 Fordeler og ulemper ved valg av metode .....	47
3.4.5 Begrunnelse for valg av informanter.....	47
3.4.6 Begrensninger ved innhenting av data og mulige feilkilder.....	48
3.4.7 Atferdsvanskelige barn som informanter .....	49
3.4.8 Utarbeiding av intervjuguide.....	50
3.5 Analyse .....	51
3.5.1 Giorgis deskreptive analysemodell .....	52
3.5.2 Bearbeiding av intervjumateriale – transkribering, analyse og tolkning .....	53
3.5.3 Kritisk blikk på eget materiale .....	54
3.5.4 Kritikk av egen analyse.....	54
3.6 Forskningsetikk.....	55
3.7 Validitet og reliabilitet.....	56
4 Presentasjon og drøfting av resultater.....	59
4.1 Læring settes i en sammenheng (OAS) .....	59
4.1.1 Læringens betydning for fremtiden.....	60
4.1.2 Ønske om forutsigbarhet i skolehverdagen.....	61
4.1.3 Medbestemmelse.....	61
4.1.4 Analyse og diskusjon av temaet «læringen settes i en sammenheng».....	61
4.2 Positiv fokusering.....	63
4.2.1 Læring i positive sammenhenger.....	63
4.2.2 Oppmuntringer og ros.....	64
4.2.3 Positiv og blid lærer .....	64
4.2.4 Å lære i spennende og morsomme situasjoner.....	65
4.2.5 Analyse og diskusjon av temaet «positiv fokusering».....	65
4.3 Sosiale relasjoner.....	67



4.3.1 Læring i samarbeid med medelever/ -modellæring.....	67
4.3.2 Det er gøy å lære i en god klasse.....	67
4.3.3 Lærers genuine interesse/ relasjonsbygging.....	68
4.3.4 Analyse og diskusjon av temaet «sosiale relasjoner».....	69
4.4 En Praksisnær og induktiv opplæring .....	71
4.4.1 Ulike behov i læringssituasjonen.....	71
4.4.2 Læring i praktiske fag eller praktiske oppgaver.....	72
4.4.3 Varierte og tilpassede oppgaver.....	72
4.4.4 Elevenes ønske om praktiske yrker.....	73
4.4.5 Analyse og diskusjon om temaet «en praksisnær og induktiv opplæring».....	73
4.5 Hovedlinjer og sentrale funn mot en konklusjon .....	75
4.5.1 God opplæring.....	75
4.5.2 Meningsfull skolehverdag.....	77
4.5.3 Praksisnær opplæring .....	77
4.5.4 Sosial tilhørighet .....	78
5 Konkluderende oppsummering .....	80
6 Litteraturliste.....	83
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	87
Vedlegg 2: Brev til foreldrene.....	88
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	90

## 1 Innledning

«Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet,  
mot til å gå løs på det  
og ønske om å bruke og  
utvikle videre det de lærer.» (Læreplanen, 2006 s.5)

Læreplanen legger frem høye mål for opplæringen, men hvordan kan skolen legge til rette for dette på en best mulig måte? Hva skal til for å skape en god skole? Hvordan bør undervisningen legges opp for å gi elevene lyst på livet, kunnskap og motivasjon til å stå i undervisningssituasjonen?

### 1.1 God opplæring og en meningsfull skole

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen la 10. mai 2011 frem Stortingsmelding nr. 22 «Motivasjon - Mestring - Muligheter» (2010-2011), og i den sammenheng kom hun med denne kommentaren: «Det er et sterkt ønske fra elever, foreldre og lærere at undervisningen skal knyttes tettere opp til virkeligheten og gjøres mer relevant.» (Tjernshaugen, 2011).

En mer praktisk opplæring er et gjennomgående ønske fra folket, hevder Halvorsen. Dette temaet er også vektlagt i media den siste tiden og spesielt vektlagt er tilrettelegging for en mer variert og praksisnær opplæring i ungdomsskolen. I denne oppgaven vil dette temaet trekkes videre og bli sett i forhold til elever med spesielle behov i grunnskolen. Gjennom denne oppgaven vil jeg forsøke å legge frem ulike synspunkter på hva som kan skape en god opplæring, føre til mestring og en meningsfull skolehverdag for barn med spesielle behov.

I kunnskapsløftets generelle del (2006) blir «skapende mennesket» presentert som en av syv mennesketyper. Det skal gis rom slik at elevene både skal tilegne seg praktiske ferdigheter og teoretisk innsikt. Dette innebærer at opplæringen i skolen skal bidra til at elevene både skal trene «ånd og hånd» (Læreplanen, 2006 s. 5).

Opplæringen er tuftet på tre tradisjoner:

«Den første av dem er knyttet til praktisk virke og læring gjennom erfaring. (...) I de fleste virksomheter, også innenfor opplæringen, har slike erfaringer dels avsatt seg som taus kunnskap, som sitter i hendene og formidles ved bruk. Det er viktig å bevisstgjøre og sette ord på denne kunnskapen, slik at den ikke blir et alibi for å gjøre dårlig arbeid, men gjenstand for refleksjon og debatt.

Den andre tradisjonen møter elevene gjennom skolefag, der ny viten er hentet gjennom teoretisk utvikling og er prøvd ved logikk og erfaring, fakta og forskning.

Den tredje er vår kulturelle tradisjon, knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn, i idrett, kunst og håndverk, i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans. I den forenes innlevelsessevne og uttrykkskraft.» (Læreplanen, 2006 s. 6)

I denne oppgaven vil det tas utgangspunkt i tradisjon 1) «læring knyttet til praktisk virke og læring gjennom erfaring». Problemområdet for oppgaven er hvordan anvendelse av «praksisnær og variert» undervisning kan skape rom for god opplæring hos elever med atferdsvansker. I denne oppgaven har jeg vektlagt betydningen av elevenes egne opplevelser og syn på hva som gir mening for dem i en opplæringskontekst. Jeg har undersøkt hvordan opplæringen oppleves for elever som viser atferdsvansker, og hva som skal til for å skape en mest mulig meningsfull skolehverdag for dem. Jeg har også sett på hvordan elevens sosiale tilhørighet vil kunne påvirke opplærings situasjonen. Ved å se studiens datamateriale i sammenheng med oppgavens teoretiske grunnlag håper jeg å svare på dette.

Jeg velger i denne sammenhengen å bruke Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011 s. 15) sin definisjon på praktisk og variert opplæring:

«Praktisk opplæring kan forstås som aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, som i rollespill og eksperimenter. Det kan også være andre former for arbeidsmåter der elevene får være aktive, uten at det nødvendigvis involverer fysisk aktivitet, som prosjektarbeid eller gruppearbeid. Slike aktiviteter kan brukes i alle fag.» (St. Meld nr. 22, 2010-2011).

Gjennom denne masteroppgaven søker jeg å gi en beskrivelse av atferdsvanskelige elevers opplevelse av en god opplæring. Dette gjøres ved å sette et ekstra fokus mot betydningen av, og fordelene ved en praksisnær undervisning.

Høyskolelektoren Lorentz Nybø (1999) har skrevet om praktiske fag og spesialpedagogikk. Han beskriver hvilke læringsmuligheter faget kunst og håndverk kan ha i sammenheng med elever med psykososiale vansker. En stor fordel med slik praksisnær undervisning sammenliknet med teoriundervisning er at arbeidsoppgavet kan bli enklere å forstå for eleven, i og med at faget er konkret material- og gjenstandsorientert (Nybø, 1999). En slik tilnærming til faget vil også kunne legge til rette for styrking av elevens selvbylde gjennom å

gi den enkelte elev opplevelsen av egne evner til å fungere og å mestre gjennom å skape noe unikt. Muligheten for, og åpningen mot utvikling og funksjon på andre områder (pedagogisk smittevirkning), kan også være en fordel dersom dette praktisk orienterte faget anvendes bevisst (Nybø, 1999). Stortingsmelding nr. 22. (2010-2011) presiserer at arbeidsmåtene fra de praktiske fagene også skal kunne brukes for å variere de teoretiske fagene i skolen (2.3).

Howard Gardner (1990) ser med et kritisk blikk på samfunnets opplæringsprosjekt. Han sier at skolens fokus er rettet for mye mot å finne løsninger til fordel for finne problemet og bli utfordret av det, at man ser elevens mangler i stedet for styrker og elevens forståelse av begreper heller enn elevens gode ytelse. Skolen er for opptatt av oppgaver som kan beskrives med rett og galt svar, i stedet for oppgaver som kan løses på ulike måter. Her utfordres et tradisjonelt deduktivt syn på læring (Befring & Tangen, 2008; Gardner, 1990; Säljö, 2001) og i Gardners perspektiv fokuseres det på helhetlig opplæring. Slik opplæring må bygge på et nyansert og veloverveid syn på hva det vil si å være et dannet og velutviklet menneske. Garner (1990) skriver at det må tas hensyn til ulike menneskers vide spekter av talent og egenskaper noe som samsvarer godt med sosiokulturell læringsteori, fordi dette læringsynet nettopp ivaretar et fleksibelt syn på læring, og vektlegger praktisk virksomhet (2.2.2).

## 1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven innledes med en innføring i, og begrunnelse for valg av tema og problemstilling. I den neste hoveddelen vil oppgavens teoretiske grunnlag bli presentert gjennom en drøfting av læringsbegrepet og en diskusjon om induktivt og deduktivt læringsyn. I kapittel to vil det presenteres ulike læringsteoretiske retninger og ulike syn på læring (Breilid, 2007; Enerstvedt, 1986; Frønes, 1997; Imsen, 2005; Skaalvik & Skalvik, 2005; Säljö, 2001).

Ulike syn på læringsbegrepet blir lagt fram for å belyse forskjellige tilnærminger til opplæringsfenomenet og deres funksjon i møte med atferdsvanskelige elevers behov i opplæringssituasjonen. Jeg vil i sammenheng med dette diskutere betydningen av å se elever som aktører i eget liv der elevenes muligheter og positive sider blir vektlagt (Befring & Tangen, 2008; Lyhne & Koop, 2008; Kaldestad, 2007).

For å sette læringsbegrepet i perspektiv vil jeg kort komme inn på behavioristisk og sosiokulturell læringsteori og se dette i sammenheng med atferdsvanskelige elevers behov i opplæringssituasjonen. Disse to teoriene trekkes frem for å belyse to viktige temaer i

oppgaven: praksisnær undervisning og den motivasjonelle faktoren for læring som vil gi undervisningen mening. Det vil også legges frem motivasjonsteori i denne sammenhengen. Den behavioristiske teorien tar opp betydningen av forsterkninger for å skape motivasjon. Den sosiokulturelle teorien belyser betydningen av læring i hverdagslige og sosiale virksomheter (2.2).

Aaron Antonovskys teori om «Opplevelse av sammenheng» (Sense of Coherence) vil bli presentert og drøftet opp mot elevenes opplevelse av læring, og videre vil teorikapitlet avsluttes med en drøfting av atferdsvansker og atferdsvanskelige elevers læringsopplevelser. Oppgavens tredje kapittel beskriver studiens metodologiske grunnlag. Kapitlet presenterer mine metodiske avveininger i prosessen med innhenting av relevante data i forhold til oppgavens tema og problemstilling. Det ble utført en kvalitativ intervjuundersøkelse med tre elever som er diagnostisert med atferdsvansker. Barna var på tidspunktet studien ble gjennomført elever ved en fylkeskommunal spesialskole. På tross av at oppgaven kun tar utgangspunkt i atferdsvanskelige elever ved en spesialskole, ser jeg også oppgavens funn som overførbare i møte med elever på andre skoler, og i samme situasjon. Befring (2008; 2010) skriver om tilrettelagt undervisning for atferdsvanskelige elever. Han spesifiserer fordelene normaltillpassede barn kan ha av tilrettelagt undervisning som er ment for atferdsvanskelige elever (2.9).

Intervjuguiden var semistrukturert, noe som gjorde intervjusituasjonen fleksibel. Dette passet godt for denne elevgruppen. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd slik at alle detaljer og variasjoner i språket ble tatt vare på til videre analyse. Dataanalysen ble gjennomført ved hjelp av Giorgis deskriptive firetrinns fenomenologiske modell (3.5).

I oppgavens analysekapittel presenteres studiens funn og disse vil bli drøftet i forhold til oppgavens teoretiske grunnlag. Oppgaven avsluttes med en oppsummerende drøfting og konklusjon (5).

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Med denne oppgaven søker jeg en innsikt i atferdsvanskelige elevers opplevelse av «god læring», og jeg ønsker å få en kunnskap om hva som kan føre til en meningsfull skolehverdag for undersøkelsens tre elever. Basert på formål og begrensninger som er presentert over har

jeg formulert følgende problemstilling: *Hvordan skape rom for god opplæring for elever med atferdsvansker, gjennom bruk av en praksisnær og variert undervisning?*

For å avgrense studien og videre har jeg valgt å ta med følgende forskningsspørsmål: 1) Når opplever studiens tre informanter god læring? 2) Hvordan kan lærings situasjonen legge til rette for en meningsfull skolehverdag for eleven? 3) Har elevens sosiale tilhørighet i klassen noe å si for hans opplevelse av læring? Disse forskningsspørsmålene er brukt som utgangspunkt for utvikling av intervjuguide.

I oppgaven er begrepet «opplæring» tatt i bruk. Opplæringsbegrepet defineres i denne oppgaven til å romme både undervisningsaspektet og elevens læringsopplevelser. Begrepet legger opp til at opplærings situasjonen blir sett som en helhet. I oppgaven ønsker jeg å ta avstand fra «læring som overføring av kunnskap», og ser heller kunnskapsutvikling som prosesser i stadig endring (Säljö, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

## 2 Teoretisk grunnlag

Oppgavens teoretiske grunnlag vil her bli presentert og diskutert i forbindelse med oppgavens problemstilling.

### 2.1. Læring

Hva er læring, hvordan lærer vi, hvorfor lærer vi og hva kan vi bruke dette til? Hvordan videreføres kunnskap og hvordan skapes det rom for en god opplæring i dagens skole? Læring har alltid vært et nødvendig og naturlig aspekt ved menneskelig virksomhet. Mennesker har alltid lært og delt kunnskap med hverandre og alt vårt samvær bygger på dette (Säljö, 2001). Det er helt naturlig å være opptatt av læring. Det er en del av oss, og lysten til å utforske verden og lære nye ting ligger naturlig for oss. Skolen skal legge til rette for at alle skal lære å tilegne seg kunnskap, men hvordan gjøre dette best mulig? Hva skal til for å tilegne seg kunnskap og senere huske den? Ligger dette naturlig for noen og ikke andre? Og hva med dem som det ikke ligger naturlig for? Hvordan skal de kunne lære?

Jeg ønsker å starte med å se på ulike syn på begrepet læring. Det er umulig å komme med en universell definisjon av begrepet læring som alle kan enes om. Vi har alle forskjellige forestillinger om hva læring er. I vår tid domineres læringens natur av blant annet synet på at kunnskap er et objekt som overføres fra lærer til elev (Säljö, 2001). Formalkunnskap (teori) og den deduktive læringsstrategien vektlegges framfor erfaringsbasert, praktisk og induktiv læring. Man kan blant annet se dette i en analyse av L97 der 75 % av innholdet er av akademisk og formalteoretisk karakter (Befring & Tangen, 2008). Kunnskapsløftet (2006) gir klare formaninger om å vektlegge muntlig, skriftlig uttrykk, lesing, regning og bruk av digitale verktøy. Og læring gjennom øvelser og praktisk arbeid må ha en viktig og integrert plass i opplæringen (Læreplanen, 2006 s.11). Likevel blir sentrale trekk ved den deduktive læringsstilen fortsatt brukt og det gamle industrisamfunnets skolekonsept lever videre. Dette er en passiv konsumering av kunnskap og en enveiskommunikasjon. Budskap, informasjon og kunnskap blir overført fra person A til person B. Säljö (2001) beskriver dette som det historisk dominerende bildet av fenomenet læring, og at dette bilde på læring snarere har blitt et problem enn en løsning for skolen. Hvor engasjerende er denne kunnskapsoverføringen? Hvilke krav stilles til eleven? Her ser det ut til at alt ansvaret ligger hos læreren, og hva kan dette føre til?

I spesialpedagogisk sammenheng er det et essensielt problem at skolen vektlegger det bok-teoretiske innholdet til fordel for praktisk- kontekstuelle læringsmuligheter. Befring (2008) skriver at dette kan skape «skoletapere» av elever som har store vansker på det abstrakte læringsområde. Eleven kan da føle seg mislykket i skolesammenheng og derfor miste motivasjonen for læring og opplæring. Dette kan igjen føre til at eleven får samspillsproblemer, utagerende eller innagerende atferdsvansker. I denne sammenheng kan et fokus på induktiv læring være foretrukket (Befring & Tangen, 2008).

### **2.1.1 Induktiv og deduktiv læring**

Læring er en del av all virksomhet. Læring oppstår i ulike situasjoner, er en pågående prosess og en reaksjon av de erfaringer vi gjør. Noen mener at læringen på skolen skiller seg ut fra læringen som oppstår i andre situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Utenfor skolens fire vegger kan læringen komme som et resultat av situasjoner som oppstår. Dette ved at man blir satt i situasjoner hvor handling fører til meningsfull kunnskap. Læring oppstår ofte spontant og med utgangspunkt i elevenes erfaringer. Dette er et ideal for skolens læringsvirksomhet, men vanskelig å gjennomføre i praksis. Denne formen for læring, der erfaring fører til generell kunnskap, kalles «Induktiv» læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Et praktisk-induktiv utgangspunkt gir størst rom for læring fordi barnet lærer best når læringen inngår i en substansiell og sosial sammenheng (Befring & Tangen, 2008).

Læring som oppstår utenfor skolen er ofte basert på interesser og andre gjøremål som opptar eleven, i motsetning til skolen som har en fastsatt plan som må følges. Dette kan være en grunn til motivasjonsproblemene som er ganske kjent i institusjoner som skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

«Deduktiv» læring er på den andre siden læring som tar utgangspunkt i regler, forklaringer eller den generelle kunnskapen. Og i motsetning til den induktive læringen kommer eksemplifiseringen til slutt i læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Den deduktive læringsformen kan virke abstrakt og være vanskelig å gripe tak i. Den deduktive læringen kan sies å være den dominerende læringsmetoden i dagens skole (Befring & Tangen, 2008; Säljö, 2001).

Slik som Befring (2008) skriver over, ville en mest mulig induktiv læring være foretrukket i en ideell opplæringssituasjon av elever med atferdsvansker. Dette betyr at læringen er mest



effektiv i en utførende og funksjonell kontekst. Det vil si ved å utføre noe konkret eller når læringen er en del av en substansiell eller sosial sammenheng. Dette kan sees på som et «kjent» fenomen, men har likevel ikke fått så store konsekvenser i undervisningssammenheng. Kunnskaper som er samlet inn om barns liv, læring og utvikling blir tatt alt for lite hensyn til i høyere akademiske og skolepolitisk kretser. På grunn av dette har skolen sitt utgangspunkt i den mekaniske forståelsen av barns læring (Befring & Tangen, 2008).

### 2.1.2 Læringsbegrepet

Læringsbegrepet er omfattende og kan tolkes på mange måter. Aristoteles (384-322 f. kr) er en av de første, som vi kjenner til, som forsøkte å definere læringsbegrepet. Ifølge ham husker vi ting i sammenheng når de er; like, oppstår i kontrast til hverandre og når de opptrer nær hverandre (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004). Den siste regnes for å være den viktigste. Hvis læringen står i sammenheng med en bestemt hendelse vil eleven huske den bedre (Befring & Tangen, 2008).

Roger Säljö har samlet «folkelige» oppfatninger av læring blant 90 svenske unge og voksne i en undersøkelse gjort i 1979. Der ble læringsbegrepet beskrevet og lagt frem på 5 forskjellige måter.

1. *Læring som økt kunnskap.* Kunnskapen er der, eleven må gripe den gjennom læringsprosessen. Metoden kan også kalles «flaskepåfyllingsmetoden», kunnskapen fylles på flasken og legger seg oppå allerede etablert kunnskap.
2. *Læring som gjenkalling av informasjon (memorering).* Vi gjenkaller kunnskapen fra en ytre kilde og tilegner oss den. Kunnskapen kan reproduseres når den er ønsket.
3. *Læring som tilegnelse av fakta, fremgangsmåter mm.* som kan bevares og/eller brukes i praksis. Kunnskapen er til for å brukes og må derfor være nyttig. Denne kunnskapen skal kunne brukes utenfor klasserommet.
4. *Læring som abstraksjon av mening.* Kunnskapen blir ikke bare en avbildning, men en omforming av informasjon og abstraksjon av selve meningen bak.
5. *Læring som en tolkningsprosess* med sikte på forståelse av virkeligheten. Dette synet likner på nr. 4, men understreker at det du lærer vil hjelpe deg å tolke virkeligheten (Imsen, 2005 s.165).

Faktorer som tilegnelse av kunnskap og fakta, utvikling av hukommelsen, abstraksjon og tolkning av mening er vektlagt. Disse operasjonaliseringene av begrepet læring kan gi oss

innsikt i hvordan det er vanlig å tenke rundt begrepet og hvordan mennesker beskriver fenomenet læring.

Frønes (1997) presenterer tre forskjellige læringsformer:

1. *Læring av første orden:* Dette er innlæring av kunnskap, normer, regler, språk m.m. Mye av den dagligdagse læringen ligger under dette punktet. Og disse prosessene går automatisk i hverdagen. (Jmfør induktiv læring)
2. *Læring av annen orden:* Her går man et skritt videre og dette innebærer at vi også forstår det vi lærer og leser. Man pugger, men setter også spørsmålstegn ved det man leser og utvikler deretter en forståelse. (jmfør deduktiv læring)
3. *Læring av tredje orden:* Nå tar man forståelsen videre og plasserer det man leser i en større sammenheng. Og da kan vi snakke om refleksjon.

Den sosiale faktoren er godt representert i Frønes sin definisjon. For at læringen skal føre til en refleksiv forståelse er dialog ett viktig virkemiddel. Dialog er en læringsvirksomhet der samspillet er godt representert og muligheten for utvikling av refleksjon er stor. I diskusjon forstår vi bedre ulike fag, samfunnet vi lever i, og oss selv (Frønes, 1997). Frønes (1997) sier at refleksjon er en avansert form for forståelse, en refleksiv forståelse. Overgangene er flytende mellom de tre gradene av læring og kompetanse.

Jeg vil nå se på noen teoretiske perspektiver på læringsbegrepet og se dette opp mot atferdsvanskelige elevers behov i undervisningssammenheng.

## 2.2 Noen teoretiske perspektiver

Det er flere teorier om læring, og de belyser forskjellige sider ved læringsfenomenet. De kan bli framstilt som bastante teorier som står mot hverandre, men blir ofte etter mitt syn anvendt i ulike kombinasjoner i dagens skole. I praksis har jeg sett fragmenter fra forskjellige teorier tatt i bruk i en sammenheng. Men hvilket teoretisk grunnsyn gagnar seg i møte med elever med atferdsvansker? Vil disse elevene være i stand til å motivere seg selv slik kognitivistene står inne for, eller er det nødvendig med ytre motivasjon som vi finner i behavioristiske teorier? Hvordan skal vi tilnærme oss disse elevene? Hvordan kan vi legge opp undervisningen slik at elever med ekstra behov får maksimalt ut av skolen? Jeg tror personlig at den sosiale delen av læring er viktig. Kommunikasjon, sosiale relasjoner og samarbeid er vesentlige begreper i opplæringssituasjonen. Elever med atferdsvansker har ofte konsentrasjonsvansker og trenger mulighet til å utfolde seg og variere dagene sine. Dette

legges det opp til i den sosiokulturelle læringsteorien. Den ser læring som et sosialt fenomen som oppstår i praktiske aktiviteter der flere deltar (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette synet korrelerer med problemstillingens fokus på en praksisnær og variert undervising.

Jeg vil kort gå igjennom både det sosiokulturelle og behavioristiske synet på læring. Jeg konsentrerer meg om disse fordi jeg ser fordelene ved begge disse syn på læring i møte med atferdsvanskelige elever. I oppgavens problemstilling er det blant annet fokusert på hva som skaper en meningsfull skolehverdag for eleven. I behavioristisk tankegang skapes motivasjon for å lære gjennom ytre motivasjon, og ytre påvirkning gjør elevene motivert når den indre motivasjonen uteblir (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### 2.2.1 Behaviorismen

Behaviorismen har en meget praktisk forklaring på hvordan læring oppstår, og deres metoder er greie å bruke i forhold til atferdsvanskelige barn. Behaviorismen ser «læring som en relativt permanent atferdsforandring som oppstår på grunnlag av erfaring». I denne definisjon oppstår læring ved at personen kan gjøre noe som han ikke kunne gjøre før læringen (Imsen, 2005).

Behaviorismen forklarer læring ved å fokusere på eksterne hendelser som grunnen til forandring i observerbar atferd. Assosiasjonslæring, klassisk operant og operant betinging er alle læringsprosesser innenfor Behaviorismen (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004). Operant betinging er kanskje den mest brukte i skolesammenheng. Den går ut på at læring oppstår ved at ønsket atferd blir styrket ved stimuli. Det kan vise seg gjennom forsterkninger: som konkret belønning, belønning i form av aktivitet, fritak, og sosial belønning, eller straff: som tap av privilegier, og ekstra arbeid osv. (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004). Det kan vise seg veldig effektivt på elever med atferdsvansker. Dette fordi belønningen er virkelig og konkret for eleven. Når man ikke har indre motivasjon for en aktivitet kan belønning være en ytre motivasjon som fører til at oppgaven blir fullført (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Forsterkning er en hver konsekvens som forsterker atferden. Denne atferden vil forsterkes både i hyppighet og varighet. Forsterkninger kan styrke både ønsket og uønsket atferd. Dette vises når læreren for eksempel gir oppmerksomhet til begge typer atferd: den ønskede

atferden ved ros, og den uønskede atferden ved å gi oppmerksomhet til f.eks. bråk i timen (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

Behaviorismen er kritisert for å være uetisk hvis den gjennomføres feil eller blir misbrukt. Forsterkere kan svekke interessen for læring og minske den indre motivasjonen hvis det er for stort fokus på belønning. Det er også sagt at effektene er store så lenge programmet foregår, men når forsterkerne tas bort, går elevenes prestasjoner tilbake til utgangspunktet (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

### 2.2.2 Sosiokulturell læringsteori

I ett av ressurs spørsmålene til denne oppgaven er det sosiale aspektet vektlagt. Den sosiokulturelle læringsteorien viser hvordan det kan være fruktbart å fremheve det sosiale aspektet av læring. Også elevenes motivasjon vil kunne styrkes ved å legge til rette for læringsopplevelser i sosiale sammenhenger, som for eksempel i klassesamtale.

I alle slags sosiale virksomheter skapes det rom for læring. Mennesker er en lærende art og kulturelle vesener. Vi tenker og samhandler med andre mennesker i hverdagslige aktiviteter. I et slikt perspektiv handler læringen om hva vi tar med oss fra sosiale situasjoner og bruker i framtiden. Frønes (1997) vektlegger viktigheten av dialog og samspill i læringsvirksomheten, og dette er godt representert i den sosiokulturelle tilnærmingen.

Språkbruk og kommunikasjon står her sentralt og fungerer som et bindeledd mellom mennesket og miljøet (Säljö, 2001). Sosiokulturell læringsforståelse innebærer at synet på læring er et resultat av all menneskelig virksomhet, og kan ikke spesielt kobles til skole- eller undervisningssituasjonen (Säljö, 2001). Hverdagslige praksiser inneholder også læring og kan foregå både på individuelt og kollektivt nivå. Hva vi lærer eller hvordan vi tar til oss av kunnskap kommer an på hva slags kultur vi kommer fra (Säljö, 2001).

Den russiske psykologen Lev Vygotsky er en hovedtalsmann for den sosiokulturelle teorien. Han dedikerte også mye tid til å studere og skrive om pedagogikk for elever med spesielle behov. Han kom også frem til mange alternativer til Piagets teorier (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004). Han stod frem og sa at menneskelige aktiviteter ikke foregår isolert, men i kulturelle omgivelser. Gjennom sosiale prosesser skapes våre kognitive strukturer og tankeprosesser (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

To vesentlige temaer hos Vygotsky er individuell tenkning og kulturelle verktøy. Dette er temaer som forklarer hvordan sosiale prosesser former læring og tenkning. Vygotsky skriver at alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling først ville gå gjennom det sosiale nivået (interpsykologisk) og så det individuelle nivået (intrapsykologisk). Dette vil si at det er i samhandling med andre mennesker, gjennom felles aktiviteter, det utvikles høyere mentale prosesser. Så går det videre til det individuelle nivået der prosessene internaliseres og blir en del av personen (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

Vygotsky og Piaget legger begge vekt på betydningen av sosial samhandling i den kognitive utviklingen. Piaget la en litt annen vekt på interaksjonen enn Vygotsky. Der Vygotsky mente at den kognitive utviklingen har sitt grunnlag i interaksjon med mer utviklede og avansert tenkende mennesker (lærere og foreldre), mente Piaget at den mest nyttige samhandlingen foregikk mellom likemenn. Dette begrunnet han med at likemenn står likt og kan utfordre hverandres tenkning (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

Piaget representerer et individualistisk syn på hvordan menneskelige kunnskaper blir skapt og videreført - det menneskelige intellekt blir bestemt innenfra. Det sosiokulturelle perspektivet representerer et mer sosialt og kollektivt syn enn Piaget (Säljö, 2001). De sosiokulturelle ressursene blir skapt gjennom kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker og det er gjennom kommunikasjon at de blir ført videre - barns utvikling og læringsprosesser skjer gjennom samspill med personer i omgivelsene (Breilid, 2007).

De sosiokulturelle ressursene er kulturelle verktøy eller intellektuelle og praktiske redskaper. Læring blir her et spørsmål om hvordan vi adapter ressurser for å tenke og utføre praktiske handlinger som er en naturlig del av vår kultur og omgivelser. De intellektuelle redskapene som å kunne lese og regne gir oss muligheten til å håndtere hverdagen og for eksempel spare opp penger til ett hus eller lese instruksjoner. Og praktiske redskaper som telefon og kalkulator er også veldig greie å ha for å kunne løse praktiske utfordringer i hverdagen.

De kulturelle redskapene blir ervervet ved at de eldre i kulturen (voksne eller dyktige jevnaldrene) lærer barna om disse verktøyene gjennom dagligdagse aktiviteter, slik at de internaliseres hos barnet og kan hjelpe det videre i sin egen utvikling (induktiv læring) (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004). I de dagligdagse aktivitetene får elevene utveksle ideer og tenkemåter, og ved å delta aktivt vil de tilegne seg kunnskaper, tanker, holdninger og verdier som de dyktige medlemmene i gruppen behersker (Woolfolk,

Pettersson, & Ragnheiður, 2004). Dette er et vesentlig punkt hos Vygotsky. Han legger vekt på de voksnes og jevnaldrenes rolle. Barnets kognitive utvikling skjer gjennom samhandling og kommunisering mellom barnet og voksne/ dyktige jevnaldrende. En voksen/ dyktig jevnaldrende vil fungere som veileder/ lærer for barnet, og kunnskapen vil overføres på denne måten (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

Vygotsky har også presentert tanken om den nærmeste utviklingssonen. Ved hjelp av lærer eller en annen voksen er eleven i stand til å klare noe han ikke kan gjøre på egenhånd. Dette skjer gjennom samarbeid med lærer i samtaler og ved imitasjon. Det eleven trenger hjelp med en dag, vil han klare uten assistanse neste gang. På denne måten utvikler eleven sin kunnskap i samarbeid med en voksen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Dette samsvarer også med Albert Banduras sosial-kognitive modellering der påvirkning fra lærere, foreldre og medelever spiller en stor rolle for læringsprosessen. På denne måten lærer eleven ved observasjon og imitasjon av modeller (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura var inspirert av behavioristisk teori. Dette vises i teoriens fokus på atferd og vektlegging på forsterkning og straff. Bandura mente at barn lærer ved å observere en atferd og konsekvensene av denne atferden. Det er avgjørende at elevens oppmerksomhet rettes mot modellen og hans atferd. Motivasjonen for atferden antas å komme fra forsterkninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### **2.3 Læring i praktiske og sosiale sammenhenger**

« ... det er mer en nok av teoretiske fag i skolen i dag. Du har matte, norsk, naturfag, engelsk, samfunnsfag, tilvalgsfag og drøssevis av andre fag der du må lese og pugge for å prestere. Hvor mange praktiske fag har vi? To. Gym og forming. Hvorfor skal vi da fjerne karakteren i det ene av de to praktiske fagene vi har? Det finnes også mange som er dårligere i teoretiske fag og bedre i praktiske. Da er jo skolen allerede tilrettelagt for de som er gode i teori, hvorfor gjøre det enda mer urettferdig?» (Anna (14), 2010)

Dette er et utdrag fra Aftenpostens Si;D spalte 07.12. 2010 der Anna 14 år (2010) sier sin mening om de praktiske fagenes plass i skolen. Det er diskutert om faget gym skal miste sin karakter fordi elevene presterte dårlig i dette faget. Hun mener at skolen er for teoritung, og at med bare to praktiske fag i skolen ville det være et nederlag og miste det enes betydning.

Kristin Halvorsen sier til Aftenposten 10. mai 2011 at praktisk- estetiske fag som gym og kunst og håndverk har blitt mer og mer teoretiske, og hun ønsker å snu på dette. Hun ser effekten de praktiske fagene har på elevenes motivasjon og mestringsnivå. Derfor innføres nå en rekke tiltak for å få «motivasjon» og «mestring» inn i skolen igjen. Kristin Halvorsen (2011) sier at dette blant annet skal gjøres ved å innføre tverrfaglige prosjekter. Arbeidsmåter fra de praktiske og estetiske fagene skal brukes også i andre fag (Tjernshaugen, 2011).

En av hensiktene med skolen er å tilegne seg bestemte kunnskaper ut i fra et fastsatt pensum. Som nevnt over har praktisk- estetiske fag arbeidsmåter som kan være ønskelig i skolen generelt. Denne praktiske og induktive læremåten har tradisjon i hverdagslige læringsprosesser. I hverdagen og ellers har vi ikke læreplaner eller en klar pedagogisk intensjon, men det betyr ikke at man ikke lærer. Språket blir utviklet i sosial samhandling, lek og samtale, og ikke først og fremst på skolen. Mesteparten av den kompetansen vi tilegner oss kommer fra situasjoner som ikke har som primærhensikt å lære oss noe. Det ser ut til å være flytende overgang mellom læringssituasjoner og situasjoner der læring er et resultat (Frønes, 1997). Vi kan hente mye forståelse fra læresituasjoner som ikke er pedagogisk tilrettelagt, ved å se totaliteten av læringssituasjonen. Dette gjøres ved å skape rammer for positiv utvikling i vanlige situasjoner (Frønes, 1997). Frønes nevner noe viktig her. Han setter lys på den siden ved læring som skjer i hverdagslige situasjoner, i de situasjonene «våre elever» mestrer. Dette kan være læring som det er viktig å se litt nærmere på. Hvordan kan vi ta i bruk hverdagslige situasjoner som en institusjon for læring?

Det kan handle om å legge til rette for mestring hos elevene. Kunnskapsløftet (2006) beskriver i den generelle delen at «Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evne til å uttrykke følelser, kan oppnås både i lek, virke og alvor.» Utsagnet viser at det er flere veier til mestring og god læring hos elevene. Videre står det:

«Mennesket gror og vokser ved å handle og virke. Opplæringen må derfor gi rom for at alle elever kan lære ved å se praktiske konsekvenser av valg. Konkrete oppgaver tjener både som forberedelse til dagliglivets plikter og gir erfaringer for refleksjon. Øvelser og praktisk arbeid må derfor ha en viktig og integrert plass i opplæringen.» (Læreplanen, 2006 s.11)

Som kunnskapsløftet presiserer i dette utdraget skal opplæringen legge til rette for læring gjennom praktisk arbeid og gjennom ulike øvelser. Theodor Enerstvedt (1986) understreker

også hvordan praktiske oppgaver kan gi rom for læring. Han vektlegger at hverdagslige situasjoner kan brukes som utgangspunkt for læring.

Enerstvedt (1986) legger like stor vekt på læringen som skjer på skolebenken, som den læringen som skjer i hverdagslige virksomheter. Han deler læring inn i to; *læring som universell akt* og *læring som særegen virksomhet* (Enerstvedt, 1986). Dette kan sammenliknes med induktiv læring «læring som universell akt» og deduktiv læring «læring som særegen virksomhet». Den siste er læring som foregår i skolen der barnet aktivt tilegner seg verden gjennom bevist læring. Læring som universell akt går ut på at mennesker aktivt tilegner seg verden gjennom bevist læring, men tilegner seg også metoder, teknikker, kunnskaper, ferdigheter og holdninger mm. i andre situasjoner, som i arbeid og lek. Disse fenomenene må sees i en sammenheng for å kunne forstå menneskelig læring (Enerstvedt, 1986). Læring skal altså sees i sammenheng med hele mennesket, og i alle virksomheter.

Enerstvedt skriver at læring oppstår når det ikke nødvendigvis er et læremotiv bak en handling. I undersøkelser gjort av Saporoshez med flere (u.å.) i Enerstvedt (1986) har det kommet frem at læring forekommer både der en læringsmotivasjon ligger bak virksomheten og i annen virksomhet som f.eks. lek og produktivt arbeid. I den sistnevnte finner man kognitiv motivasjon og læremotiver for enkelte handlinger. På denne måten blir kunnskapen tilegnet mer aktivt og virksomheten blir knyttet opp mot læreelementene, men dette kan ikke kalles lærevirksomhet i ordets egentlige mening. Barna vil kunne ta med seg denne erfaringen og senere oppta et mer aktivt krav til læring i framtiden (Enerstvedt, 1986).

Elever med atferdsvansker kan ha et dårlig forhold til skolen og et anstrengt forhold til undervisningssituasjoner som er bygd på deduktiv tankegang (Befring & Tangen, 2008). Og de kan ha en fordel av å tilegne seg skolerettet kunnskap i situasjoner som ikke direkte assosierer med vanlig skolevirksomhet. Og dette kan gjøres ved å legge mer vekt på den induktive læringen, læring i universell akt.

Lorenz Nybø (1999) understreker dette ved å fremheve de praktiske fagenes muligheter til å motivere og engasjere elever med spesielle behov. Gjennom varierte arbeidsmåter og praktisk arbeid får elevene tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som utvikler mestring og glede, og som motiverer for nye faglige utfordringer (Nybø, 1999).

Når læringen blir relatert til hverdagslige praktiske situasjoner blir også den sosiale delen av læringen vektlagt. Som Frønes (1997) også sier så er samtale og dialog en stor del av



læringsvirksomheten. Den sosiokulturelle læringsteorien understreker også hvordan hverdagslige praksiser inneholder læring, og at læring er et resultat av all menneskelig virksomhet og kan ikke spesielt kobles til skole eller undervisningssituasjonen (Säljö, 2001).

Det sosiale aspektet er derfor en viktig del av læring. John Hattie skriver blant annet om dette hvor han beskriver betydningen av gode vennskap i klassen. Vennskap i mellom elever i klasserommet kan blant annet forbedre klassemiljøet ved at elevene får en større forståelse for hverandre. På denne måten blir det skapt rom for å støtte og hjelpe hverandre. Dette vil mildne konflikter, føre til flere læringsmuligheter og øke elevenes akademiske nivå sier Andermann og Andermann i Hattie (2009).

Lærer/ elevforholdet er vesentlig for å skape rom for god læring. Læreren må være ekstra bevisst på dette og legge til rette for et godt forhold med sine elever. Dette gjøres i følge Hattie (2009) ved å være lyttende, ha empati, bry seg om eleven og møte han med positiv aktelse. For å kunne bygge en god relasjon med eleven må læreren jobbe med formidlingen, yteevne, ha respekt for det eleven bringer med seg til klassen (hjemmefra, kultur) og la elevenes opplevelser bli anerkjent i klasserommet. Læreren må også demonstrere for hver enkelt elev hvor viktig elevens læring er for læreren. Dette vil sammen styrke lærer/ elev forholdet og styrke klassemiljøet.

## **2.4 Mulighets- og positiv fokusering**

Læring er et begrep som er drøftet i denne oppgaven. For å legge til rette for god læring er det flere faktorer som må være til stede. For å kunne legge til rette for en meningsfull skolehverdag for eleven må det skapes rom for motivasjon. Dette kan gjøres ved blant annet å være bevisst på «positiv fokusering». Dette handler om å se elevene i et positivt lys. I læringssituasjonen vil dette si å interessere seg for det eleven kan, liker og ønsker, og søke etter elevens lovende egenskaper. Man skal derfor identifisere og kartlegge hva som er positivt hos den enkelte elev (Kaldestad, 2007; Lyhne & Knoop 2008). Fokuset skal flyttes bort fra å ha en «rødblyant-praksis» der elevens feil og mangler er i fokus.

Dette samsvarer med berikelsesperspektivet der positiv fokusering og myndiggjøring av hjelpetrende står sentralt. I berikelsesperspektivet er både system- og individforståelsens vektlagt. Systemforståelsens vekt på tilrettelegging for de vanskeligstilte blir sammen med

individforståelsens fokus på elevens lærings- og utviklingspotensial og positive ressurser en sterk kombinasjon. Elevenes variasjoner vil her blir løftet frem som en positiv ressurs i stedet for en belastning. Dette er en læring- og mestringstankegang som fokuserer på det positive eleven har å komme med, og som respekterer det som opptar, motiverer og gleder barnet (Befring & Tangen, 2008; Kaldestad, 2007).

Positiv fokusering handler om å; 1) interessere seg for det barnet kan, 2) fremme optimisme, 3) møte barnet med tillit og positive forventninger, 4) se på variasjon som en berikelse, 5) bruke barnets kunnskaper og ferdigheter som grunnlag for opplæringen og 6) fokusere på hva barnet kan. Undervisningen skal også bygge på og ta utgangspunkt i elevens kunnskaper og interesser (Kaldestad, 2007; Lyhne & Knoop 2008). Dette er også hovedpunktene i berikelsesperspektivet. Når dette er vektlagt vil det skape et løfterikt grunnlag for læring og utvikling hos alle. Hovedprinsippet er at barn trenger å bli møtt med positive forventninger for å kunne utvikle optimisme og selvtillit. Berikelsesperspektivet vil ikke bare legge til rette for gode vilkår for vanskeligstilte og funksjonshemmede, men skape fordeler og gode betingelser for alle (Befring & Tangen, 2008; Kaldestad, 2007). Berikelsesperspektivet kan også ses på som spesialpedagogikkens versjon av barnepsykiatriens empowerment begrep og helsefagets sunnhetsperspektiv «salutogonese» (2.6.1).

Har vi en positiv grunnholdning vil vi kunne møte den store variasjonen i en klasse med respektfull interesse. Som lærer må man møte elevene med positive forventninger. De trenger å få vite at de er verdifulle for å utvikle selvtillit og selvrespekt (Kaldestad, 2007; Lyhne & Knoop 2008).

Psykolog, lektor og forskningsdirektør på universiteter i Aarhus, Hans Hanrik Knoop og psykolog og lektor i psykologi og spesialpedagogikk ved VIA university collage er redaktører av boken «Positiv psykologi og positiv pedagogikk». Der vektlegges betydningen av positivitet i hverdagen. For å skape et godt læringsmiljø må disse faktorene styrkes: 1) det må være rom for å vokse og kunne regulere seg selv, 2) biologiske behov må dekkes før psykologiske, 3) læringen skal bygge på elevens styrkesider, 4) læringen er mest effektiv når læreprosessen er en nytelse i seg selv, 5) fokus på at mennesket lærer noe hvert sekund hele livet, 6) læring kan forekomme intuitivt og via resonnement, 7) mennesket lærer mest effektivt og blir mest sosialt ansvarlige når de er kreative, 8) mennesket lærer best hvis det opplever læringen i en demokratisk sammenheng. Hvis disse faktorene er tilstede vil dette styrke læringsmiljøet sier Lyhne & Knoop (2008). Det siste punktet understreker betydningen

av læring i en demokratisk sammenheng. Dette fører meg videre til aktørforståelsen der elevene medvirkning til opplæringen vektlegges.

## 2.5. Aktør forståelse - i møte med sårbare unge

Læringsmiljøet vil styrkes hvis elevene blant annet får være en del av en demokratisk opplæringssammenheng skriver Lyhne & Knoop (2008) over. Elevens motivasjon kan på den måten styrkes ved at elevene får styre sin egen hverdag og se sammenhengen mellom læring og livet videre. Aktørforståelsen innebærer å se livets positive muligheter og kunne ha tiltro til å kunne bestemme over eget liv og se veien videre. Dette innebærer også troen på å kunne unngå ubehagelige situasjoner. Disse synspunktene korrelerer med Albert Banduras «Self-efficacy». Det går ut på å ha tro på at man har innflytelse i eget liv. Har barnet utviklet «selv-efficacy» vil han se på seg selv som aktør i eget liv og ha tro på at livet vil by på positive muligheter. Barnet vil også oppleve en trygghet og mening ved å kunne planlegge og forberede seg på ting som skal komme (Bandura i Befring & Tangen, 2008).

Aktørperspektivet gir oss en viktig innsikt i hvordan barns og unges erfaringer kan brukes konstruktivt i opplæringen (Nordahl & Manger, 2005). Aktørforståelsen er en kjent forståelse av atferdsvansker. Har ikke barnet en visshet om å være aktør i eget liv og kunne påvirke egen framtid, vil han kunne oppleve bekymring, maktesløshet, desperasjon eller apati. Den foregående beskrivelsen er også alvorlige kjennetegn på elever med atferdsvansker. Befring (2008) beskriver dette som «pedagogisk invalidisering». Disse barna har hatt det vanskelig og kan tro at de ikke har noe å gjøre i skolen fordi deres muligheter for å lykkes er små, og at det derfor er liten grunn til å satse (Befring & Tangen, 2008).

Aktørforståelsen ser atferdsvansker som både påvirket av individets personlighet og situasjoner individet befinner seg i. Eleven er en aktør i samspillet med omgivelsene, og både individet og miljøet er i stadig endring. Aktørperspektivet er en systemisk forståelse av atferdsvansker og legger frem teorien om at vi alle er aktører i eget liv (Nordahl & Manger, 2005). Nyere læringsteori setter blant annet synet på elevenes muligheter til å utvikle troen på seg selv som en aktør i egen læring og for egne valg sterkt. Eleven vil ha en opplevelse av å ha kontroll over livshendelsene sine på kort og lang sikt, og muligheten til å kunne planlegge sin egen hverdag. Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse som: etiske og personlig holdninger, læring av selvtillit, optimisme gjennom positive mestringsopplevelser,

oppmuntringer og anerkjennelse vektlegges i denne læringsteorien (Befring & Tangen, 2008). Denne forståelsen krever at læreren må innhente seg kjennskap til bakgrunnen for barnets oppfatninger og handlinger (Nordahl & Manger, 2005).

Fokuset ligger på den intensjonale siden ved mennesket. Det er intensjonene, interesser og motivasjon som har betydning for det vi lærer. Målet er at elevene skal konstruere sin egen læring (Befring & Tangen, 2008).

Det er to begreper innenfor aktørperspektivet som er vesentlige for å forstå individets handlinger. Det første er «virkelighetsoppfatninger» - individets subjektive oppfatninger og forståelse av situasjoner og den virkeligheten de befinner seg i. Den andre faktoren er «mål, ønsker og verdier som styrer våre handlinger» -handlingene peker framover og relateres til noe vi ønsker å oppnå (Nordahl & Manger, 2005).

I skolesituasjonen kan man se dette ved at elever kan bli urolige, kritiske eller passive hvis de føler at deres egne erfaringer blir oversett. Selv om oppførselen er hensiktsmessig for eleven i den gitte situasjonen, vil læreren ikke kunne se det, men oppfatte oppførselen som problematisk. Hvis vi som lærere klarer å se eleven som aktør vil dette føre til et bedre lærer/elevforhold (Nordahl & Manger, 2005).

Det er viktig i pedagogisk sammenheng å ha en forståelse av individets oppfatninger og handlinger, fordi dette har konsekvenser for elevens læring og atferd. Problematferd er gjerne en måte å komme ut av en vanskelig situasjon, der målet og ønsket er å unngå et nytt nederlag (Nordahl & Manger, 2005). Nordahl & Manger (2005) foreslår at man skal legge mer vekt på bruk av elevenes erfaringer i undervisningen enn å overfokusere på å holde ro og disiplin i klasserommet. Dette fører meg videre til ulike syn på læring og ulike opplæringspraksiser.

## **2.6 En forståelig, håndterbar og meningsfull skolehverdag**

Tidligere i denne oppgaven har jeg vektlagt læringsbegrepet og ulike måter å se på læringsfenomenet. Aaron Antonovskys teori om «Opplevelse av sammenheng» kan belyse dette på en annen måte. Ser vi impulsene rundt oss som forståelige, håndterbare og meningsfulle vil vi kunne se en sammenheng i livet. Det er viktig at elevene har en forståelse av at undervisningen skal føre til en kunnskap eller ferdighet som kan være nytting senere. Elevene vil da se undervisningen som meningsfull og håndterbar. Det må være klart for

eleven hvorfor ulike hendelser skjer og da blir det også enklere å ha en «normal» reaksjon på hendelsen.

### **2.6.1 Det salutogenetiske perspektivet - Opplevelse Av Sammenheng - OAS**

Aaron Antonovsky la frem den salutogenetiske modell i boken *Health, Stress, and Coping* i 1979. Der blir begrepet «opplevelse av sammenheng» lagt frem (Antonovsky & Lev, 2000). Modellen går ut på at helsen forbedres hvis en person opplever sammenheng i livet sitt (Antonovsky & Lev, 2000). Dette kom frem som et resultat fra en undersøkelse blant israelske kvinner på 60- tallet. Undersøkelsen hadde fokus på stress og helsetilstand og hvordan kvinnene tilpasset seg overgangsalderen. Antonovsky oppdaget etter undersøkelsen at det måtte være en sammenheng mellom stressende og traumatiske livshendelser og damenes helsetilstand. Han fant ut at jo høyere følelse av sammenheng mennesker har i livet sitt, jo sunnere er de. Dette kommer av at de som har høy OAS er mer robuste og vil takle livets utfordringer bedre (Thybo, 2004).

I denne oppgaven vil jeg se OAS i forhold til elevene og deres behov. Mange elever og særlig de med spesielle behov kan oppleve skolen som en stressende arena. I denne sammenhengen er det viktig å styrke de faktorer som fører til høy OAS hos elevene.

### **2.6.2 Ulike faktorer: sunnhet og stress**

Antonovsky vektla at det var sunnhetstanken som skulle stå i sentrum og ikke sykdommen (Thybo, 2004). Han mente at vi ikke skulle fokusere så mye på hva som gjøre folk syke, men heller hva som gjør dem friske. Når det er snakk om elever med atferdsvansker kan det være vansken som står i sentrum, men det kan være en fordel ikke å fokusere for mye på vansken, men heller på hvordan vi kan legge til rette for en bedre hverdag. Disse tiltakene vil etter hvert føre til en helsefrembringende prosess i eleven. Skolen er en stor del av barnas hverdag og tar opp 5-6 timer hver dag. Dersom det er faktorer ved skoleopplegget som utvikler seg til å bli stressfaktorer, er det viktig å finne dem og gjøre noe med dem.

Alle elever har forskjellige forutsetninger og faktorer som påvirker dem i hverdagen. Stressfaktorer kan påvirke elevens OAS. En stressfaktor defineres som «krav som det ikke er noen umiddelbar eller automatisk adaptiv respons på» (Antonovsky & Lev, 2000; Thybo, 2004). Stressfaktorer er noe som antas å være skadelig for helsen, de skaper en

spenningstilstand i barnet og kan svekke dens OAS. Stressfaktorer kan være livssituasjoner som kjennetegnes av inkonsekvens, under- eller overbelastninger og utelukkelse av å ta del i egne beslutninger. Dette samsvarer med aktørperspektivets fokus på å være aktør i eget liv og betydningene av å kunne ta egne valg (Befring & Tangen, 2008; Nordahl & Manger, 2005).

Stressfaktorer kan være situasjoner hvor barnet kommer fra oppbrutte familier, fosterhjem og barnehjem. Dette kan være store stressfaktorer, og ikke akkurat styrke deres OAS. Elevene blir «bombardert» med stressfaktorer fra ulike hold, og dette kan også være en forklaring på deres oppførsel. Stressfaktorene vil vise seg i forskjellig grad, men vil være med på å forme elevene og deres OAS i følge Antonovsky & Lev (2000).

Ut i fra undersøkelser på 785 elever fra 8.-10. kl. på 10 utvalgte skoler kom Johnsen, Søviknes & Torsheim (2001) frem til at høy OAS predikerer lavt skolerelatert stress. Så dersom man klarer å redusere skolerelatert stress ved å legge til rette for elevene, vil elevene muligens utvikle et sterkere OAS.

Vi kan skille mellom tre forskjellige stressfaktorer: kronisk stressfaktor, vesentlige livsbegivenheter og akutte, daglige irritasjonsmomenter (Antonovsky & Lev, 2000). Det kan se ut til at «kroniske stressfaktorer» er den mest vesentlige av de tre. Kronisk stress oppstår i en livssituasjon der det er en vedvarende mangelfølelse og en kontinuerlig opplevelse av utilstrekkelige ressurser. Denne stressfaktoren har mest å si i forhold til om en person får sterk eller svak OAS, om det er kroniske ressurser eller kroniske stressfaktorer.

En stressfaktor kan i mange tilfeller være skolen. Og skolerelaterte krav kan være en sentral kilde til stress (Johnsen, Søviknes, Torsheim, 2001). De konstaterer også at et høyt nivå av skolerelatert stress, er sterkt forbundet med høyere nivå av psykiske lidelser og somatiske helseplager. Skolerelatert stress oppstår når det er ubalanse mellom de krav som stilles til eleven og de ressurser elevene har til rådighet. Det viktige blir da å identifisere faktorer som påvirker opplevelsen av skolerelatert stress, og minske dem (Johnsen, Søviknes, Torsheim, 2001).

For å kunne fokusere på sunnhetsfaktorer må vi også kunne se stressfaktorer og jobbe med å redusere disse. Dette vil da komme elevene til gode og forhåpentlig hjelpe dem til å se sammenhengen i sitt eget liv, og oppleve at de har en meningsfull skolehverdag. Dette er en teori som er med i oppgaven for å vise et helhetlig bilde på elevenes situasjon og det vil være et hjelpemiddel for oss når vi skal prøve å forstå hvor eleven kommer fra. Opplevelse av

sammenheng er en helhetlig måte å se mennesket på. Og ved hjelp av denne teorien kan vi lettere se hva som skal til for å skape en meningsfull, forståelig og helhetlig skolehverdag for elevene. Antonovsky mener det vil være nødvendig at elevene blir utsatt for krav i «riktig mengde» for å utvikle et sterkt OAS. Dette gjelder både krav og mangel på krav (Johnsen, Søviknes, Torsheim, 2001). Dette korrelerer også med Bandura som sier at oppgavene må være tilpassende og ikke for enkle eller vanskelige (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### 2.6.3 Forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet

I definisjonen under blir vi introdusert for tre begreper som er vesentlige i forståelsen av OAS.

«Oplevelsen af sammenhæng, er en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø er strukturerende, forudsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourser til rådighet foren til at klare de krav disse stimuli stiller; og (3) disse kraver udfordringer. Det er værd at engagere sig i» (Antonovsky & Lev, 2000 s.37)

Vi kan dele begrepet i tre komponenter: forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

«Forståelighet» går ut på om mennesket oppfatter de stimuli man konfronteres med i indre eller ytre miljø, som kognitivt forståelig og sammenhengende, og ikke kaotisk og uforklarlig. Hvis et menneske har god forståelighet, forventer han at de stimuli han vil møte på senere tidspunkt vil være forutsigbare, vil skje i en sammenheng og kan forklares.

Videre har Antonovsky valgt å definere «håndterbarhet» som i hvilken grad man som menneske har de ressurser til rådighet som trengs for å takle de stimuli man utsettes for. Har du god håndterbarhet ser du vanskelige situasjoner som en utfordring og har en tro på at alt skal gå bra. Du føler ikke at du er et offer for omstendighetene eller føle deg urettferdig behandlet.

Til slutt kommer «meningsfullhet». Her presiserer Antonovsky at det er essensielt at mennesket ser meningen i sin hverdag. Dette kan vise seg å ha noe med en persons engasjement og tilknytting til et miljø å gjøre. Dette er prosesser som gir mening i følelsesmessig forstand, ikke bare kognitivt. Har du god «meningsfullhet» har du områder i livet som engasjerer, og som betyr mye for deg. Og kommer det problemer innenfor denne kategorien blir dette sett på som utfordringer som man kan glede seg over. Har du høy

meningsfullhet kan du møte vanskelige hendelser i livet med en visshet om at dette er en utfordring du skal klare deg igjennom og du ser etter en mening som vil hjelpe deg med dette (Antonovsky & Lev, 2000). Når disse faktorer legges sammen kan vi snakke om en sterk eller svak OAS.

Har en person svak OAS er han slapp og ikke særlig engasjert i eget liv. Han ser ikke meningen med å engasjere seg og har egentlig ikke noe han bryr seg noe særlig om (Antonovsky & Lev, 2000). Han har et svakt selvbilde og en svak identitet (Antonovsky & Lev, 2000). Han kan ha områder i livet som er viktige, men kanskje påtvunget og vedkommende skulle helst være dem foruten (Antonovsky & Lev, 2000). Hverdagen hans kan arte seg som tilfeldig/ kaotisk, og han kan føle at han er forfulgt av uhell og at dette ikke ville forandre seg. Dette kan i ekstreme tilfeller utarte seg til paranoia (Antonovsky & Lev, 2000).

Det er ikke før i 30 årsalderen at OAS-et vil konsolidere. Så det er ikke en tilstand som er fastsatt, eller umulig å forbedre (Johnsen, Søviknes, Torsheim, 2001). Det er av den grunn vi kan legge til rette for å styrke barnets OAS i skolealder.

#### **2.6.4 OAS og læringsbetingelser**

På lik linje som OAS har noe å si i forhold til folks helse, har folks helse mest sannsynlig noe å si for deres deltakelse i sine omgivelser. Som nevnt over kan skolerelatert stress kobles opp til elevens OAS. For å skape et godt miljø rundt eleven kan vi legge opp til at skoledagen er forutsigbar, eleven vet hva som skal skje og får til en viss grad være med å bestemme. Lærer må ikke stille høyere eller lavere krav til eleven enn han har tilgjengelige ressurser til å takle, og han må velge områder som eleven kan engasjere seg i og som motiverer.

Eleven vil trenge å se sammenhengen med det han lærer og det han skal bruke dette til. Han trenger å være motivert til å gjøre dette. For at vi skal kunne motivere eleven må eleven se hvorfor han trenger å lære kunnskapen. Dette kan se ut til å være en faktor innenfor opplæringen som har fått lite fokus.

Elever med atferdsvansker kan ha et ekstra behov for tilrettelegging og fokus på OAS. Dette vil føre til at elevene blir mer tilgjengelige for undervisningen og skolens opplegg. Dette blir på samme måte som Maslows behovshierarki der de grunnleggende behovene må være dekket før eleven er tilgjengelig for å fokusere på de intellektuelle behovene (Skaalvik & Skaalvik,



2005). Behovet for forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet er stort. Er dette på plass reduseres elevenes skolerelatert stress og det er lagt til rette for en god opplæring for eleven (Thybo, 2004).

Nils Breilid (2007) legger frem Hagströms (1999) fire kategorier som bør være tilstede for å styrke og videreutvikle ens OAS. Hagström vektlegger betydningen av 1) å bli sett, 2) sosialt nettverk i skolemiljøet, 3) trygge strukturer og 4) positive relasjoner til den voksne eller den profesjonelle som spiller en sentral rolle som forbilde. Dette korrelerer også med det sosiokulturelle læringssynet (2.2.2).

## 2.7 Motivasjons teori

Feldt og Rasku (1998) sitert i Breilid (2007) presenterer sin tolkning av OAS. De tolker «forståelighet» som en kognitiv komponent, «håndterbarhet» som en instrumentell komponent, og til slutt «meningsfullhet» som en motivasjonell komponent. Og det er meningsfullhet som kanskje er den viktigste komponenten med tanke på motivasjonelle faktorer (Breilid, 2007). Motivasjonelle faktorer er også vektlagt i forhold til opplæring i stortingsmelding nr. 22 (2010-2011):

*«Målet er å bevare alle elevers motivasjon for fagene og fremme kreativitet og engasjement. Skal en bevare motivasjonen til de høyt presterende elevene, må de også få lærerstøtte slik at de får relevante utfordringer og tilbakemeldinger. Motivasjon og mestring skapes gjennom høye og realistiske forventninger til hva elevene kan få til. Rundt 17 prosent av elevene på ungdomstrinnet opplever at skolearbeidet ikke gir dem nok utfordringer.»* (St. melding nr. 22, 2010-2011, s. 55).

Meldingen presiserer at elevene må få utfordringer i riktig mengde og gjennom høye men realistiske læringsmål. Disse omstendighetene vil kunne legge til rette for motivasjon, kreativitet og engasjement hos elevene (St. melding nr. 22, 2010-2011).

Den motivasjonelle faktoren i elevene er viktig å sette fokus på. Det vil føre til at eleven ser meningen med undervisningen og igjen får en bedre opplevelse av sammenheng i skolehverdagen. Jeg har sett på hva som vil skape en meningsfull skolehverdag for eleven og ser at motivasjon er en viktig faktor til dette. Motivasjon defineres ofte som en indre tilstand

som forårsaker, styrker og opprettholder atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

I skolen vil man møte noen elever som har ulik motivasjon for skolearbeidet. Hva er det som gjør at man ved noen tilfeller føler seg motivert til å jobbe hardt med en oppgave, selv om oppgaven er litt kjedelig? Hva styrer egentlig motivasjonen vår?

I følge Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður (2004) kan det være faktorer som drifter, behov, frykt, sosialt press, interesse, nysgjerrighet, verdier, forventninger ovs. Og det kan ofte være flere enn en faktor som påvirker oss. Dette kan Maslows behovshiarki beskrive nærmere. Når basisbehovene er dekket vil de legge til rette for å fylle behov som å utvikle sine tanker, kunnskaper og ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Vi kan skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kommer fra indre krefter: naturlig motivering eller saksmotivering. Indre motivasjon er den naturlige driften til å oppsøke og overvinne ulike utfordringer. Dette forekommer når vi følger våre personlige interesser og ved dette utvikler våre ferdigheter. Vi kan se dette for eksempel i barns behov for lek. Man velger å gjøre noe fordi man er interessert i aktiviteten. Barnet holder på med noe gøy og opplever dette som meningsfylt. Man trenger ikke belønning for aktiviteten er en belønning i seg selv (Imsen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

Ytre motivasjonen oppstår ved ytre påvirkning. Da handler eleven med andre intensjoner enn ren interesse for oppgaven. Motivasjonen kan være gode karakterer, å unngå straff, blidgjøre læreren og så videre. Det kan også være ønske om ros og anerkjennelse (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004). Dette samsvarer med det behavioristiske perspektivets tanker der belønning og straff er grunnen til elevens engasjement. Her er det erfaringen med belønning som får eleven til å utføre handlingen. Motivasjonen styres av belønningen og ikke av aktiviteten i seg selv. Belønningen kan også være symbolsk eller bare ren ros. Dette er en enkel motivasjonsform hvor de kognitive faktorene er til stede i liten grad. Man kan si det ligger et hedonistisk syn bak motivasjonen, der eleven søker glede og det som er behagelig framfor smerte og det som er ubehagelig (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

I skolen er idealet at elever skal drives av egen indre motivasjon, men karakterer og utsikter til høyere utdanning kan lett snu dette til at den ytre motivasjonen blir dominerende. Begge

motivasjonsfaktorene er likevel bygget på lystbetonte erfaringer, enten det er indre glede ved utførelse av oppgaver eller håp om en belønning som er kilden til aktiviteten (Imsen, 2005).

Det sosiokulturelle synet på motivasjon legger vekt på deltakelse i praksisfelleskaper og hvordan mennesker opprettholder sin identitet og sine mellommenneskelige forhold ved å engasjere seg i aktiviteter innenfor fellesskapet (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004). Så lenge elevene er med i et klasseromsfelleskap som verdsetter læring, vil elevene være motivert til å lære. I samfunnet lærer vi hvordan vi skal oppføre oss i ulike settinger ved å se på dyktige medlemmer av kulturen vi er en del av, dette skjer også i klasserommet. Elevene vil lære av andre i klasseromfelleskapet hvordan de skal være elever (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

I klasseromfelleskapet vil også elevene snart utvikle en identitet som deltakende i den gruppen. Identitet er et viktig og sentralt begrep i det sosiokulturelle perspektivet. Eleven vil da bli motivert til å delta, lære verdier og praksiser i felleskapet for å beholde identiteten som deltaker i det (Lave & Wenger, 1991 i Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

Motivasjonen kommer fra identiteten i gruppen og identiteten kommer fra elevens deltagelse i den.

## **2.8 Læring hos elever med ulike behov**

Som lærer i skolen vil man møte mange elever. Alle er forskjellige og har ulike opplæringsbehov. I nordiske undersøkelser har det kommet frem at ca 10 % av elevene som var med hadde så alvorlige problemer at de kunne beskrives å ha utviklet atferdsvansker, mens bare 2-5 % ble beskrevet som kjernegruppe med alvorlige atferdsvansker (Ogden, 2009). Dette er en stor gruppe elever, og de har vanskeligheter med å tilpasse seg skolen og den deduktive læringen (Befring & Tangen, 2008). Hvordan bør opplæringen være for at elever med atferdsvansker skal kunne ta del og føle at de får noe ut av undervisningen?

Elever med atferdsvansker er en gruppe elever som viser store vansker med å finne seg til rette i skole og samfunn. De har lett for å komme i konflikt med lærer, elev og sosiale spilleregler (Befring & Tangen, 2008). Det kan være vanskelig å konsentrere seg og å få noe ut av undervisningen. Det kan være svikt i motivasjonen eller andre faktorer som spille inn på dette. Deci og Ryans (2000) sitert i Skaalvik & Skaalvik (2005) sin teori om indre motivasjon stemmer overens med dette. Den tilsier at tilpasset undervisning er nøkkelen til indre

motivasjon. Er oppgavene tilpasset eleven og hans forutsetninger vil eleven føle tilføring av kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevene må bli utfordret på sitt nivå. Som Bandura også har påpekt vil ikke eleven få en følelse av økt kompetanse hvis oppgaven blir liggende på et nivå eleven allerede mestrer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Antonovsky bekrefter også dette ved å fokusere på betydningen av utsette elever for krav i «riktig mengde». Han påpeker at dette vil styrke elevenes opplevelse av sammenheng (Antonovsky & Lev, 2000).

Befring (2008) mener at et godt tiltak for elever med atferdsproblemer kan være å gi dem større mulighet for å bevege seg og være ute. Elevene kan for eksempel ta en skoledag ute med leker og oppgaver som er faglige orienterte og samtidig er motiverende for elevene og jobbe med. Han refererer til at dagens skole er preget av at elevene skal sitte og lytte, og at den er dårlig tilpasset elevenes aktivitetsbehov (Befring & Tangen, 2008).

## 2.9 Atferdsvansker og læring

Jeg har valgt å gå nærmere inn på atferdsproblematikken i denne oppgaven. Problemstillingen setter fokus på denne elevgruppen, og det er ut fra disse elevene jeg ser på læringsbegrepet. Atferdsvanskelige elever krever ekstra ressurser og kunnskap fra skolens side. Under vil jeg redegjøre for hovedpunktene innenfor atferdsproblematikken og sette lys på de følgende vansken kan ha for læring.

Edvart Befring er et anerkjent navn innen spesialpedagogisk forskning og har skrevet flere bøker om temaet. Han skriver at mange av begrepene som blir brukt for å beskrive disse elevene kan være stigmatiserende. Derfor kan begrepene sosiale og emosjonelle vansker eller psykososiale vansker være et godt begrep å bruke da disse begrepene omfatter både utagerende og innagerende atferd, samt fremhever at det kan dreie seg om både sosiale og følelsesmessige problemer (Befring & Tangen, 2008; Ogden, 2009). Dette er i hovedsak elever som viser store vansker med å finne seg til rette i skolen (Befring & Tangen, 2008).

Jeg har i denne oppgaven valgt å holde meg til Ogden (2009) sin definisjon:

«Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.»

(Ogden, 2009 s.15)

Definisjonen får med seg mange aspekter ved denne elevgruppen. Vansken oppstår som problematisk i forhold til skolen og i undervisningssammenheng. Den påvirker også de andre elevene i klassen, og elevens egen utvikling. Definisjonen viser at elevens vansker går ut over egen utvikling både sosialt og kognitivt. Det fremgår også av definisjonen at atferdsvansker er subjektivt definert og avhenger av toleransegrensen til den enkelte skole og lærer (Ogden, 2009). Det sosiale aspektet er også en grunn til at jeg valgte definisjonen. Den sosiale samhandlingen er en viktig del av læringssituasjonen og legger til rette for god læring. Læring er et sosialt fenomen (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Säljö, 2001)

Begrepet atferdsvansker og atferdsproblemer blir bukt litt om hverandre i faglitteraturen. Ogden bruker begrepet *atferdsproblemer*. Jeg har valgt å bruke begrepet *atferdsvansker* videre, dette for å inkludere flere operasjonaliseringer av begrepet. Jeg ser også ordet «problem» som mulig stigmatiserende og vil av den grunn bruke ordet «vanske». Jeg vil bruke «atferdsvansker» som en fellesbetegnelse på all atferd som skaper vansker for eleven selv, for hans mestring av elevrollen og for sosial samhandling med andre.

Atferdsvansker i skolen manifesterer seg på mange forskjellige måter, og vansken kan både være biologisk, og sosialt definerte. Kommer vansken av biologiske faktorer er atferden bestemt av faktorer i individet (Aasen & Nordtug, 2002).

Den sosialt definerte atferden er en atferd påvirket av faktorer utenfor individet, og den oppstår avhengig av rådende sosiale og kulturelle normer (Aasen & Nordtug, 2002). Normene utvikles og endres over tid ut i fra hva som oppfattes som problematisk for hver enkelt lærer og skole. Dette vil si at atferdsvansken ikke er et objektivt kjennetegn på eleven, men er en atferd som ikke er akseptert i miljøet eleven befinner seg i (Ogden, 2001).

Grensen mellom normalatferd og atferdsvanskelig atferd kan virke vilkårlig. Dette pga. at grensene settes forskjellig i de forskjellige klasserom og skoler. Det kommet til slutt an på lærerens toleransegrense. Atferdsvansker i en klasse signaliserer både elev- og skoleproblemer (Ogden, 2001; 2009).

Guttene er ofte i flertall når vi ser på elever med konsentrasjonsvansker, mens jenter og gutter har i like stor grad problemer med emosjonelle vansker (Befring, 2008). Komorbiditet er også kjent hos elever med atferdsvansker. Dette betyr at barnet som har en diagnose, som ADHD, viser tegn til andre diagnoser eller psykiske lidelser (Befring, Frønes, & Sørli, 2010).

Elever med atferdsvansker har ofte også dårlig selvtillit. Carl Rogers (1969) sitert i Befring (2008) konstaterer at jo større avvik det er fra elevens syn på seg selv og til samfunnets krav til han, jo lavere selvtillit og større sjanse for vedvarende atferdsproblem. Det kan derfor være en strategi å legge til rette for en undervisning som fremmer elevenes mestringsfølelse og dermed styrke deres selvtillit (Befring & Tangen, 2008).

### 2.9.1 Utagerende atferdsvansker

Jeg velger å ta utgangspunkt i en liten del av atferdsvanskeproblematikken for å begrense oppgaven. Utagerende atferdsvansker er den synligste innenfor atferdsproblematikken, og mest synlig i skolesammenheng. Utagerende atferd er den atferdsvansken som får mest oppmerksomhet, dette fordi atferden tar mer plass og er direkte forstyrrende i skolehverdagen (Ogden, 2001; Befring & Tangen, 2008). De utagerende elevene kjennetegnes i skolen ved skulking, hyperaktivitet, og konsentrasjonsvansker. De er ofte impulsstyrt, urolige, aktive og kan også oppfattes som aggressive (Befring & Tangen, 2008).

I følge Aasen & Nordtug (2002) skiller ikke atferden hos barn med problemer seg fra atferd hos såkalte normale, veltilpassede barn. Det er først og fremst problematferdens *frekvens*, *intensitet*, *varighet* og *omfang* som fører til at noen barn oppfattes som atferdsvanskelige (Aasen & Nordtug, 2002; Befring & Tangen, 2008).

Definisjonen innebærer at eleven går til fysisk eller verbalt angrep på andre mennesker. Kjennetegn kan være sinne, irettesettelse av- og krancling med voksne, samt slåssing med andre elever. Nordahl & Manger (2005), Befring & Tangen (2008) og Ogden (2001) hevder at det er størst omfang av gutter som viser utagerende atferd (to av tre elever), mens jenter oftere viser innagerende atferd. Utagerende atferd er mest synlig på barnetrinnet.

*Fysiske utagering* kan utspille seg som slåssing, hærverk eller slag og spark mot lærer/medelev. *Verbal utagering* er mer utbredt på ungdomsskoletrinnet og reduseres igjen i videregående skole. Den verbale utageringen arter seg som spydige kommentarer, krancling, utfrysing og mobbing (Befring & Tangen, 2008). Elever som opplever å ha denne typen atferdsvansker fra ungdomskolealder og oppover har større sjanse for å utvikle seg i positiv retning og oppnå en positiv livssituasjon senere, enn de elevene som starter med denne atferden så tidlig som i førskolealder. Guttene er i flertall når det gjelder å være plaget av

utagerende atferdsvansker og det er kanskje et tegn på at de trenger en mer visuell, taktil og kinetisk lærestil enn jentene. Dette kan gjøres ved å fokusere på en mer induktiv lærestil og la hverdagslige situasjoner være utgangspunkt for læringssituasjoner. Dette vil kanskje motivere de elevene som har et vanskelig forhold til skolen og undervisningssituasjonen til å få et mer positivt forhold til læring (Befring & Tangen, 2008).

### **2.9.2 Atferdsvanskelige elever i skolen**

I dagens skole er problematferd som uro, disiplinproblemer og mange former for opplæringsforstyrrende atferd problemet. Dette er også problematferd som får ringvirkninger for de andre elevene, og mye av lærerens oppmerksomhet blir brukt på å roe ned disse elevene (Befring & Tangen, 2008; Ogden, 2001).

Konsentrasjonsvansker er også et kjent problem i skolen. Dette er et fenomen som oppstår uavhengig av om elever har medisinske «atferdsvanske» diagnoser eller ikke. Alle som har jobbet i skolen eller har gått på skole selv kjenner til dette fenomenet. De utadvendte, aktive og urolige elevene er kanskje de vi først tenker på når vi snakker om konsentrasjonsvansker. Befring forklarer at skoleskulk, hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker er de pedagogiske kjennetegnene på de utagerende barna (Befring & Tangen, 2008). Konsentrasjonsvansker er ikke nødvendigvis noe man vokser av seg. Og det er mange som også strever med konsentrasjonsvansker og emosjonelle vansker i voksen alder. Dette er ikke vansker man vokser av seg. Problemene vil gjerne manifestere seg i barne- og ungdomsskolealder, men bli mindre omfattende etter hvert (Smith, 2004).

Smith (2004) trekker også en parallell mellom alvorlige atferdsvansker og svake verbale ferdigheter. Dette er den best dokumenterte sammenhengen mellom nevropsykologiske dysfunksjoner og atferdsvansker. Disse vanskene kommer mest frem på tester for verbal hukommelse og verbale ferdigheter. Nevropsykologisk dysfunksjon som dårlig selvkontroll er relatert til tidlig påvisning av atferdsvansker som varer over tid (Smith, 2004).

### 3 Metodiske vurderinger

I dette kapittelet vil jeg gi en beskrivelse av de metodologiske overveielser som er gjort i prosessen med å innhente informasjon om elevers læringsopplevelser.

Jeg vil gjøre rede for forskningsmetodisk teori som den kvalitative analytiske tilnærmingen bygger på. Kapittelet innledes med en presentasjon av fremgangsmåtene jeg har valgt for å belyse min problemstilling. Videre vil jeg drøfte mulige svakheter ved utvikling av intervjuguide og datainnsamling.

Siste del av kapittelet vil inneholde en beskrivelse av gjennomføring av undersøkelsen, før jeg drøfter utfordringer med validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. I denne delen vil jeg også drøfte mine etiske overveielser.

#### 3.1 Innledende tanker

I den innledende fasen hadde jeg flere ideer. Et tema jeg vurderte var: hvordan bruk av praktiske fag i undervisningen kan bidra til å gjøre den spesialpedagogiske opplæringen forståelig, håndterbar og meningsfull for utsatte elever. Jeg ønsket å ta for meg fordelene ved bruk av praktiske fag innenfor spesialpedagogikk. Jeg ser at ved å legge opp undervisningen mer variert og allsidig (induktiv) fanger man gjerne interessen hos atferdsvanskelige elever bedre (Befring & Tangen, 2008). Med en bakgrunn som lærer i kunst og håndverk så jeg dette faget som et mulig virkemiddel for å skape rom for mestring. Jeg valgte senere å generalisere dette til å konsentrere oppgaven rundt hvordan bruk av en praksisnær og variert undervisning kan føre til «god opplæring» hos elever med atferdsvansker. Med fokus på hva som skal til for at eleven opplever en meningsfull skolehverdag.

For å forfølge problemstillingen vurderte jeg ulike metodiske framgangsmåter. Jeg så både observasjon og intervju som mulige metoder. Observasjon ville kunne gi meg førstehåndsinformasjon om elevenes skolehverdag, og gi meg en subjektiv forståelse av deres opplevelser. Denne metoden vil kunne gi meg muligheten til å analysere en hendelse der den oppstod (Vedeler, 2000; Widerberg, 2001). Jeg ønsket å komme nær elevene og se hva som foregikk i klasserommet. Målet var å komme frem til hvordan eleven lærte. Ulempen med metoden var at den ville bare gi meg informasjonen som var tilgjengelig akkurat på det tidspunktet jeg var der. Dette så jeg som en restriksjon. Jeg så nødvendigheten av å kunne



styre datamaterialet mitt for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Dette gjorde at jeg valgte intervju til fordel for observasjon som metode. Intervju er også en metode som er spesielt godt egnet til å gi en forståelse av informantens enge erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004; Kvale, 2007; Widerberg, 2001).

Jeg så muligheten for å innhente informasjon ved intervju av lærere. De ville kunne gi meg informasjon om hvordan de la opp undervisningen og hvordan elevene responderte på den.

Jeg kom senere frem til at denne fremgangsmåten ville kunne frembringe irrelevant informasjon med tanke på valgt problemstilling. Det var ikke lærerens tolkninger jeg var ute etter, men elevenes opplevelser. Dette førte meg videre til intervju av elever. Elevene var de eneste som kunne gi meg konkrete beskrivelser av sine opplevelser. Et lærerintervju kunne i etterkant ordnes hvis jeg følte trangten etter mer utfyllende informasjon. Dette førte til at metoden ble kvalitativt forskningsintervju. Tre elevintervjuer ble så planlagt og gjennomført.

## **3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv**

Jeg har valgt å skrive en oppgave om elevenes opplevelse av læring og har i den anledning valgt en fenomenologisk- vitenskapsteoretisk forståelsesramme. Jeg ønsker å fange elevenes opplevelser av læringssituasjonen ved å få dem til å beskrive sin livsverden. Vitenskapsteori skal hjelpe til med å vurdere hva som foregår under forskningsperioden. Teori betyr «blikk» eller «syn» og ut i fra dette kan vi se vitenskapsteori som refleksjon over synsmåter eller perspektiv jeg har valgt (Fuglseth & Skogen, 2006).

### **3.2.1 Fenomenologi**

Oppgavens problemstilling viser at det er elevenes opplevelser av «god opplæring» som er hovedfokus for oppgaven. Målet er å få et innpass i elevenes livsverden og subjektive refleksjoner rundt egen læring. Dette korrelerer med fenomenologiens fokus på livsverden. Fenomenologi beskriver «den umiddelbare, ureflekterte, teorifire innstillings forståelse av dagligdagse ting, mennesker, handlinger og gjøremål» (Wormnæs, 2005). Det er denne opplevelsen av virkeligheten jeg er ute etter hos intervjupersonene mine.

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon som har hatt mye å si for samfunnsvitenskapelig forskning, og målet med forskningen er å se «det samme» som det andre mennesket ser

(Befring, 2007; Bø & Helle, 2008; Dalen, 2004). Fenomenologi regner menneskets «subjektive» erfaringer som gyldig kunnskap (Kvale, 1997).

Som Merleau-Ponty (2002) beskriver er fenomenologi læren om det essensielle. Det er essensen av bevissthetens strukturer som står i fokus. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til individet gjennom opplevelser og erfaringer (Bø & Helle, 2008). Gjennom fenomenologien søker jeg å forstå den dypere meningen i elevenes erfaringer. Jeg valgte å bruke en fenomenologisk analysemodell som et redskap for å oppnå dette (3.5).

### **3.2.2 Hermeneutikk**

Hermeneutikken ligger som et vitenskapsteoretisk fundament for min kvalitative oppgave. Dette betyr at det sentrale er å fortolke den dyptliggende meningen i utsagnene og at denne meningen blir satt inn i en sammenheng eller en helhet (Dalen, 2004). Hermeneutikk er vitenskapen om tolkning av en tekst, og blir beskrevet som en fortolkningslære eller forståelselære (Dalen, 2004; Fay, 1996) Fakta skal ikke bare observeres men fortolkes (Befring, 2007).

Wormnæs (2005) beskriver hermeneutikk som en virksomhet som produserer velbegrunnet tolkning, meningsutlegning og forståelsesutlegning av et meningsformidlende materiale. Hermeneutikken viser oss visse grunnleggende antagelser, og forutsetninger som utgjør hovedstrukturen i analysemetoden (Widerberg, 2001).

Befring (2007) beskriver hermeneutisk metode som en metode der søken etter indre mening og helhetlig forståelse er hovedfokuset. I den hermeneutiske sirkel vektlegges fokuset på bevegelsen mellom helhet og del. Teksten skal leses i sin helhet og så skal delene fortolkes ut fra helheten. Detaljene vil også kunne påvirke fortolkningen av helheten (Kruuse, 1996). Slik settes utsagn og historier fra intervjuet inn i en sammenheng.

Teksten skal tolkes på tre nivåer: 1) det opphavspersonen mente, 2) det teksten selv avslører, og 3) Det vi legger i teksten (Fuglseth & Skogen, 2006). Tolkningen foregår i sirkelbevegelser fra å se teksten vi studerer i lys av viktige forutsetninger hos seg selv og omvendt. Våre forventninger vil kunne påvirke hva vi får ut av stoffet. Derfor er det viktig å sette fokus på disse forventningene og sammenhengen mellom det subjektive og det objektive. For hver gang stoffet blir lest vil en ny tolkning og kanskje en bedre forståelse oppstå, og her kan vi snakke om den hermeneutiske spiral (Fuglseth & Skogen, 2006).

### 3.3 Kvalitativ metode

Som konklusjonen i forrige avsnitt viser, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming for å forfølge hovedproblemstillingen. Fordelene ved å jobbe kvalitativt er at tilnærmingen åpner for muligheter til å forstå problemområder som har med menneskelig livsverden å gjøre (Salling Larsen & Vejleskov, 2002).

Kvalitative metoder åpner for en subjektiv forståelse som vil oppstå i samtaler og mellommenneskelige relasjoner. Intervjupersonen får selv presentere egne opplevelser av den verden han lever i. Kvalitative metoders fortrinn er at i møte med intervjupersonen kan intervjuer tillate seg å være personlig og følsom. Nærheten til personens opplevelser gir metoden mulighet til å oppnå kunnskap som kan brukes til å forbedre andres situasjon (Kvale, 1997). Det var dette jeg ønsket å beskrive i denne oppgaven. Jeg ønsket å gjennomføre en studie av tre elevers subjektive opplevelser av egen virkelighet og av den grunn ble kvalitativt intervju valgt.

Jeg så at et det kvalitative forskningsintervjuet kunne gi meg større frihet i møte med atferdsvanskelige elever.

#### 3.3.1 Intervju som metode

Det kvalitative forskningsintervjuet tar utgangspunkt i hverdagssamtalen, men har et faglig innhold. Intervjuet har til formål å forstå ulike sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eget perspektiv. Intervjuets struktur har likhetstrekk fra den vanlige samtalen, men har også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale, 1997). Intervjuets hovedoppgave er å samle fyldige beskrivelser om andres opplevelse av sin livssituasjon, og intervjuet er ekstra godt tilrettelagt for innhenting av informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004; Kvale, 1997). Det semistrukturerte intervjuet gir muligheten til å styre datamaterialet i ønsket retning ved å legge opp til en målbevisst kategorisert kontroll (Flick, 2009). Jeg har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer for å kunne styre datamaterialet og for å kunne ha en fleksibel men strukturert intervjusituasjon. Jeg ser dette som en fordel ved intervju av barn.

### 3.3.2 Semistrukturert intervju

Dette er en vanlig og fleksibel form for kvalitativt intervju (Dalen, 2004). Semistrukturert intervju er et kompromiss mellom det strukturerte og ustrukturerte intervjuet. Der en «avhørssituasjon» står på den ene siden og en «fri samtale» på den andre. Det er også den mest benyttede formen for intervju (Dalen, 2004). Intervjuguiden er til for å veilede intervjuer gjennom intervjuet. Faste temaer og spørsmål var satt opp (deduktiv tilnærming), men jeg var fri til å improvisere og følge informantens innspill (induktiv tilnærming). Dette førte til at jeg brukte abduksjon som tilnærming i intervju og senere analyse. Abduksjon er en kombinasjon av induksjon og deduksjon (Dalen, 2004).

Guiden fungerte som supplerende spørsmål til intervjupersonens utsagn. Den åpner for forandringer underveis i intervjuet. Da kan man i en dynamisk prosess tilpasse nye vinklinger til tema (Kvale, 1997; Salling Larsen & Vejleskov, 2002). Dette fungerte godt i møte med elevgruppen jeg skulle intervju.

### 3.4 Den praktiske gjennomføringen

I gjennomføringsfasen dukket det opp ulike hinder og utfordringer. Her kommer en beskrivelse av hvordan gjennomføringen av prosjektet gikk og en gjennomgang av problemer som oppstod og hvordan de ble håndtert.

#### 3.4.1 Godkjenning av NSD - Rekruttering og innhenting av samtykke

Jeg kom fort i gang med søknaden til NSD og planleggingsfasen. Det mest tidskrevende var ventetiden. Jeg fikk tilbakemelding om å endre på søknaden og informasjonsbrev. Jeg ønsket å sende ut informasjonsbrevene så tidlig som mulig, men på grunn av manglende godkjenning måtte dette vente. Denne tiden ble brukt til informasjonsmøter med rektor, inspektør og lærerstab. Lærerne fikk beskjed om å snakke med elevene slik at de var forberedt. Videre ble tiden brukt på å lese og skrive på oppgaven.

Når det gjelder rekruttering av informanter viste dette seg å være en tidkrevende prosess. Jeg satte noen kriterier for hvem som kunne delta for å få et jevnt utvalg å jobbe med. Dette førte til restriksjon av tilgjengelige informanter. Etersom utvalget var lite var det også mindre sjanse for å få inn nok svar. Jeg hadde vanskeligheter med å få tilbake godkjenninger fra foreldrene til innhenting av materiale. Det var bare en elev som klarte å få med seg svarbrevet

tilbake til skolen på egenhånd. Noen elever var klare, men hadde ikke med seg godkjenningen. Andre hadde godkjenning, men ville ikke være med på intervjuet.

### **3.4.2 Kontakt med skolen og gjennomføring av intervju**

Jeg ante at gjennomføringen ville bli en utfordring, men jeg ble overrasket over hvor vanskelig det skulle være å forholde seg til både foreldre, lærere, rektor, inspektør og teamledere.

Informasjonen hadde lett for å komme bort undervis i prosessen. Jeg kan ikke si med sikkerhet hva som skjedde, men hovedproblemet så ut til å være å få med seg brevene tilbake til skolen. Det oppstod også noen kommunikasjonsproblemer underveis i samarbeidet med skolen. Det som hjalp meg i gjennomføringen var samarbeid med teamlederne. Teamlederne fikk med seg brevet på konferansetimen og fikk foreldrene til å skrive under der. Dette gjorde prosessen både lettere og raskere.

Underveis fikk jeg samarbeidspartnere inne på skolen som talte min sak. Dette hjalp meg til å komme i gang og å engasjer lærerne. Å få elevene ut av undervisningen viste seg ikke å være noe problem. Elevene hadde lyst til å komme og noen hadde også med seg sin egen lærer.

I intervjusituasjonen tok det litt tid å få tillit hos elevene. I det ene intervjuet var det komplikasjoner. Eleven viste ikke tegn til øyekontakt eller interesse. Denne eleven hadde jeg hatt i praksis tidligere. Jeg prøvde å få hans tillit ved å snakke om ting vi hadde gjort sammen, og felles bekjente på skolen. Dette fungerte til en viss grad, men eleven var i utgangspunktet i dårlig humør den dagen og ble fort irritert. Jeg viste ham tålmodighet, og ga ham god tid til å svare. Dette hjalp ham, og eleven kunne nå forklare mer.

Jeg kom opp i flere situasjoner hvor jeg hadde problemer med å gjøre meg forstått. Elevene hørte ofte bare begynnelsen av spørsmålet og svarte på det. Det var et likhetstrekk ved nesten alle intervjuene. Eleven hørte ikke alltid ferdig før han svarte og fikk da ikke med seg helheten. Dette førte enkelte ganger til at elevene kom med irrelevante svar. Jeg rettet opp dette underveis i intervjuet ved å dele opp spørsmålene til enklere konsise spørsmål. Det hjalp eleven til å tenke på en ting om gangen. Her viste konsentrasjonsvanskene seg. Et likhetstrekk ved informantene var at alle elevene satt og «fiklet» med noe under intervjuet. Den ene eleven trommet på bordet, den andre spiste mandarin og snakket en del om det, og den siste holdt på med capsen sin. Dette kunne være litt forstyrrende, men jeg valgte å overse det og fortsette intervjuet. Jeg måtte ved en anledning spørre eleven om å legge bort en tegneserie for å få kontakt med ham.

Hvert intervju varte i ca 20 minutter og elevene klarte seg fint uten pause. Det var også flere som ble overrasket over at intervjuet gikk såpass fort. Det å gjennom intervjuguiden tok ca. 15 minutter og med oppfølgingsspørsmål ble intervjuene 20 minutter lange. Jeg måtte tilbake å ta opp flere spørsmål i alle intervjuene. Noen av spørsmålene klarte de ikke å svar på i første omgang, men svarte mer utfyllende neste gang.

### **3.4.3 Vurderinger og kritikk av egne valg**

Jeg gjorde mange valg underveis som formet dette prosjektet. Jeg valgte for eksempel å starte så fort jeg hadde fått godkjenning fra 1. elev. Dette gjorde at validiteten ble svekket, og utvalget muligens skjevt. Jeg gjorde dette både for å få utnytte tiden jeg hadde til rådighet, og fordi jeg så ingen annen løsning. Svarbrevene kom tregt tilbake, og ved første svar var det gått to uker siden brevene var utsendt. Dette viste meg at jeg hadde liten sjanse for å få inn ønsket svarmengde og dette førte til at jeg begynte med de svarene jeg fikk. Jeg ser nå at jeg kunne ha ventet noen uker til, og sett om jeg hadde fått ønsket mengde svar før jeg startet. Dette hadde vært en mer ryddig framgangsmåte.

Jeg hadde som sagt en utfordring i forhold til rekruttering av informanter. Jeg fikk vite at jeg hadde fått et fjerde positivt svar. Læreren fortalte så at hun hadde nevnt det for eleven to dager etter hverandre, og eleven hadde sagt nei begge dagene. Da jeg hørte dette spurte jeg om hun trodde at han ville ombestemme seg, men det trodde hun ikke. Jeg valgte da og avlyse intervjuet i respekt for elvens ønsker.

Jeg ventet i over en måned på å få flere informanter, men det var stopp. Da valgte jeg å sette en strek for innhentingsperioden og konsentrere meg om det jeg hadde fått inn. Hadde jeg vært mer tålmodig ville jeg muligens fått flere informanter og en tykkere beskrivelse av fenomenet jeg forsker på, men på den andre siden kunne jeg komme meg videre i prosjektet og konsentrere meg om neste utfordring.

#### **3.4.4 Fordeler og ulemper ved valg av metode**

Det er mange fordeler ved å anvende strukturerte intervjuer i kvalitativ datainnsamling. Dette gjorde meg fleksibel i møte med eleven og i stand til å følge elevens signaler i valg av tema og gjennomføring. Jeg var i stand til å veksle mellom ulike spørsmål, og gå tilbake til spørsmål der jeg ikke fikk utfyllende svar. Jeg tok ofte opp tråden da eleven hadde snakket om et tema, og brukte samme tema for å forklare et nytt spørsmål. Jeg hadde også lagt opp til pauser hvis det var nødvendig for å gjennomføre intervjuet. Intervjuformen åpner for å forklare spørsmål og utdype temaet hvis dette synes nødvendig i intervjusituasjonen. Dette gjør denne intervjuformen god og anvendbar (Dalen, 2004).

Det var også noen ulemper som dukket opp underveis: siden stemningen ikke var så formell tullet elevene og kom ikke alltid med relevante svar. Dette kunne ha skjedd under andre typer intervju også, men jeg merket meg særlig dette. Videre var det lettere å stille spørsmål, men det var ikke alltid en fordel. Jeg hadde litt vanskeligheter med å være nøytral og «ikke-ledende» i oppfølgingsspørsmålene.

Ulempen ved valgt metode er at intervju ikke kan gi informasjon om hendelser eller interaksjoner. Intervjuet kan bare gi intervjuobjektes rekonstruerte beskrivelser fra eget synspunkt (Flick, 2009).

#### **3.4.5 Begrunnelse for valg av informanter**

Temaet for oppgaven er bruk av en praksisnær og variert undervisning i møte med elever med atferdsvansker noe som problemstillingen beskriver. Jeg har valgt en informantgruppe som kan være vanskelig å få tak i. Barna måtte være elever ved en spesialskole, de måtte også kunne karakteriseres som å ha atferdsvansker. Elevenes geografisk tilknytting hadde ingen relevans for dette prosjektet og jeg valgte derfor å se bort fra dette i utvalg av informanter. Denne elevgruppen kan også sees på som utsatte og trenger en ekstra tilrettelegging i

intervjusituasjonen. Dette førte til en ekstra oppmerksomhet rundt temaet «intervju av barn» og «barn med atferdsvansker» i utvikling av intervjuguide og under innhenting av informasjon.

Jeg har valgt å intervju et tilfeldig utvalg av elever fra en spesialskole for atferdsvanskelig elever. Ut fra min problemstilling var det disse elevene jeg ønsket mer kunnskap om, og det var størst sjans for å finne dem på en spesialskole. Jeg satte flere kriterier for valg av informanter. Et kriterium var at elevene skulle ha gått på skolen i 1. år sammenhengende. Dette for å sikre at elevene hadde noen læringsopplevelser fra den skolen de nå var på. Jeg ønsket elever fra ulike klasser. Dette ble et kriterium for å få et variert og troverdig utvalg grunnet forskjellig klassekultur.

Informasjonsbrevene ble sendt til skolen der de skulle videresendes til 8 elever. Ut fra disse 8 elevene skulle jeg velge 4 elever å intervju. Etter videre diskusjon med rektor ble det sendt ut 6 brev. Dette var det antall elever han regnet for å være tilgjengelig for en slik oppgave. Det ideelle hadde vært å kunne trekke ut 4 elever av 8 mulige, men dette viste seg vanskelig. Svarene kom litt etter hvert med noen ukers mellomrom. Dette førte til at jeg måtte gjøre et valg. Hvordan få gjennomført intervjuene, og hvordan gjøre dette innen avsatt tid? Jeg valgte da å starte innhentingsperioden før alle godkjennelsene hadde kommet tilbake.

Jeg begynte av den grunn å intervju fortløpende etter tillatelsene kom tilbake. Dette var ett av de første problemene jeg sto ovenfor. Jeg fikk fire svar og av disse tre villige elever. Dette gjorde at jeg ikke kunne trekke ut tilfeldige elever fra svarene jeg hadde fått.

#### **3.4.6 Begrensninger ved innhenting av data og mulige feilkilder**

Jeg kom bort i flere «gatekeepers» på min vei til intervjusituasjonen, men det som var avgjørende til sist var svarbrev fra foreldre. Dette begrenset mitt utvalg til fire senere tre informanter. Elevgruppen var vanskelig tilgjengelig og det var nødvendig med mye forarbeid for å få tak i hver enkelt elev.

På grunn av tidsmessige og økonomiske grunner valgte jeg å gjennomføre intervjuundersøkelsen med 3 informanter. Jeg kunne tenke meg at utvalget var større og metodene fler. Triangulering var en metode jeg hadde hatt lyst til å gjennomføre ved bruk av intervju av lærere og observasjon i klassen. Jeg valgte dette bort for å få et gjennomførbart prosjekt. Dette kan dessverre ha gått på bekostning av min validitet.



Oppgavens datamateriale er ganske begrenset. Elevene var ikke vandt til en slik intervjusituasjon, og temaene virket ukjente for elevene. Dette førte til at svarene kunne være usammenhengende og korte. Til sammen belyste elvenes svar nødvendige temaer i intervjuguiden, men svarene var ikke like utfyllende som jeg hadde ønsket. Dette viser seg i oppgavens analysedel. Særlig oppstod det problemer under det ene intervjuet der *elev 2* hadde vanskeligheter med å ordlegge seg og kunne ikke svare på alle spørsmålene. Han kan ha følt seg ubekvem og sliten i intervjusituasjonen. Dette førte til at dataene ble begrenset. Under intervjuet kan det ha oppstått muligheter for feilkilder.

En annen feilkilde kan skje i forhold til tolking av intervjuet. Med forhåndsbestemte meninger rundt tema kan jeg tolke deres svar til min fordel. En overdominerende intervjuer eller en intervjuer som mister kontrollen kan være feller intervjueren går i, og vil påvirke materialet (Salling Larsen & Vejleskov, 2002). Det er viktig å legge sine meninger til side når man tolker, og det har jeg også prøvd å gjøre (Malterud, 1996).

Feilkilder jeg ikke har kontroll over er elevens svar. Eleven kan velge å svare usant. Dette kan oppstå på grunn av hans ønske om å beskytte seg selv for å slippe unna et sårt tema. Eleven kan også ha «funnet ut» hva jeg var etter og svare deretter for å blidgjøre meg (Salling Larsen & Vejleskov, 2002). Dette kan være en mulig feilkilde i min studie.

### **3.4.7 Atferdsvanskelige barn som informanter**

Å intervju barn stiller forskeren ovenfor spesielle utfordringer. Det er ikke egne retningslinjer for intervju av barn framfor voksne, men det er ekstra hensyn som må tas. Det er spesielt viktig å fremstå som en tydelig voksenperson. Da får eleven en opplevelse av å bli tatt på alvor, og det skapes rom for å høre hans meninger. Når voksenrollen blir snudd fra å være veileder og fra å korrigere barnet, til å lytte, kan barnet bli mer «fritt». Dette kan oppleves som en positiv opplevelse for barneinformanten (Dalen, 2004).

I utarbeidingen av intervjuguiden og i intervjusituasjonen var jeg bevisst på å holde et «barneperspektiv». Dette betyr at fokuset settes på barnets eget utgangspunkt. Jeg forsøkte å se verden gjennom barnas øye. Og ønsket med dette å få best mulig tilgang til deres opplevelser og forståelse av begivenheter (Dalen, 2004). Det er satt spørsmålsteget ved om det i det hele tatt er mulig å innta et barneperspektiv fra et voksent ståsted. Det er muligens vanskelig, men Dalen (2004) mener det er viktig for forskeren å prøve.

I forkant av intervjusituasjonene måtte jeg arbeide med å tilpasse intervjuguiden til de elevene jeg skulle intervjuer. Dette var viktig for å styrke oppgavens validitet og reliabilitet. Dette gjorde jeg ved å operasjonalisere problemstillingen til temaer og spørsmål som elevene kunne relatere seg til (3.7).

Barna jeg intervjuet hadde alle diagnoser innenfor feltet atferdsvansker, og dette påvirket intervjusituasjonen. Jeg var forberedt på å møte store konsentrasjonsvansker, men dette skapte lite problemer under intervjuet. Det jeg ikke var så godt forberedt på var hvordan jeg skulle takle en informant som ikke var så interessert i å svare. Jeg prøvde flere ulike tilnæringsmåter, men fikk begrenset informasjon ut av ham. Dette opplevdes for meg som en stressende situasjon. Jeg hadde lyst til å høre om hans opplevelser, men dette var vanskelig å få til.

Jeg hadde flere etiske refleksjoner rundt barn som informanter. Barn er en sårbar gruppe, men det bør ikke utelukke dem som informanter i forskningsprosjekter. Forskning som inkluderer informasjon om barns liv og levekår, er verdifull og viktig (NESH, punkt 12, 2006).

Intervjusituasjonen må bare tilrettelegges deres situasjon, og informasjonen må tilpasses deres nivå. Dette jobbet jeg med i min oppgave.

De fleste informantene var samarbeidsvillige og hadde mye å komme med. I den situasjonen hvor en elev ikke kunne komme med refleksjoner ser jeg at dette kan komme av flere ting. Eleven har store komorbide atferdsvansker og dette kan føre til en nedsettelse i verbale ferdigheter. Dette samsvarer med Smith (2004) beskrivelse av fenomenet atferdsvansker. Stemningen i intervjusituasjonen kan også ligge til grunne for elevens lille samarbeidsvilje. Jeg som intervjuer kan også ha spurt spørsmål som han ikke brydde seg om og var lite interessante for han. Dette kom også frem under intervjuet hvor *elev 2* svarte «det bryr meg ikke».

#### **3.4.8 Utarbeiding av intervjuguide**

Intervjuguiden har blitt utviklet gjennom flere prosesser. Jeg utviklet etter hvert temaer og kategoriserte spørsmålene deretter. Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt å vektlegge elevens syn på «opplæringen» og meningen bak det. For å forvise meg om at intervjuet ville belyse alle de områder jeg ønsket å dekke konstruerte jeg en intervjuguide med spørsmål inndelt i ulike tema.

Jeg valgte å gå ut i fra Antonovskys tre kategorier innenfor «opplevelse av sammenheng»: meningsfullhet, forståelighet og håndterbarhet (2.6.3). Hvis eleven forstår og håndterer hverdagen, ser han også meningen med det som skjer rundt han. Dette er bakgrunnen for at jeg brukte disse kategoriene i intervjuguiden. Sammen vil disse kategoriene belyse om eleven ser sammenhengen og meningen bak undervisningen. Jeg ønsket blant annet å få vite hva som skaper en meningsfull skolehverdag for eleven. Og ved å ta utgangspunkt i OAS mener jeg at jeg vil oppnå nettopp dette.

Under temaet «meningsfullhet» gikk jeg nærmere inn på hva som ga mening for eleven, og hvordan dette kunne gjøres tydeligere i skolehverdagen. Under neste tema «forståelighet» vektla jeg spørsmål som ville vise hvordan eleven forstår sammenhengen i hverdagen og om eleven kunne se hvorfor de gjorde ulike ting på skolen. Under siste tema «håndterbarhet» prøvde jeg å operasjonalisere begrepet til spørsmål som ville gi et innblikk i elevens opplevelser. Jeg var ute etter elevenes opplevelser av de krav og forventninger skolen hadde til dem og hvordan de håndterte dette.

Det kunne være en utfordring å forme spørsmål som ville gi meg utfyllende og gode svar uten å legge inn føringer for elven. Jeg var også opptatt av å være klar og tydelig i spørsmålsstillingen, unngå faguttrykk og gi rom for informantens egne meninger. Jeg brukte dermed mye tid på å formulere spørsmål informantene lett kunne forstå.

Under intervjuet følte jeg at guiden fungerte godt og veiledet meg gjennom intervjuet. Jeg ble nødt til å gå tilbake å følge opp enkelte tema på slutten av intervjuet. Dette førte til at elevene fikk tenke over noen spørsmål en gang til, og komme med mer utfyllende svar.

Intervjuguiden ble sendt inn til NSD for godkjenning og måtte ikke bearbeides videre.

### **3.5 Analyse**

Befring (2007) skriver at kvalitativ analyse innebærer å søke etter både det spesielle og sentrale fellestrekk i materialet. Analysen skal beskrive funnene og i hovedtrekk gi et representativt bilde av materiale (Befring, 2007).

I analyseprosessen fant jeg Giorgis fenomenologiske tematiske analysemodell nyttig. Den hjalp meg i kategoriseringsprosessen og i gjennomføringen av analysen. Analysemodellen viser en lojalitet til fenomenet læring, til fortrinn for elevens livsverden. Den hjalp meg med å

se situasjonen fra intervjupersonens synsvinkel og var et middel i søken etter mening (Kvale, 1997). Denne analysemodellen står i tydelig sammenheng med det fenomenologiske vitenskapelige grunnlaget for oppgaven. Det er intervjupersonens subjektive erfaringer og opplevelser som skal løftes frem og tolkes videre (3.2.1).

### **3.5.1 Giorgis deskreptive analysemodell**

Giorgi (1985) har delt inn analyseprosessen i 4 trinn: 1) få et helhetsinntrykk, 2) identifisere meningsdannende enheter, 3) abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene, og 4) å sammenfatte betydningen av dette (King & Horrocks, 2010; Malterud, 1996).

I første trinn er det viktigste å få en oversikt over materialet og et helhetsinntrykk. Det er avgjørende at hele datamateriale blir lest nøye igjennom i denne fasen (King & Horrocks, 2010). Det er også vesentlig at forskeren legger fra seg sin forforståelse og teoretisk referanseramme for å ha et åpent sinn. I dette trinnet så jeg etter temaer som viste seg i materialet og skrev dette ned (Malterud, 1996).

Det andre trinnet har fokuset mot å identifisere meningsdannende enheter i materialet. Materialet må nøye gjennomgås for så å plasseres under temaene fra trinn 1. Det er her man skal lete etter temaer som svarer på problemstillingen. Jeg fant utsagnene som passer inn under temaene fra trinn 1 og analysert dem for å finne de meningsdannende sitatene. Jeg valgte her ut tekst som kunne gi kunnskap om de temaene jeg var ute etter og kategorisert dem (Malterud, 1996).

I trinn tre foregår det en abstraksjon og transformasjon. Det er i dette trinnet den endelige analysen skal foregå. Det kategoriserte materialet skal nå sees på igjen, skrives om og gis abstrakt mening. De enhetene som ikke er meningsbærende legges til side inntil videre (Malterud, 1996). Jeg sammenlignet her hver meningsdannende del med fenomenet av interesse, læring, og så hver del i forhold til helheten. I denne delen av analysen jobbes det fra det spesifikke til det mer generelle (King & Horrocks, 2010). Dette samsvarer med den hermeneutiske sirkel hvor delene skal ses i forholdt til helhetene og omvendt (Befring, 2007; Kruuse, 1996; Widerberg, 2001; Wormnæs, 2005) (3.2.2). Her har jeg kondensert de meningsbærende utsagnene til mer konsise beskrivelser av informantens utsagn og brukt dette i framstillingen av datamaterialet (Malterud, 1996).

I siste trinn sammenfattet jeg betydningen av det som kom frem i forrige trinn i analysen. Nå skrives det en strukturert beskrivelse av fenomenet av interesse. Beskrivelsen er kort og skal vise den «typiske essensen» av materialet (King & Horrocks, 2010).

Til slutt så jeg igjen på enhetene som var kommet frem tidligere i analysen og gjorde en vurdering om enhetene fortsatt sa noe om det materialet de ble tatt fra. Forskeren går igjennom enhetene og lager nye navn hvis det er nødvendig (Malterud, 1996).

### **3.5.2 Bearbeiding av intervjumateriale – transkribering, analyse og tolkning**

Det empiriske materialet skal gjennom mange prosesser før det er klart til tolkning.

Transkribering er det første skrittet i analyseprosessen. Kvale (1997) understreker hvordan transkripsjon fra tale til tekst er en tolkningsprosess i seg selv og at forskeren må ta en rekke vurderinger og beslutninger underveis. I første omgang er det viktig at det foreligger et sammenhengende intervjuopptak som kan transkriberes og at lyden er god. Dette legger til rette for en bedre situasjon for transkriberer og til en bedre reliabilitet. Ved at materiale blir strukturert i transkripsjonsprosessen er det bedre egnet for analyse (Kvale, 1997).

Jeg valgte å transkribere intervjuene etter hvert som jeg var ferdig med dem. Dette gjorde jeg for at det transkriberte materiale skulle bli så eksakt som mulig. Denne måten vil gi de beste mulighetene for god gjengivelse av informantens faktiske utsagn (Dalen, 2004). Jeg skrev også opp observasjoner og subjektive opplevelser etter hvert intervju. Dette kaller Dalen (2004) feltnotater, og hun understreker også viktigheten av å skrive ned dette så fort som mulig etter endt intervju. Disse notatene kan ha stor betydning for senere analyse.

Analysemetoden jeg valgte var Giorgis deskreptive analysemodell der analysen er delt inn i fire trinn. (3.5.1) Jeg leste først nøye gjennom materialet og fant temaer som kunne analyseres videre. Jeg gikk så tilbake og så etter meningsdannende enheter fra materialet som kunne plasseres under temaene jeg hadde funnet. I trinn tre abstraherte jeg innholdet i de meningsdannende enhetene og til slutt sammenfattet jeg betydningen av dette.

Jeg har i tråd med modellen kondensert sitatene til mer konsentrerte utsagn ved å gjøre de mindre muntlige og mer tilgjengelig for leser. Jeg var på samme tid påpasselig med å bevare informantens ordbruk og meningsinnhold (Malterud, 1996).

### 3.5.3 Kritisk blikk på eget materiale

Det er flere faktorer som har ført til begrensninger i materialet. Jeg hadde som sagt få informanter og ville fått et rikere og mer nyansert materialet hvis informantene og metodene var fler. Elevene jeg intervjuet hadde også atferdsvansker/ konsentrasjonsvansker. Dette påvirket også materialets kvalitet. Enkelte elever var rastløse i intervjusituasjonen og ønsket å bli fort ferdige. Dette har preget materialet. Elevene svarte fort og konsist, men brukte ikke så mye tid på å tenke. Da et svar var gitt ønsket de å gå videre framfor å drøfte dette mer. Dette gjorde at jeg på slutten av intervjuet gikk tilbake til spørsmål som trengte mer utdyping. Elevene fikk da en mulighet til å tenke over spørsmålet en gang til, og dette førte til en utvidelse av materialet. Ulempen med dette var at intervjuet kunne virke oppstykket og usammenhengende mot slutten.

Hovedutfordringen med intervjuene var å få gode sitater som kunne brukes i videre analyse. Dette kan komme av vanskene elevgruppen jeg intervjuet hadde. Materialet er begrenset med bare tre elever, men det empiriske materialet vil kunne belyse oppgavens problemstilling og formidle elevenes subjektive opplevelser.

### 3.5.4 Kritikk av egen analyse

Som nevnt tidligere er analysen gjennomført etter Giorgis deskreptive analysemodell (3.5.1). Analysemetoden var grei å sette seg inn i og var til stor hjelp under analyseprosessen. Som en ny forsker så jeg nytten av å ha en så detaljert modell og forholde seg til. Analysen har pågått i flere prosesser og over lengre tid. Den har blitt tatt frem og jobbet med underveis i arbeidet med de andre delene av oppgaven. Dette har gjort at jeg har fått materialet litt på avstand og analyseprosessen har gått lettere. På den andre siden kan dette ha gjort at jeg har fått et distansert forhold til egne data slik at noen detaljer har blitt borte underveis. Jeg har hatt litt ulike meninger om hvordan datamaterialet skulle legges frem. Fra å fremstille det under temaene fra problemstillingen har jeg gått til å stille funnene opp under temaene som formet seg i materialet, i tråd med valgt analysemodell (Malterud, 1996). Dette kan ha gjort at analysedelen ikke er så strukturert og logisk framstilt som den skulle vært. Jeg har i analysens siste del tatt opp hovedtemaene fra problemstillingene for å knytte funnene opp til dem.

### 3.6 Forskningsetikk

I en forskningsoppgave er det vesentlig å være seg bevisst etiske spørsmål. Ved å ta etiske hensyn viser man omsorg for den andre og hans tanker og følelser (Fuglseth & Skogen, 2006). Etiske hensyn er for å beskytte både forsker og informant. Tangen (2008) hevder at etisk bevissthet er viktig i spesialpedagogisk arbeid på grunn av at man blir stilt overfor vanskelige etiske vurderinger i jobben. Kunnskap om elevenes rettigheter er nødvendig å være bevisst på i denne sammenhengen. Det kan vise seg som et etisk dilemma at spesialpedagogikk kan være sosialt stigmatiserende og gi negative konsekvenser for eleven (Befring & Tangen, 2008; Dalen, 2004). Etikken kan aldri gi oss endelige svar på hvilke valg man bør ta, men den vil fungere som retningslinjer for de valgene vi tar. Lassen (2002) skriver at etikken kan komme frem som bevisste vurderinger eller skjulte verdivalg. Det er derfor viktig å være seg bevisst på egne etiske verdier slik at dette ikke blir til uetisk atferd i møte med eleven (Lassen, 2002).

Som forsker står man i en mulig rollekonflikt, der ønsket om å vinne ny kunnskap settes opp mot allmenne krav om ikke å skade. Dette vil forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006) hjelpe oss med. Ingen forskning må begynne før det er gitt et informert og frivillig samtykke fra alle parter som er involvert i prosjektet. Det må hele tiden være klart for informanten at deltagelse skjer på frivillig basis og at informanten har rett til å trekke seg fra undersøkelsen når han måtte ønske. Dette skal på ingen måte føre til negative konsekvenser for den som trekker seg. I mitt prosjekt informerte jeg om formålet med prosjektet, hvordan det ville bli lagt opp, med alle momenter og metoder som skulle anvendes. Jeg forklarte også informantene at deres deltakelse ville innebære å bli tatt ut av undervisningen i 20 minutter av en skoletime (NESH, punkt 8 & 9, 2006; Dalen, 2004; Olsson & Sörensen, 2003).

Jeg informerte rektor og inspektør på et møte i oppstarten av prosjektet. Senere hadde jeg et møte med personalet og utdypet mine hensikter ved å komme til deres skole og nærmere informasjon om min oppgave. Foreldrene ble informert gjennom informasjonsbrev fra meg, og på konferansetime med kontaktlærer. Elevene ble informert av foreldre og lærere før intervjuet og av meg før intervjusituasjonen startet. Dette så ut til å fungere som planlagt.

Intervju som metode vil skape en nær relasjon mellom intervjuer og intervjuobjekt. Dette vil gå ut over objektiviteten og kan svekke forskerens dømmekraft (Gall, Gall, & Borg, 2003). Dette må man være klar over som forsker, og ta hensyn til. Dalen (2004) nevner noen punkter som er ekstra viktig i etiske refleksjoner. Kravet om *samtykke* og *informasjon*, som jeg har

nevnt foregående, og kravet om *konfidensialitet*. Konfidensialitet går ut på at alt materialet som blir innhentet blir behandlet konfidensielt, og at personene som er med ikke skal kunne kjenne seg igjen. Konfidensialiteten er viktig å opprettholde i alle ledd av forskningen. Dokumenter og transkripsjoner må alle være anonymisert, og materialet må oppbevares utilgjengelig fra almenheten. Materialet vil av hensyn til informanten bli destruert etter endt prosjekt. Man skal også ta hensyn til privatlivets fred og ta hensyn til andre involverte (NESH, punkt 14, 2006; Dalen, 2004).

Jeg har valgt å holde informantene anonyme. Kom det sensitiv informasjon frem i intervjuene tok jeg bort informasjon som kunne tilbakeføres til informanten. Skolen og beliggenheten ble også holdt skjult.

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Verifisering av kunnskap er et viktig element innen samfunnsforskning, og begreper som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet blir ofte diskutert (Kvale, 1997). Validitet i kvalitative studier går ut på om man måler det man ønsker å måle. Det er ikke måleinstrumentet i seg selv som er valid eller ikke, men bruken av dette (De Vaus, 2002).

Validiteten beskrives også ofte som et utsagns sannhets- og riktighetsgrad (Kvale, 1997). Silverman (2010) skriver at validitet er et annet ord for sannhet. Jeg kan ikke påvise at informantene snakket sant, men jeg antar at de har prøvd etter beste evne å gi meg sannferdige forklaringer.

Valid vitenskapelig kunnskap er målet med min forskning. Etterstreben etter valid kunnskap er noe jeg har jobbet med i alle ledd av forskningsprosessen. Det skal ikke bare være et redskap til bruk ved inspeksjon i slutten av arbeidet, men heller en kvalitetskontroll underveis. Jeg har derfor prøvd å være bevisst på hvordan jeg har jobbet og hvilke valg jeg har tatt, og alt dette for å få en best mulig validitet.

Kvalitativ forskning bygger implisitt og eksplisitt på et utvalg av forståelsesrammer og sammenfallende typer validitet som brukes i prosessen med å beskrive, tolke og forklare det utvalgte fenomen. God validitet er ikke noe du «får igjen» for bruk av gode teknikker. God validitet er snarere integritet, karakter og kvalitet (Maxwell, 1992).



Med barn som informanter er det spesielle forhåndsregler som må tas (3.4.7). Hvis ikke dette blir tatt høyde for vil det gå utover validiteten. Gamst og Langballe (2004) hevder at voksne intervjuere ofte ikke har riktig kommunikasjonskompetanse i forhold til å snakke med barn. Dette fører til usikkerhet og forvirring under intervjuet. Den gode kommunikasjonen vil føre til et tillitsbånd mellom barn og intervjuer og vil påvirke barnets vilje til å snakke åpent om det intervjuet handler om (Dalen, 2004). I mine intervjuer ble dette også et tema. Jeg merket noen ganger at eleven ikke forsto hva jeg mente, eller ikke forsto et av ordene jeg brukte. Dette rettet jeg opp underveis ved å forklare de uttrykkene jeg brukte i sammenheng med en situasjon de kjente til eller noe de likte å gjøre.

I min oppgave har validitet handlet om å svare på problemstillingen. Validiteten går ut på i hvilken grad metoden jeg har valgt undersøker det den var ment til å undersøke (De Vaus, 2002; Silverman, 2010). Svarer den data jeg har med problemstillingen? Kan den data jeg har lagt frem etterprøves? Dette er spørsmål man må stille for å sette lys på validitet. Jeg må se til at de data jeg har innhentet er relevante i forhold til oppgavens problemstilling og at jeg i analyseprosessen ser til at data blir behandlet, analysert og drøftet på en god sannferdig måte (Silverman, 2010). Under innhenting av informanter satte jeg noen kriterier som skulle forbedre validiteten. Jeg prøvde å få et spredt og godt utvalg elever til å delta på undersøkelsen. For å sikre validiteten tidlig, jobbet jeg også mye med utforming av intervjuguide og utforming av spørsmål som barna kunne forstå.

Reliabilitet har med datamaterialets konsistens å gjøre (Kvale, 1997). En reliabel undersøkelse er en undersøkelse hvor samme resultat oppnås ved gjentatte målinger (De Vaus, 2002). Reliabilitet er et begrep som ikke er så mye omtalt i kvalitativ forskning, fordi mange mener begrepet er lite egnet i denne sammenhengen (Dalen, 2004). Jeg har inntrykk av at det er vanskelig å opprettholde en god reliabilitet i kvalitativ forskning. Det er mange subjektive faktorer som spiller inn på intervjusituasjonen og som vil kunne forandre seg fra dag til dag. Dette samsvarer med Malteruds (1996) beskrivelse av pålitelighet/ reliabilitet. I kvalitative forskningsmetoder er det ikke mulighet for å sjekke reliabiliteten med enkle regnestykker eller prosedyrer. Reliabiliteten styrkes heller ved at forskeren har gode holdninger til systematisk og ærlig håndtering av innhentet kunnskap (Malterud, 1996).

For å sikre reliabiliteten i min oppgave har det også vært viktig å beskrive alle ledd i forskerprosessen nøye. Dette er gjort for å sikre at en annen forsker «i prinisippet» skal kunne gjøre den samme undersøkelsen og kunne få samme type datamateriale (Dalen, 2004).

I intervjuguiden har jeg jobbet med ordstillingen og bruk av enkle, klare spørsmål. Dette er viktig for å kunne gjøre seg forstått hos intervjuobjektet og opprettholde reliabiliteten. Også under kodingen er det viktig å jobbe konsistent slik at en annen kunne ha tolket og kommet frem til samme resultat (De Vaus, 2002). Som beskrevet før kan jeg ha stilt noen ledende oppfølgingsspørsmål. Dette kan ha påvirket elevens svar og deretter svekket dataenes reliabilitet (De Vaus, 2002; Kvale, 1997).

I en oppgave med et så begrenset utvalg som denne, kan det være problematisk å snakke om generaliserbarhet. Dalen (2004) skriver at det kan være fordelaktig å bruke begrepet «overførbarhet» i kvalitativ forskning. Ved å gjøre dette vil fokuset snus fra å generere studiens resultater til en stor populasjon, som er viktig i kvantitativ forskning, og fokusere mer på resultatenes anvendelighet for andre. Informasjon vil kunne «overføres» og benyttes i andre situasjoner (Dalen, 2004). Dette samsvarer med «naturalistisk generaliserbarhet» som blir presentert i forhold til generaliserbarhet av casestudie (Kvale, 1997). Her går generaliserbarheten ut på å legge frem personlige erfaringer som kan komme til nytte for andre. Materialet vil frembringe forventninger til fordel for formelle forutsigelser. I denne oppgaven kan en slik «naturalistisk generaliserbarhet» være gjeldende.

## 4 Presentasjon og drøfting av resultater

I denne oppgaven ønsker jeg å diskutere fenomenet læring, og hvilke opplevelser tre barn med atferdsvansker har av dette fenomenet. Studiens funn vil nå bli presentert, analysert og diskutert i lys av teori. Kategoriene som presenteres fremkom gjennom elevenes svar, og disse vil underbygge oppgavens problemstilling. For å gjøre sammenhengen mellom empiri og teori klar vil det refereres fortløpende til aktuelle avsnitt i teorikapittelets nummer i teksten. Analyseprosessen ble gjort induktivt gjennom å kategorisere materialet ut fra de temaer som kom opp underveis i arbeidet.

I analysearbeidet er Giorgis analysemetode fulgt og brukt den som hjelpemiddel i analyseprosessen (3.5.1). Her blir funnene fra trinn to og tre lagt fram og drøftet. I trinn to blir temaene som dukket opp i materialet presentert og de meningsbærende enhetene (sitater fra intervjuene) lagt frem. Trinn tre er deretter «analyse og drøfting» av de foregående temaene. Her blir hovedlinjene trukket ut av materialet, analysert og diskutert opp mot teori. Gjennom analysemodellens framgangsmåter har dataene identifisert fire hovedtemaer, og tre til fire undertemaer under hver av disse hovedkategoriene.

Presentasjonen vil ta utgangspunkt i temaene «læringen settes i en sammenheng», «positiv fokusering», «sosiale relasjoner», og «en praksisnær og induktiv opplæring» som er utledet fra informantenes svar. Jeg kommer til å referere til elevenes utsagn. Noen ganger vil dette skje med direkte sitater, og andre ganger gjennom omskrivninger av meningsinnholdet i deres utsagn (3.5.2). Dette gjøres for å forkorte, konsentrere og tydeliggjøre innholdet i de meningsbærende enhetene (Malterud, 1996).

I det følgende vil jeg presentere og beskrive de nevnte tema. Temaene vil fortløpende bli drøftet.

### 4.1 Læring settes i en sammenheng (OAS)

Intervjuguiden fokuserte på elevenes opplevelse av sammenheng i sitt møte med skolen. For at elevene skal kunne se meningen med undervisningen må de også se læringen i en sammenheng med andre faktorer i livet sitt (Antonovsky & Lev, 2000; Frønes, & Sørli, 2010) (2.6.1). I denne kvalitative oppgaven har det ikke vært noen intensjon å «måle» elevenes OAS, men heller se om elevens «opplevelse av sammenheng» i livet kan ha noe med læringsopplevelsen deres å gjøre. Antonovskys «opplevelse av sammenheng» presenterer imidlertid et godt begrepsapparat som jeg

har hatt stor nytte av i beskrivelse av mine funn. Elevene beskriver under at skolen er viktig og dette viser at de ser skolens nytteverdi og sammenhengen med hvorfor de må gå der.

*Elev 1* fortalte meg at skolen var viktig for der lærte han masse og den gjorde han smartere. Han kunne også se at fag som matte, norsk og engelsk kunne brukes i hverdagslige situasjoner som i butikken og på reise. Han forteller også at matte og norsk kan brukes for å bli lærer.

*Elev 3* kunne fortelle at hvis det ikke hadde vært noe skole hadde det heller ikke vært noen lærdom og folk måtte bare ha jobbet hele livet.

*Elev 3* sier her at om skolen ikke hadde vært til, så ville ikke folk «kunne» noe eller vært «smarte». Han refererer også til noe han har snakket om før når han sier at han må jobbe hele livet hvis han ikke kan gå på skolen.

#### **4.1.1 Læringens betydning for framtiden**

Elevene jeg snakket med har en forståelse av at skolen er til for å utdanne dem og gi dem kunnskap som kan brukes i en senere jobb. De gir uttrykk for at det de lærer på skolen skal de kunne bruke resten av livet. Elevene legger vekt på at det er viktig å lære. Den ene eleven forklarte under intervjuet hvordan spesialskolen legger bedre til rette for læring enn hjemstedsskolen.

Gjennom intervjuet viste elevene at de kunne se en sammenheng mellom skole og yrke. Flere kunne fortelle hva slags fag de måtte lære for å få det yrke de ønsket. Dette kan viser en opplevelse av meningsfullhet hos eleven (2.6).

*Elev 1* «(vi trenger skolen) for å lære (...) for å kunne få jobb»

*Elev 1* ønsker å bli arkeolog, han forteller at for å bli dette må han kunne historier om mange land og steder med «skatter»

*Elev 3* ønsker å bli en forsker, og liker å gjøre eksperimenter på skolen. Han forteller at det han lærer i forskertimen (naturfag) kan han få bruk for i en senere jobb. Han forteller også hvordan det er viktig å kunne historie. Slik at gamle tragedier ikke skal kunne skje igjen, slik som andre verdenskrig.

De kunne også fortelle om fag de ikke visste hvorfor de hadde, eller ikke kunne forstå meningen med. Dette fenomenet viste seg særlig i ett av intervjuene. Denne eleven klarte ikke å reflektere over hvorfor ting var som de var eller tenke framover i tid.

#### 4.1.2 Ønske om forutsigbarhet i skolehverdagen

Elevene hadde ikke tenkt så mye over forutsigbarhet i skolehverdagen på forhånd. Det kom frem at det var greit å vite litt hva som kom til å skje på skolen når de kom. Forandringer på timeplanen kan fort møtes med frustrasjon, men er forandringen til det bedre så klager de ikke.

*Elev 3* beskriver at skolen er litt kjedelig og at han er lei. Han sier også at det aldri er forandringer på timeplan og at de vet hva som kommer til å skje på skolen.

Elevene likte å se de samme elevene og lærerne på skolen hver dag, men ønsket generelt en mer variert undervisning.

#### 4.1.3 Medbestemmelse

Elevene var i stand til å fortelle om hva de likte å gjøre på skolen, og hvordan de likte og gjøre det, men de følte ikke at denne kunnskapen ble vektlagt når undervisningen skulle planlegges. De hadde ikke noen erfaring med å kunne være med å bestemme hva som skulle skje i undervisningen.

*Elev 1* kunne tenke seg å bestemme litt mer. Han ønsker en engelskundervisning der han kan sitte på data og spille engelske spill. Han lærer å lese engelsk og huske engelske ord når han får jobbe på denne måten.

*Elev 2* sier at det er «dritt» at lærerne bestemmer at han må jobbe med fag. Det eneste han har lyst til å gjøre er å ha bading og hoppe fra tremeteren. *Elev 2* sier også at det hadde vært deilig å slippe skolen, og at han egentlig ikke trenger den.

*Elev 3* «Ja, på ungdomsskolen.. da får man litt bedre fag, da lærer man litt mer (...) matte! Matte har jeg ganske mye av fra før av.. og så ville jeg hatt litt spansk.. litt sånn der grunnleggende.. men ikke RLE eller KRL..»

*Elev 3* sier også at han egentlig ikke har fått bestemme «egentlig ikke, (...) Ikke i det hele tatt!»

*Elev 3* forteller hvordan han kunne tenke seg å ha litt mer grunnleggende fag slik som de har på ungdomsskolen. Han sier også at de ikke får være med å bestemme hvordan undervisningen er lagt opp. Informantene er litt uenige om hva som foregår på deres skole. *Elev 2* ønsker heller ikke å jobbe med «fag» på skolen og liker ikke at lærerne kan bestemmer dette.

#### 4.1.4 Analyse og diskusjon av temaet «læringen settes i en sammenheng»

Studiens funn kan belyses av Aaron Antonovskys teori om «Opplevelse av sammenheng» (Antonovsky & Lev, 2000). Ser elevene «impulsene» rundt seg som forståelige, håndterbare og meningsfulle vil de kunne se en sammenheng i livet. Studien kan tolkes slik at elevene ser meningen med skolehverdagen hvis de får være med å bestemme, eller komme med forslag til

gjennomføring av opplæringen. Elevene beskrev også hva kunnskapen de fikk på skolen kunne brukes til, dette kan tyde på at elevene har forstått grunnen til at de går på skolen og da kan det føre til at elevene håndterer skolesituasjonen bedre. Ser elevene denne sammenhengen, er de også mottakelig for læringssituasjonen. Ved å kunne se hva kunnskapen skal brukes til ser de også meningen men å lære den (2.6).

Som tidligere nevnt var det ikke mine intensjoner å måle elevenes OAS, men heller prøvde å undersøke hva elevene tenker rundt temaet «god opplæring» og se om det var en sammenheng.

Flere av elevene kan ha et litt anstrengt forhold til skolen og har likevel et ønske om å prestere (2.9). Dette kan sees spesielt hos *elev 2* om ikke ønsket å jobbe med «fag» på skolen og som sa under intervjuet at han kunne klare seg uten skole. Å «bli smart» var et begrep som ble brukt opptil flere ganger av forskjellige informanter. De hadde et behov for å bli smarte. Elevene ønsker kanskje bare å bli akseptert og like flinke som vennene på hjemstedsskolen. De reflekterte også over hva kunnskapen kunne brukes til og viste god forståelse på disse punktene. Utsagnet til *Elev 3* kan tolkes slik at han er glad for at skolen finnes, for da slipper han å bruke hele livet på å jobbe. Han ser meningen bak utdannelsen og at den åpner for flere muligheter senere i livet. Dette kan føre til at han ser skolehverdagen som meningsfull (Antonovsky & Lev, 2000). Hans motivasjon for å gå på skolen er muligens å slippe å jobbe så mye, fordi han assosierer jobb med noe negativt. Dette korrelerer med behavioristisk motivasjonsteori der motivasjon ofte kommer fra ytre påvirkning, i denne sammenhengen kan jobb fremstå som en negativ faktor (Imsen, 2005; Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004) (2.7).

Elevene ser også undervisningens relevans for valg av yrker ved at de kan forklare hvilke yrker de ønsker og hva de må lære for å bli dette. Sitatene viser at de kan tenke fremover og planlegge livet sitt. Dette viser at elevene har en god forståelighet og håndterbarhet i følge Antonovsky (2000) (2.6.3).

Forståelighet er en kategori innen OAS. Dette tema genererte lite data. Informantene var mest opptatt av at skolen var kjedelig hvis det samme skjedde hver dag. De uttrykte også at det var bra at timeplanen var uforandret hvis de likte det som skulle komme. *Elev 1* påpekte at det aldri var forandringer på timeplanen, så de visste hva som kom til å skje. Det kom frem at informantene likte forutsigbarhet så lenge de var enige i det som var planlagt. De begynte å fortelle om opplæringsmetoder som interesserte dem personlig, og fortalte at de ikke ønsket en opplæring som var kjedelig og besto av repetisjon av teori. Dette samsvarer med det syn som blir lagt frem i stortingsmelding nr. 22 (2010-2011), der det fokuseres på at fagene skal legges tettere opp til virkeligheten og gjøres mer relevant for elevene. Elevenes synspunkter korrelerer også med

induktive læringsteorien og generell motivasjonsteori hvor motivasjon kommer med interesse for en aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004) (2.1.1).

Hvis elevene får en sjanse til å påvirke sin egen hverdag vil dette føre til en større håndterbarhet. (Antonovsky & Lev, 2000; Befring & Tangen, 2008; Breilid, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2005) (2.5). Eleven vil da gjennom å planlegge egen opplæring velge oppgaver som interesserer han, og på den måten få en økt forståelse for opplæringen og kunne håndtere opplærings situasjonen bedre. Elevene snakket litt om medbestemmelse, men det var ikke enighet om hva som var tilfellet i deres klasse. En elev mente de fikk bestemme litt, mens andre ikke mente det. Her er dataene inkonsekvente. Dette viser at elevene har ulike opplevelser av tema. Datamateriale viser at elevene ønsker å kunne påvirke undervisningen mer. De har forslag til fag og opplæringsmetoder som kan brukes. De er litt uenige om de får være med å bestemme på sin skole. En opplevelse av medbestemmelse hadde vært positivt for elevene, og kunne være noe det burde vært mer bevissthet rundt i opplærings sammenheng. Dette samsvarer med aktørforståelsen og berikelsesperspektivets vektlegging av medbestemmelse ( Befring & Tangen, 2008) (2.5). Elevene ville også på den måten få en styrket forståelse av seg selv om et «subjekt» versus et «objekt» for omgivelsene (Damsgaard, 2003). Elevenes mulighet til medbestemmelse vil kunne føre til at eleven føler seg inkludert, verdsatt, imøtekommet og føre til økt personlig og sosial verdsettelse (Breilid, 2007).

## 4.2 Positiv fokusering

I problemstillingen spør jeg hvordan læringssituasjonen kan legges til rette for en meningsfull skolehverdag for eleven? For å finne svar på dette må man også se på hva som gir mening for eleven. Hva motiverer eleven til å komme på skolen og lære? I datamaterialet kom positivitet ut som en slik faktor.

Gjennom flere spørsmål kom det samme tema opp. Elevene lærte best i positive sammenhenger. Med dette mens at positive situasjoner, opplevelser, og relasjoner ble vektlagt i deres framstilling. Elevene nevnte fag og oppgaver som var «morsomme» og «gøye». Og dette var ord de brukte om alle fagene de nevnte (2.4).

### 4.2.1 Læring i positive sammenhenger

Som de fleste andre foretrekker elevene jeg intervjuet å ha det gøy og oppleve hyggelige situasjoner. Dette viser seg også i datamaterialet. Elevene kommenterte læringen i sammenheng

med positive opplærings situasjoner. Også positive relasjoner kom opp som et tema, og elevene mente at en god relasjon til lærer hadde mye å si for hvordan de hadde det på skolen (2.3).

*Elev 1* beskriver en tur ut til en lavvo skolen har i skogen like ved, og sier at han lærer å padle kano der. Han forteller også at han ønsket å ha mer friminutt og at han likte musikk. Der lærte han å ha det gøy.

*Elev 2* forteller hvordan ingenting på skolen er gøy utenom bading, der lærer han å svømme, hoppe fra tremeteren og masse annet.

*Elev 3* «For at jeg skal huske det jeg har lært.. er hvis man kanskje lager en morsom cene eller sånt.. så i stedet for å tenke på alt det kjedelige, så får man liksom en morsom historie i timen. (...) jeg vil si at.. for eksempel, sitte ute i stedet for inne på klasserommet når det for eksempel er sommer.. Da er det bedre å sitte ute i timen, siden da får man som sagt et godt minne og da vil man huske bedre.»

*Elev 3* « (...) Ja en gang var det turdag. Sist gang vi gikk dit, gikk vi gjennom isen.. Da var isen nesten igjennom, det var litt skummelt. Da lærte vi at vi ikke skal gå på isen. Jeg lærte at jeg aldri skal gå på isen..»

Denne eleven setter ord på at han får bedre med seg innholdet i en time hvis det blir formidlet på en morsom måte og at han lærte også gjennom praksis.

#### 4.2.2 Oppmuntringer og ros

Flere av elevene ønsket å bli «smarte». De var også enige i at ros var viktig. Elevene likte at noen fortalte dem at de hadde gjort en god jobb (2.4).

*Elev 1* Forklarer at han får ros på skolen « Ja! Fordi da føler jeg meg, at jeg kommer til å bli snart når jeg blir stor»

*Elev 3* har opplevd mangel på ros på hjemstedsskolen. Han forklarte at han og læreren ikke passet sammen, og det førte til at han skulket i 2 mnd.

*Elev 3* så sammenhengen med mangel på ros og mistriivsel på skolen. Dette hadde han opplevd før, men ikke på spesialskolen, her var lærerne gode til å gi ros.

#### 4.2.3 Positiv og blid lærer

Det ble også spesifisert av elevene at læreren burde være positiv og blid. Det var viktig for å ha en god klasse.

*Elev 3* beskriver også hvordan det har vært på hjemstedsskolen der forholdet til læreren var lille, og læreren var «mot» han. Dette førte til at han skulket mye. På spesialskolen er lærerne mer interesserte i elevene. De kan man ikke lyve til, fordi de oppdager det med en gang hvis du ikke har gjort leksene sier han.

*Elev 3*; «...så har man gode lærere.. (...) da har man det bra! Da lærer man bedre.. læreren må være bli og positiv for at det skal bra!»



#### 4.2.4 Å lære i spennende og morsomme situasjoner

Noe som virket å være en fellesnevner for elevene i undersøkelsen var at den opplæringen som var «varierte og spennende», husker elevene det bedre. De husker hva som skjedde, hvordan det skjedde og gjerne hvorfor. Beskrivelsene deres er detaljerte og presise. Spennende og morsomme situasjoner kan for eksempel være undervisning relatert til praktiske øvelser eller turer (2.3).

*Elev 1* «Ute i naturen og sånn.. Vi lærer av å se på dyr og sånn. Vi pleier å lære litt der. Vi lærer litt om hvordan man lager.. (...) hvordan man padler kano for eksempel.»

*Elev 1* liker også friminuttene og gym- timene og forklarer at der lærer han å ha det gøy.

*Elev 2* ønsker å se morsomme filmer, og han beskriver hvordan han lærer engelsk best ved å se på TV.

*Elev 3* forteller også hvordan den beste måten å lære engelsk på er på online spill. Der møter du en over nettet som man spiller mot. All kommunikasjon og instruksjoner gis på engelsk. Eleven mente dette var en god måte å bruke det engelske språket på og en mulighet til å pugge gloser. Han sier også at han helst vil ha fag ute når det er sommer, for da får han et godt minne å knytte kunnskapen opp til.

Disse sitatene beskriver at elevene opplever god læring i hyggelige, spennende opplæringssituasjoner og gjennom aktiviteter de interesserer seg for, som for eksempel data og tv.

#### 4.2.5 Analyse og diskusjon av temaet «positiv fokusering»

Her har jeg vist til ulike eksempler der elevene forteller om morsomme hendelser i sammenheng med opplæringssituasjoner. Det ble ikke spurt om hva elevene syntes var gøy, men dette var noe eleven selv kom frem til. *Elev 1* snakker om en tur hvor de lærte å padle og hvordan han foretrakk faget musikk og å ha friminutt. Dette er alle praktiske, sosiale og positive opplevelser i forbindelse med læring. Han forteller at i friminuttet lærer han å ha det gøy.

*Elev 3* hadde også sett sammenhengen mellom god læring (å huske bedre), og en morsom hendelse i klasserommet. Han ga uttrykk for at det var dette som gjorde forskjellen på om han husket det læreren hadde snakket om eller ikke. Dette gjaldt også når opplæringen foregikk ute. Da kunne man relatere kunnskapen til den hendelsen. En morsom historie og et godt minne hjalp elevene til å huske bedre. Skjedde det en «morsom aktivitet» i opplæringssituasjonen kunne han relatere kunnskapen til dette. Dette korrelerer med det induktive synet på læring der læringen er basert på en mer praksisrelatert læringssituasjon og læring i hverdagslige aktiviteter (Enerstvedt, 1986; Frønes, 1997; Imsen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Säljö, 2001) (2.1.1).

Jeg kunne også tenke meg å trekke frem *elev 2* i denne sammenhengen. Det var han som hadde lite å si, men på dette punktet var det annerledes. Han likte ikke noe av det som skjedde på skolen, med unntak av bading. Det kan tolkes slik at badingen var det eneste stedet han følte seg glad og opplevde mestring. Hvordan kan man bruke dette for å gjøre hans skoledag bedre? Hva er det denne situasjonen gir *elev 2* og hvordan kan vi finne andre situasjoner hvor han kan føle samme glede og mestring? Dette er viktige spørsmål som jeg mener bør vektlegges for å gjøre skolehverdagen mer overkommelig for mange elever. Læreplanens generelle del (2006) skriver blant annet at mestring kan komme gjennom strev, øvelse av følsomhet og evne til å uttrykke følelser, kan oppnås både i lek, virke og alvor (Læreplanen, 2006). Man kan da trekke parallellen vider å spørre seg hvorfor er det så mye fokus på «strev, og øvelse» og ikke mer på å uttrykke følelser i lek og (praktisk) vike, for å frambringe mestring hos elevene?

Videre ble lærer/ elevforholdet beskrevet i forhold til elevenes læringsutbytte. Eleven mente læring og lærerkontakt var to faktorer som spilte inn på hverandre. Dette var særlig tema i intervjuet med *elev 3*. Han hadde hatt et dårlig forhold til læreren på hjemmeskolen. Dette hadde ført til at han ikke ønsket å gå på skolen. Dette er et eksempel på hvor viktig lærer/ elevrelasjonen er. Dette korrelerer med Hattie (2009) sitt syn på betydningen av god lærer/elevrelasjon (2.3). I følge Hagström sitert i Breilid (2007) vil også elevens opplevelse av sammenheng styrkes og videreutvikles når eleven opplever positive relasjoner med voksne (2.6.4).

Lyhne og Knoop (2008) skrever i boken «Positiv psykologi og positiv pedagogikk» om betydningen av en positiv grunntone i pedagogikken. De formidler at det er viktig å kunne oppleve læringsprosessen som spennende og optimistisk. Dette vil igjen føre med seg lyst, et mot og behov etter mer kunnskap, fordi positiviteten åpner for et godt liv (Lyhne & Knoop, 2008).

Berikelsesperspektivet understreker også dette ved å sette fokus på positiv fokusering, fremheve optimisme, og ved å interessere seg for det elevene kan og får til. Berikelsesperspektivet fremhever også at elevenes kunnskaper og interesser skal brukes som grunnlag i skolens opplæring (Befring & Tangen, 2008) (2.4).

Elevene jeg møtte viste meg noe interessant. De var enstemmige i konklusjonen om at læring skjer i positive situasjoner. Elevene kom med mange eksempler på dette. De fortalte om morsomme oppgaver, turer, og om morsomme fag. Hva kan dette si oss? Ved å legge opp til læring i positive situasjoner og aktiviteter, vil muligens elevene få en positiv holdning til fenomenet opplæring?

Dataene kan tolkes slik at vi har funnet noe elevene lærer av. Burde vi ikke utnytte dette og bruke det i videre opplæring? Så lenge det er ressurser til å være litt kreativ i undervisningens utforming, hvorfor ikke bare gjøre det? Det kan hende at det er denne veien man må gå for å fange elevenes

oppmerksomhet. At det er dette virkemiddelet som skal til for å forandre disse elevenes læringsmønster. Som referert til i teorikapittelet sier Befring (2008) at det kan se ut til at guttene trenger en mer visuell, taktil og kinetisk lærestil for å få noe ut av undervisningen. Og dette kan godt stemme med deres behov for at noe ekstra skal skje i undervisningen (2.9.2).

Temaet «positiv fokusering» handler om hvordan det å fokusere på det positive kan hjelpe elevene frem i skolehverdagen. Elevene har mulig et anstrengt forhold til skolen og har behov for å løse litt opp i det. Dette vises blant annet når *elev 2* sier at han ikke liker eller trenger skolen.

### 4.3 Sosiale relasjoner

Det tredje hovedtemaet i denne fremstillingen handler om den sosiale faktoren i forhold til læring. Elevene hadde flere erfaringer med dette, som for eksempel sosiale relasjoners påvirkning på læring. Elevene kunne se sammenhengen mellom det å være i en god klasse (en klasse med venner), og opplevelse av god læring. Både klassemiljøet og lærerinteraksjonen var vektlagte temaer. Det å bli sett og satt pris på viste seg å bety mye for elevene, og ble disse faktorene tilfredsstilte la det også til rette for gode læringsopplevelser (2.3).

#### 4.3.1 Læring i samarbeid med medelever/ -modellering

Elevene jeg intervjuet gikk i aldersblannede klasser, og denne klassesituasjonen kunne legge til rette for at de yngre elevene kunne lære av de eldre.

*Elev 1* « Ja, for, de som er større er et eksempel.. for eksempel. De har.. vet mye så... så de kan være et eksempel...»

*Elev 3* «Jeg vil helst unngå å sitte alene. Det er bedre å gjøre gruppearbeid. Jeg vet ikke jeg, det bare er sånn. Nei, jeg synes bare det er bedre! (...) Så må det være noen som kan tulle i timen, ikke hver time, men noen ganger(...) og prøve å våkne hvis du skjønner... fra dvalen.»

*Elev 1* fortalte meg dette da jeg spurte om han trodde at de i klassen hadde noe å si for at han skulle lære. Han svarte at de lærte av hverandre, og at de som var større kunne være forbilde fordi de er eldre og kan mer. *Elev 3* foretrekker en opplæring som tar i bruk gruppearbeid som metode. Der er det rom for litt «tull». Han mener at det er bra for da våkner man litt fra «dvalen».

#### 4.3.2 Det er gøy å lære i en god klasse

Alle elevene mener at klassen har mye å si for hvordan de har det og dermed hvordan de lærer.

*Elev 1* mener at det er gøy å lære i en bra klasse. Hans klasse er litt bråkete, og det liker han fordi han må ha lyd rundt seg for å kunne jobbe.

*Elev 3* forklarer hvordan det må være rom for tull i klassen for å skape et godt miljø. Det skal kunne tulle av og til. Det er godt å ha noen å snakke med i pausene og mener han

*Elev 3* «(har du en god klasse)... så har man gode lærere og da har man det bra!

*Elev 3* «her får men ikke være med venner på fritida.. siden det er litt anonymt hvor folk bor og sånt. (...) Det er dyrt når man bor sånn, og så må man planlegge skikkelig. (...) Hvis man skal dra til en kompis eller noe.. så man får ikke snakket så mye med de andre som går her på fritida. Jeg har en venn som bor like i nærheten.. og da må jeg likevel kjøre. Så han besøker jeg av og til. som sagt, det må jo planlegges litt..»

Elevene forteller også hvordan det å ha venner i klassen er viktig, men også litt vanskelig. De kjenner ikke hverandre så godt, og kan ikke besøke hverandre på fritiden siden de bor så langt unna hverandre. Derfor er det viktig å kunne snakke sammen i friminuttene og ha venner i klassen (2.3).

#### 4.3.3 Lærers genuine interesse/ relasjonsbygging

Lærerne ble et tema for elevene. De var ikke enige om hva de syntes om dem, men det kom frem at det var viktig å kunne snakke med lærerne. Eleven mente alle at lærerne på skolen hadde mye å si for deres trivsel og læring.

*Elev 1* forteller at lærerne er greie å snakke med, og at ros og oppmuntringer fra lærer fører til at han får tro på seg selv, og en tro på at han vil bli «smart» når han blir stor.

*Elev 3* «så har man gode lærere.. (...) da har man det bra! Da lærer man bedre.. læreren må være blid og positiv for at det skal bli bra! (...) Ja, de lærerne her, for de er terapeutlærere.. hvis du skjønner.. jeg vet ikke hva det betyr.. de er terapeut og så lærere... terapeutlærere. De fokuserer mer og er litt mer og er litt mer terapeuter.. (...) Her er det ordentlige lærere.. (..) du lære mye mer liksom.. så.. eller har du en egen lærer.. som fokuserer mer på deg og hva du gjør og sånt.. de som er på vanlig skole kan man lyve rett til læreren».

En av elevene tok opp at det var viktig å ha en genuin interesse for hver enkelt elev. Han kalte disse gode lærerne for «terapeutlærere». Disse lærerne tar ekstra godt vare på elevene, og satte av tid til å snakke og høre på hva elevene hadde å si. Han kunne også forklare hvordan andre lærere var, og hvordan de ikke la merke til om eleven snakket sant eller ikke, og han mente at de ikke brydde seg. Elevene nevner at lærerne er viktige for at elevene skal trives på skolen. De setter pris på at lærerne er positive, gode å snakke med og at læreren bryr seg om hver enkelt elev. Den gode læreren er positiv, grei å snakke med, men tilstede for å høre på eleven når han har spørsmål. Dette er

situasjonen på spesialskolen, elevene er enstemmige i sitt syn på at spesialskolen er bedre enn hjemstedsskolen.

#### 4.3.4 Analyse og diskusjon av temaet «sosiale relasjoner»

Sosiale relasjoner er en viktig del av elevenes skolehverdag. Elevene nevnte både modellering, betydningen av en god klasse og et godt lærerforhold i forhold til deres opplevelse av læring. Jeg så at dette hadde mye å si for elevene jeg møtte. *Elev 1* forklarte at han lærte av de eldre i klassen. De var større og kunne mer. Dette samsvarer med Banduras tankegang om imitasjonslæring, der elevene lærer av å observere og imitere modeller (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Også Vygotskys tanker om voksne og dyktige jevnaldrenes rolle som lærer og veileder i læringsprosessen passer til dette (Imsen, 2005) (2.2.2). De større elevene kan fungere som ekstralærere, og det kan vise seg å hjelpe elevene i lærings situasjonen. Dette kan også bli brukt for å styrke elevens (hjelpelærerens) faglige selvtillit ved at han får fortalt om noe han kan. Elever med atferdsvansker blir ofte beskrevet å ha dårlig selvtillit, og Carl Rogers i Befring og Tangen (2008) vektlegger også at det bør legges til rette for en opplæring som fremmer elevenes mestringsfølelse og dermed styrke deres selvtillit.

Elevenes beskrivelser av medelever og lærere kan vise til at klassemiljøet har en betydning for elevenes læring. Elevene mente at de lærte bedre i en klasse de trivdes i, og hadde det gøy i. Betyr det at trivsel legger til rette for læring? *Elev 3* understreker betydningen av en løs og ledig stemning i klasserommet. Det at elevene har venner å «tulle» med i klassen er positivt. Flere elever nevner at det er viktig med venner i klassen. Da blir ikke pausene så kjedelige og de har noen å ha det morsomt med. Hattie (2009) understreker dette ved å skrive om vennskapets betydning i klasserommet. Er det god stemning og vennlighet mellom elevene vil dette også føre til flere læringsmuligheter og høyere akademisk nivå (Hattie, 2009) (2.3).

Det kan se ut til at det er viktig med en positiv sosial stemning i klassen. Friminuttene er foretrukket. *Elev 1* ønsket å ha bare friminutter hvis han kunne velge. Kan dette være fordi han ønsker større mulighet til å sosialisere og knytte bånd til elevene i klassen? *Elev 3* påpekte at elevene ikke hadde mulighet til å se hverandre på fritiden og av den grunn hadde de ikke så nære venner i klassen. Elevene beskrev i sine intervjuer at læring i sosiale og positive sammenhenger var ønsket. Det kan være en mulighet for at positivitet fører til en avslappet stemning i opplærings situasjonen og på den måten legger til rette for læring. Dette samsvarer med Lyhne og Knoosps (2008) syn på at positivitet fremmer gode læringsmiljø (2.4).

Siste temaet innen kategorien «sosiale relasjoner» handler om lærer/ elevforholdet. Lærerne er en stor del av skolen, og elevenes forhold til den. Derfor er det naturlig at lærer/ elevforholdet er viktig. *Elev 3* beskriver lærerne som «terapeutlærere» altså en blanding av terapeut og lærer. Han

hadde erfaring med terapeuter, og mente at lærerne hans var litt som dem. Dette var et positivt begrep for eleven. Dette kan bety at hvis lærerne tar seg mer tid til hver elev, og snakker med dem om deres liv og om elevens læring, vil de kunne oppnå en bedre relasjon. Disse utsagnene stammer fra eleven som hadde et dårlig lærerforhold på hjemstedsskolen, noe som førte til skolevegring. Dette ser dermed ut til å være et nøkkelpunkt for god læring, som bør vektlegges mer. En god voksenrelasjon kan dermed føre til bedre læringsopplevelser (2.4).

Dette samsvarer med det Hattie (2009) sier om lærer/ elevrelasjonen. Læreren bør anerkjenne elevens virkelighetsoppfatninger og spesifikt utdype for eleven betydningen av hans læring (Hattie, 2009). Elevene i min undersøkelse har også mest sannsynlig ikke så gode voksenrelasjoner fra før og kan trenge ekstra oppmerksomhet. Dette vises i *elev 3* sitt utsagn om relasjonen til læreren på hjemstedsskolen. *Elev 3* påpeker også at han lærer ekstra mye når han har sin egen lærer som fokuserer bare på han og hans behov i læringssituasjonen. *Elev 2* sa også i intervjuet at han mislikte lærerne, og mente at han kunne klare seg uten skolen.

En god lærer er en positiv lærer som gir rom for humor i klasserommet. Mine data antyder at elevene har fått mye negativt fokus fra lærere tidligere og kan trenge en positiv lærer/ elevrelasjon. *Elev 3* fortalte tidligere at han hadde vært syndebukk i klassen hjemme og at alt han gjorde ble oppfattet negativt. Elever med atferdsvansker har en vanske som kan skape negative reaksjoner i omgivelsene, hos lærer og elever (Befring & Tangen, 2008). Dette kan snus ved å ha en positiv stemning der det for eksempel fokuseres på hva eleven kan og får til. Dette samsvarer blant annet med Antonovskys tanker om stress og sunnhet (2.6.4). I stedet for å fokusere på atferdsvansken, så fokuseres det på sunnhet (det som gjør dem frisk) og riktig tilrettelagt læringsmiljø. Alle elever bør kunne få starte med «blanke ark» og det er skolens ansvar at disse elevene blir fulgt opp på riktig måte og får en opplæring tilpasset deres behov. Lærerne har også et ansvar for å tilrettelegge opplæringssituasjonen slik at elevene med atferdsvansker også kan få en meningsfull skolehverdag. Dette vil si å ta bort faktorer i skolehverdagen som fører til skolerelatert stress for eleven (Johnsen, Søviknes & Torsheim, 2001) (2.6.2). Det kan se ut til å være et problem at elevenes atferd «forstyrrer» og «irriterer», og i disse tilfellene kan det være en fordel og ha en plan for takling av slike situasjoner. Hjemstedsskolen til *elev 3* hadde muligens ikke en beredskapsplan, og dette gjorde eleven til «syndebukk» i klassen.

På den andre siden må ikke undervisningssituasjonen bli for «fri» slik at opplæringssituasjonen blir ustrukturert, fordi for elever med atferdsvansker er det viktig å ha en klar struktur på skolehverdagen (Damsgaard, 2003). Læreren kan legge til rette for en god opplæring ved å være en styrende formidler, men samtidig også en støttende veileder (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevene

vil trenge klare regler som skaper struktur i skolehverdagen og disse vil videre føre til positive virkninger (Nordahl & Manger, 2005).

#### 4.4 En Praksisnær og induktiv opplæring

Det siste temaet som formet seg med utgangspunkt i datamaterialet var en vektlegging av en «praksisnær og induktiv opplæring». Dette viste seg som et vesentlig punkt hos elevene jeg møtte. Det var varierende hva elevene hadde behov for i læringssituasjonen, men elevene var samstemte på at en mer praktisk læringsform hadde vært greit. Da jeg spurte elevene direkte, svarte de varierende, men da de skulle komme med eksempler var de samstemte.

Elevene er selvmotsigende i forhold til egne svar. Det kan komme av uklare spørsmålsformuleringer fra forskerens side, eller variasjon i elevenes tolkninger av intervjuets spørsmål. Noen elever foretrakk at læreren snakket foran klassen, mens andre likte gruppearbeid. Dette viste seg ikke å stå i sammenheng med elevenes ønske om å være ute, eller gjøre andre relaterte aktiviteter i timene. Det virket som om elevene så dette som to forskjellige ting.

##### 4.4.1 Ulike behov i læringssituasjonen

Dataene viser at elevene har ulike behov i opplæringssituasjonen. Noen trenger fullstendig ro for å kunne jobbe og oppleve god læring, mens andre trenger det motsatte.

*Elev 1* «.. (bråk) det er bra, for jeg klarer ikke stillhet... blir sinna hvis det er for stille.. fordi jeg... da blir jeg ukonsentrert.. for jeg må ha lyd, ellers så klarer jeg ikke å jobbe.»

*Elev 3* «jeg vil helst unngå å sitte alene.. det er bedre å gjøre det i gruppearbeid.. jeg vet ikke jeg.. det er bare sånn... nei, jeg synes bare det er bedre...»

*Elev 3* «Vi gjør så mye reprise hvis du skjønner.. Repetisjoner.. når du repeterer det du har lært forrige uke, da blir jeg litt sånn småirritert»

*Elev 1* beskriver en situasjon der klassen er rolig. Han blir sint fordi det klarer han ikke å forholde seg til. Han må ha litt uro for å holde konsentrasjonen. Disse elevene forklarer hvordan de ikke kan konsentrere seg alene når det er stille. Eleven liker både at læreren står og snakker og å gjøre oppgaver ute, men å sitte stille med egne oppgaver er kjedelig. Det er også forskjellige tanker om hvordan eleven lærer best. Noen føler de lærer best under tavleundervisning, andre under tilpassede relaterte aktiviteter. Dette er forskjellig fra elev til elev. *Elev 3* beskriver hvordan han blir frustrert over lærerens repetisjoner av et teoritungt pensum. Han sier også at han lærer best under gruppearbeid. Dette kan tolkes slik at han trives best med en induktiv og praktisk læringsmetode.

#### 4.4.2 Læring i praktiske fag eller praktiske oppgaver

Da elevene skulle fortelle om ulike oppgaver de hadde hatt den siste tiden kom det frem noe interessant. Elevene kunne nøye beskrive ulike praktiske og praksisnære oppgaver de hadde vært igjennom, men elevene kunne ikke komme med beskrivelser av noen «teoretiske» oppgaver. Elevene så ikke ut til å være bevisste på dette, men alle elevene hadde samme erfaringer.

*Elev 1* ville helst velge å være ute i skoletimen og ha mer gym. Han forklarete også et annet sted i intervjuet hvordan det kan være vanskelig å konsentrere seg om faget når man er på tur, og at han liker når læreren står og snakker. Han foretrekker også å lære engelsk ved å spille engelske dataspill.

*Elev 1* liker sløyd der han får lage ting. «(vi) lagde en sånn bil.. en sånn trebil som gikk på motor. Vi satt og limte og satt på hjul og sånn.. og så satt vi sammen... sånn at det holder og kobler til ledning til en knapp. Og så putta vi på batteriet.. og trykka på knapper så kjørte den!»

*Elev 2* foretrekker gym og bading. Han forteller også at han liker å lage ting i heimkunnskap og kunst og håndverk. I intervjuet kommer det frem at han liker disse fagene best på skolen, men han vet ikke hvorfor. I vanlige timer ville han helst sitte og høre på læreren.

*Elev 3*: «Ja, en gang i blant er det turdag.. og går til lavvoen. Sist gang vi gikk dit.. gikk vi over isen.. da var isen nesten igjennom. det var litt skummelt. Der lærte vi at vi ikke skal gå på isen.. Jeg lærte at jeg aldri skal gå på isen... det var ikke noe hyggelig siden vi gikk igjennom hele tiden..»

*Elev 3* ønsker også helst å ha undervisning ute. Han forteller ivrig om hvordan de laget en gammeldags tv en gang, og hvordan de lagde en varmluftsballong uken før. Han kunne også beskrive detaljert om den gangen de hadde vært ute på tur og de gikk gjennom isen. Han liker også matte og fysikktimen (naturfag).

Sitatene viser at elevene hadde mye å si om læring gjennom praktiske oppgaver og de kunne gi detaljerte beskrivelser.

#### 4.4.3 Varierte og tilpassede oppgaver

Et tema som ble tatt opp under flere intervjuer var tilrettelegging av undervisningen og hvor viktig det var med tilpassede oppgaver. Dette ble vektlagt i forhold til oppgavens vanskelighetsgrad og meningsfullhet. Som det kom fram i teksten over, var en praktisk opplæring foretrukket av elevene. Intervjuene viser at elevene kan ha behov for en praktisk og variert undervisning. *Elev 3* beskrev hvordan det var kjedelig å repetere og få like oppgaver som han hadde hatt før.

*Elev 1* sa at det å gjøre det samme hver dag var kjedelig, og når det ble gjort noe nytt var det bra.



*Elev 3:* «(..) vi gjør så mye reprise hvis du skjønner.. repetisjoner.. når du repetert det du har lært forrige uke.. da blir jeg litt sånn småirritert...ja, nei det er ikke grunnen til å skulle repetere en gang til.. det er litt irriterende å repetere.»

*Elev 3:* «det er ikke noe gøy hvis oppgavene er alt for vanskelig. Hvis jeg bruker mer enn ti min. på en oppgave.. så går ikke det så bra...»

Det kommer frem at elevene ønsker litt variasjon og ikke for vanskelige oppgaver. «Kjedelige» og like oppgaver gjør elevene frustrerte og lite motiverte til å yte noe ekstra.

#### 4.4.4 Elevenes ønske om praktiske yrker

Flere av elevene fortalte om praktiske yrker som drømmejobben. Og begrunnet også dette med mer fleksible arbeidsmåter. Det burde være et yrke som man slapp å sitte så mye på kontor.

*Elev 1* kunne tenke seg å bli arkeolog og lære mer om mange land.

*Elev 3* «jeg vurderer å tenke på fysikk, siden da får man gjort litt mer på jobben og sånt.. Da sitter man ikke bare på kontoret hele dagen. Jeg har ikke lyst til å jobbe på kontor.. siden å jobbe på kontor så blir det veldig mye sitte, sitte... og det er det ikke så mange som liker.. så det bør være litt mer å gjøre på jobben. som fysikk.. da gjør man eksperimenter hele tiden.. kan si forsker.»

Elev 3 hadde mange refleksjoner rundt fordelene ved en praktisk jobb og han presiserer at det er flere som mener det samme som ham.

#### 4.4.5 Analyse og diskusjon om temaet «en praksisnær og induktiv opplæring»

Det kan se ut til elevene både hadde et bevisst og ubevisst forhold til dette temaet. De kunne gi varierende og selvmotsigende svar. Dette kan komme av at elevene ikke var klar på egne preferanser eller at de kan ha oppfattet spørsmålene som uklare. Informantene ville heller at det skulle være uro i klasserommet, men likte egentlig at læreren sto og snakket. Samtidig ønsket de uteskole og gym hvis de kunne velge. Hvordan skal man tolke dette? Det kunne virke som at elevene likte tavlundervisning fordi det var avslappende og krevde lite av dem, fordi de foretrakk dette overfor å jobbe for seg selv. På den andre siden ville de heller være i aktivitet enn å ha stillesittende undervisning i klasserommet.

Det virket som elevene ikke hadde noen erfaring med å snakke om de temaene jeg presenterte og de kan ha vært usikre på egne meninger. Da jeg lot dem snakke om temaene kom de med svar som tilsa at de helst ville unngå for mye stillesittende teoribasert undervisning, og at de likte forandringer.

Men det var ikke helt enighet om dette, den elven som trengte fullstendig ro hadde det motsatt. På grunn av uroen som oppstod på turer og under gruppearbeid var dette utfordrende arbeidsmåter. Han beskrev situasjoner hvor han ble distraherert av alt som skjedde slik at han ikke kunne konsentrere seg. Dette samsvarer med Damsgaard (2003) og Nordahl & Manger (2005) som vektlegger betydningen av struktur og klare retningslinjer for elever med atferdsvansker (2.9).

Da elevene snakket om oppgaver de hadde hatt ble jeg klar over hvor detaljerte beskrivelser de hadde av de praktiske oppgavene, mens andre oppgaver husket de ikke. Det ser ut til å være 4 forskjellige grunner til dette. Elevene påpekte grunner som: 1) at disse oppgavene var praktiske, og 2) oppgavene gikk ut fra interesse og var morsomme, 3) at noen av oppgavene var repetert fra tidligere år, og 4) at disse oppgavene hadde skjedd i nært i tid. Elevene mente at dette var grunnen til at de husket akkurat disse oppgavene. Elevene nevner her at oppgaver som er praktiske og lagt opp etter en induktiv læremåte får dem til å huske bedre. De nevner også at de husker de praktiske oppgavene bedre på grunn av repetisjon og at oppgavene var gjennomført nylig. Det er nok en blanding av disse faktorene. Likevel kan man anslå at elevene har både praktiske og teoretiske oppgaver i løpet av en uke, og skulle av den grunn kunne komme med eksempler på begge oppgavetyperne.

Den induktive læringen støtter seg på elevenes forklaring om at læring oppstår i sammenheng med aktiviteter som opptar eleven og er innenfor hans interessefelt. Säljö (2001) fremhever også betydningen av læring i hverdagslige praksiser.

*Elev 3* fra intervjuundersøkelsen ga meg et godt eksempel på induktiv læring. Elevene var på en skoletur, og skulle ta en snarvei over isen. Elevene opplevde at isen sprakk opp og de gikk igjennom. Dette beskrev han som skummelt og ubehagelig. Han lærte da at det kunne være farlig å gå over isen. Dette er en hendelse han husker godt. Han sa at denne kunnskapen hadde han ikke lært like godt hvis de bare hadde snakket om det på skolen. Dette er et eksempel på hvordan undervisningen kan gjøres mer praktisk, og derfor vil føre til en mer induktiv form for læring (2.1.1).

Elevene har valgt fag som matte, data, gym- svømming, uteskole, forskertime og matlaging som favoritter. Jeg velger å forstå dem slik at disse fagene er valgt pga. metodene lærerne tar i bruk for å formidle fagene. Og disse metodene faller i smak hos elevene. Dette er fag elevene har sagt de ønsker å jobbe mer med.

Når det ble spurt om hva elevene lærte på skolen utenom skolefag nevnte *elev 2* at de lagde produkter i kunst og håndverk og matlaging. Det kan se ut til at han velger ikke å tenke på disse som skolefag. Hva kan være grunnen til dette? Gjør han dette fordi disse fagene gir han gode

minner, mens han har et dårlig forhold til det han ser på som skolefag? Han foretrekker også fag som svømming. Alle disse fagene er praktiske. *Elev 2* er også den eleven som tidlig i intervjuet forklarte at han ikke likte lærerne og at man ikke trenger skolen.

En annen parallell som dukket opp i materialet var elevenes ønske om praktiske yrker. Det kom frem hos alle elevene at når de ble store skulle jobben være praktisk. *Elev 3* forteller hvordan han ikke har noe lyst til å sitte på kontor hver dag. Dette kan bety at elevene også senere i livet foretrekker en variert og praktisk arbeidsmåte.

## 4.5 Hovedlinjer og sentrale funn mot en konklusjon

I dette avsnittet vil analysens hovedlinjer legges frem. Dette er det siste trinnet i Giorgis analysemodell og blir en generell beskrivelse av studiens funn og sammenfattende betydninger av dette presentert. Her vil jeg sammenfatte og formidle hva studiens materiale sier om utvalgte sider ved prosjektets problemstillinger (King & Horrocks, 2010; Malterud, 1996).

Det kan her være en fordel å se tilbake på oppgavens problemstilling;

Hvordan skape rom for god opplæring ved bruk av en praksisnær og variert opplæring?

Forskningsspørsmål: 1) Når opplever studiens 3 informanter en god opplæring? 2) Hvordan kan læringssituasjonen legge til rette for en meningsfull skolehverdag for eleven? 3) Har elevens sosiale tilhørighet i klassen noe å si for hans opplevelse av læring?

Avsnittet vil vise sentrale funn i forhold til hovedtemaene i oppgavens problemstilling, «god opplæring», «meningsfull skolehverdag», «praksisnær opplæring» og «sosial tilhørighet».

### 4.5.1 God opplæring

Studiens funn viser at begrepet «god opplæring» er subjektivt og at det ikke kam gis entydige svar på hva som skal til for å skape en god opplæring. Det studien kan vise, er hva disse elevenes subjektive opplevelser rundt fenomenet innebærer. Studiens funn kan tolkes slik at elevenes opplevelse av «god læring» avhenger av elevenes kvalitet i forhold til «å se meningen med undervisningen», «sosial tilhørighet» og skolens tilrettelegging for en «praktisk og variert undervisning».

Datamaterialet underbygger lovverk og læreplanens presisering om at alle elever har ulike forutsetninger og behov, og må bli møtt der de er, på sitt nivå. Dersom disse prinsippene følges opp vil også elevene få et bedre utbytte av opplæringen. Elevene understreket dette ved å fortelle at både

for enkle og for vanskelige oppgaver følt meningsløse å holde på med. Oppgavene må kunne utfordre elevene og bidra med videreutvikling av deres kunnskap. Dette prinsippet kan også underbygges av Vygotskys teori om «den nærmeste utviklingssonen» (Imsen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2005), Antonovskys (2000) tanker om å bli utsatt for krav i «riktig mengde» for å forsterke sitt OAS, og Lyhne og Knoops (2008) «positive pedagogikk» som går ut fra at mennesket lærer best når de befinner seg i en balanse mellom for stor og for liten stimulering.

Dette samsvarer også med læreplanens (2006) intensjoner: «Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner» (Læreplanen, 2006 s.5).

Studien frembrakte også data om et annen vesentlig tema. Elevene så ut til å oppleve «god læring» i positive sammenhenger. Studiens funn korrelerer med nyere forskning innenfor «positiv pedagogikk» som hevder at læringsmiljøet styrkes hvis det er fokus 1) på positive læringsopplevelser, 2) på elevenes positive sider, 3) på at læring foregår i alle situasjoner (intuitivt, ved resonnement, til alle tider) og 4) ved at kreativitet stimuleres og at læringsmiljøet oppleves som demokratisk (Kaldestad, 2007; Lyhne & Knoop, 2008). Disse aspektene vektlegges også i berikelsesperspektivet (Befring & Tangen, 2008), hvor både positive relasjoner med voksne og jevnaldrende blir vektlagt. Informantene i studien hadde mange synspunkter om hva som måtte til for å legge til rette for god opplæring. Først måtte lærer/ elevforholdet være godt. Læreren måtte være blid og positiv, legge opp en «passende, engasjerende og morsom» undervisning samtidig som han måtte vise eleven omtanke, anerkjennelse og ros.

Data viser at voksenrelasjonen er vesentlig. De atferdsvanskelige barna kan ha vanskeligheter i forhold til sosiale relasjoner (Befring & Tangen, 2008) og gjennom intervjuene viser elevene at de kan trenge trygge og støttende relasjoner med læreren. Dette sammenfaller med Hattie (2009) sin vektlegging av lærer/ elevrelasjoner. Hattie har kommet frem til at lærer/ elevforholdet er den viktigste faktoren for økt læreatbytte i skolen (Hattie, 2009).

Jevnalders-relasjonene ble også vektlagt av informantene. Elevene understreket betydningen av gode relasjoner og vennskap i klassen. Vennskap mellom elever i klasserommet kan blant annet forbedre klassemiljøet ved at elevene får en større forståelse for hverandre understreker Hattie (2009). Dette vil igjen kunne føre til færre konflikter, flere læringsmuligheter og vil dermed kunne styrke elevenes akademiske nivå (2.3).

### 4.5.2 Meningsfull skolehverdag

Data fra denne studien kan forstås slik at informantene ønsker å oppleve mening i sin skolehverdag. Dette viser elevene når de ønsker oppgaver som er tilpasset deres nivå, deres interessefelt og gir kunnskap som kan brukes i videre yrkesliv. For å legge til rette for dette er det flere forhold som må ligge til grunn. Ved at elevene blir sett på som aktører i eget liv og læringsprosesser, vil det kunne medvirke til at elevene får en opplevelse av mestring (Befring & Tangen, 2008; Imsen, 2005; Nordahl & Manger, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Imsen (2005) skriver også at elevene først vil lære å ta ansvar gjennom reell medbestemmelse. På denne måten vil eleven kunne ansvarliggjøres i forhold til egen læring, og på denne måten kunne velge de opplæringsoppgavene som gir best mulig mening for ham. Studien viste imidlertid at elevene hadde få muligheter for medbestemmelse i eget læringsliv på skolen.

Ved å la elevene oppleve medbestemmelse i opplæringen vil de kunne bli mer bevisst egne læringsprosesser, få kunnskap om hvor informasjon hentes og bli klar over egne læringsmål. Dette vil kunne føre til økt motivasjon for læring, bedre selvtillit, personlig trygghet og utholdenhet til å gjennomføre læringsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Dataene kan tolkes i den retning at ved å se elevenes situasjon i en «helhet» vil det legge til rette for meningsfulle skolehverdager for elevene. Å se elevenes situasjon i en «helhet» vil i denne sammenheng bety å se både elevenes læringsbehov og personlige behov i forhold til opplæringen. Blir det lagt til rette for at elevene forstår egen rolle i opplærings situasjonen, vil de kunne se skolelivet som forståelig, håndterbart og meningsfullt. Det må være klart for eleven hvorfor ulike hendelser skjer. Da vil dette kunne forbedre deres utbytte av opplæringen (2.6.4).

### 4.5.3 Praksisnær opplæring

Studiens funn viser at informantene foretrekker en «morsom, praktisk, variert og relevant» opplæring. Data kan tolkes som at læringsutbyttet vil styrkes dersom disse rammefaktorene er tilstede. Elevene sa også at de ønsket praktiske yrker senere i livet. Dette viser at elevene også på andre områder foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter. På skolen var opplæringen som var bygget på induktive læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005) og læring som universell akt elevenes førstevalg (Enerstvedt, 1986) fordi de fleste elevene beskrev læring i praktiske situasjoner som «god læring» (2.3). Befring (2008) er enig med dette. Han skriver at induktiv læring kan være foretrukket av atferdsvanskelige elever. Et induktivt utgangspunkt gir størst rom for læring fordi barnet lærer best når læringen inngår i en substansiell og sosial sammenheng (Befring & Tangen, 2008) (2.9).

Dette kan også underbygges av data der elevene kunne gi inngående og detaljerte beskrivelser av ulike praktiske oppgaver de hadde hatt. I forhold til disse læringsopplevelsene kunne de også forklare hva de hadde lært i aktiviteten. Teoretisk baserte oppgaver kunne ikke gi den samme beskrivelsen. Elevene ga også uttrykk for at praktiske oppgaver ofte var «morsomme» og «mer interessante», og at dette var grunnen til at slike oppgaver og læringsutbytte av disse ble husket av elevene. Dette underbygger også berikelsesperspektivets prinsipp og prinsipp fra «positiv pedagogikk» som blant annet fokuserer på interessebasert læring (Befring & Tangen, 2008; Kaldestad, 2007; Lyhne, 2008) (2.4).

Kunnskapsløftet (2006) beskriver de læringsmuligheter praktisk undervisning har i sammenheng med faget kunst og håndverk; «Praktisk skapende arbeid (...) gir den enkelte mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre.» (Læreplanen, 2006 s.129).

Dette samsvarer godt med elevenes positive beskrivelser av praktiske oppgaver de har arbeidet med på skolen. Det kan antas at elevene opplevde gleden gjennom prosessen med å utvikle produktene. Læringsprosessen førte dermed til at de kunne oppleve mestring.

I stortingsmelding nr. 22 (2010-2011 s.6) likestilles begrepene «praktisk og variert undervisning» med en mer «motiverende og relevant undervisning.» Her settes praksisnær undervisning på dagsorden og det kan se ut som departementet har innsett relevansen av å gjøre opplæringen mer praksisnær. En slik praksisnær opplæring har lenge vært etterspurt av både elever, lærere og foreldre Tjernshaugen (2011). Kunnskapsminister Kristin Halvorsen sier til Aftenposten 10. mai 2011 at stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) foreslår at opplæringen nå skal bli mer variert og det skal tas i bruk større spektre av læringsstrategier. Dette gjøres nå for at flere elever skal få større utbytte av skoletiden (Tjernshaugen, 2011). Meldingen sier at «Opplæringen må bygge på et bredt kunnskapssyn. Den må stimulere kreativitet, både som egenverdi og som inngang til læring og økt motivasjon.» (St. Meld. nr. 22, 2010-2011 s. 6).

#### **4.5.4 Sosial tilhørighet**

Studiens viser at informantene vektlegger sosiale faktorer i sammenheng med deres læringsopplevelser. Det kan se ut som at relasjoner til lærer og medelever er vesentlig både for trivsel og for læring. Studien viser at læring i sosiale og praktiske situasjoner var godt likt. Positivitet i det sosiale miljøet ble også vektlagt. Læring gjennom modellering, samtaler i klassen og under ulike aktiviteter ble framstilt som meningsfullt. Dette samsvarer med et sosiokulturelt læringsyn som ser læring som en sosial prosess og som understreker betydningen av dialog og samspill i læringsvirksomheten (Frønes, 1997; Imsen, 2005) (2.2.2).

Data kan forstås slik at vennskap i klassen kan føre til bedret læringsmiljø. Elevene hadde noen venner i klassen, men ønsket også flere. En av elevene understreker dette ved å si at det er vanskelig å danne vennskap i klassen fordi elevene ikke kommer fra samme sted. De har derfor ikke samme mulighet som andre til å være sammen på fritiden. Hattie (2009) skriver at gode vennskap i mellom elever i klasserommet blant annet kan forbedre og utvikle klasse miljøet i positiv forstand ved at elevene utvikler en bedre forståelse for hverandre. Dette vil kunne mildne konflikter, føre til flere læringsmuligheter og øke elevenes akademiske nivå. Oppgavens data kan tolkes slik at «fokus på vennskap i klassen» er et underfokusert felt. Dette merker elevene ekstra godt på spesialskolen hvor ingen kom fra samme sted. Elevene ønsket mer tid til å være sammen og bli kjent. Som Hattie (2009) skriver, vil et fokus på vennskap mellom elever i klassen kunne legge til rette for et «godt læringsmiljø». Dette kan være et tema som det bør settes fokus på særlig i starten av skoleåret for å styrke elevens sosiale bånd innad i klassen (2.3).

Begrepet «terapeutlærer» ble introdusert i denne studien. Elevene så betydningen av en god voksenrelasjon og de var positivt overrasket over lærerne de møtte på spesialskolen. Lærerne var genuint interessert i eleven og fungerte både som «terapeut», en omsorgsfull samtalepartner, og lærer. Dette ble satt pris på av elevene, og data kan forstås som at elevene både så «konfidensielle samtaler» mellom lærer og dem, og ros i klasserommet som positive sosiale faktorer som styrket læringsmiljøet. I samtalene med elevene kom det også frem at de satte pris på positive tilbakemeldingen fra lærer. Flere av elevene nevnte at de følte seg «smarte» når de fikk god tilbakemelding og ros fra lærer. Tilbakemeldinger og positiv feedback fra lærer er en av de mest virksomme faktorene for å styrke elevenes læringspotensialet (Hattie, 2007; Hattie, 2009). Elever som opplever ros og positive tilbakemeldinger viser i følge Hattie (2009) større indre motivasjon, og hans studie viser at dette igjen vil kunne føre til langvarig indre motivasjon (2.3).

## 5 Konkluderende oppsummering

Oppgaven innledes med en rekke spørsmål om hva som skal til for at elever kan oppleve «god opplæring» og en «meningsfull skolehverdag». Studien har tatt utgangspunkt i tre atferdsvanskelige elever som har sitt opplæringstilbud ved en spesialinstitusjon og deres subjektive opplevelser av temaene. Som oppgavens data og analyser viser, er elevenes opplevelse av «god opplæring» tuftet på tre hovedfaktorer; «meningsfull skolehverdag», «praktisk opplæring» og «sosial tilhørighet». Til sammen kan disse faktorene sikre god skolelivskvalitet hos studiens tre elever. Dette betyr at elevene foretrekker induktive, praktiske tilnærminger framfor teoribasert, deduktiv opplæring i sine opplæringsforløp. Elevene viste større engasjement for den delen av opplæringen som var gjort variert og praktisk, og som hadde innslag av positivitet og optimisme.

For disse elevene vil en opplæring som fremstår som forståelig, håndterbar og meningsfull oppleves som «god opplæring». Opplæring som fremstår som forståelig for eleven, på den måte at eleven kan se sammenhengen mellom det han lærer og det kunnskapen skal brukes til, vil også fremstå som håndterbar og meningsfull for eleven. For læreren vil gode opplæringstilbud dermed handle om å planlegge å gjennomføre relevante og varierte opplæringsvirksomheter med utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger, slik at de kan generalisere opplæringsopplevelsene til andre arenaer. Lærerne må også fjerne faktorer som fører til skolerelatert stress hos eleven for å legge til rette for en meningsfull skolehverdag (Johnsen, Søviknes & Torsheim, 2001). Studien kan tolkes slik at «praksisnær og variert» undervisning vil kunne legge til rette for en forståelig, håndterbar og meningsfull skolehverdag.

Den sosiale faktoren har også vist seg som en vesentlig hovedfaktor for «god opplæring» i denne studien. Dette viste seg både i elevenes fokus på læring i sosiale og praktiske situasjoner, og elevenes sosiale relasjoner med klassekamerater og lærere. Å bygge sosiale relasjoner med medelever var noe elevene ønsket mer av. Vennskap i klassen vil derfor kunne legge til rette for et godt læringsmiljø. Det kom frem at elevene lærte av hverandre i sosiale sammenhenger (modellering). Studien viste også at gode lærer/ elevforhold så ut til å legge til rette for «god læring». Informantene setter pris på lærere som er personlige, som har tid til å lytte og som bryr seg. Dataene kan tolkes at slike «terapeutlærere» kan legge til rette for et godt læringsmiljø ved å «bry seg om» og «se» elevene.

De kategoriene som er presentert i oppgaven: god opplæring, meningsfull skolehverdag, praksisnær opplæring og sosial tilhørighet, har fremkommet gjennom grundige analyser av studiens datamateriale. De viste seg som hovedlinjer og gikk igjen gjennom hele analysen. Dette var temaer



som for de tre elevene la til rette for en bedre skolehverdag og en «god opplæring». Oppgaven ser også viktigheten av en bevisstgjøring rundt dette i pedagogikken generelt og i spesialpedagogikken spesielt. Slik stortingsmelding nr. 22. (2010-2011) presiserer, er en mer variert, relevant og praktisk opplæring foretrukket for å skape større rom for mestring, motivasjon og muligheter for eleven. Dette er et fokus som tar et skritt fra den teoritunge opplæringen og legger til rette for at flere skal kunne oppleve mestring i skolesammenhengen (Tjernshaugen, 2011).

Studiens funn kan tolkes slik at elevene i undersøkelsen opplever «god læring» når de blir sett, tatt på alvor, og når de blir sett på som subjekter. Dette kan det legges til rette for ved at læreren anerkjenner det eleven har å komme med, legger opp opplæringen med utgangspunkt i relevant kunnskap og i forhold til elevens interesser. For å kunne styrke elevenes opplæringspotensiale bør elevenes «sosiale relasjoner» vektlegges og forsterkes. Dette gjelder både elev/ elevforhold og lærer/ elevforhold.

Denne studien har kommet frem til at en variert og praktisk anlagt undervisning vil styrke de tre informantenes opplevelse av «god læring», fordi dette er undervisning de kan relatere seg til og forstå. Studien som er gjennomført her kan få teoretiske implikasjoner. På tross av studiens «smale» utvalg, er dataene som er presentert spesifikke observasjoner og erfaringer av en liten gruppe elever. Studien kan også sees på som en case-studie av fenomenet «atferdsvanskelige elevers læringsopplevelser», og kan komme til nytte i videre spesialpedagogisk praksis og inspirere til videre forskning på området. Oppgaven belyser elevenes syn på egen læring, og viser som forskere på feltet også har antydnet (Befring & Tangen, 2008 ), at variert og praktisk undervisningstilnærming foretrekkes av atferdsvanskelige elever.

Studiens data er begrenset på grunn av kort prosjektperiode, bruk av få metoder og et begrenset antall informanter. Dette betyr at datamaterialet er lite. Den mest vesentlige faktoren til dette var mangel på «passende» informanter. Som beskrevet i metodekapittelet var informantene vanskelige få kontakt med og tillatelser problematiske å få tilbake. Fordi informantene ikke var myndige var det nødvendig med tillatelse fra foreldre. Mangel på tillatelser førte til at studien ble gjennomført med bare tre informanter. Dette er studiens svake side. På den andre side inneholder datamaterialet rike beskrivelser av elevenes subjektive opplevelser rundt fenomenet «god opplæring», og gir oppgaven verdifull informasjon som kan være til opplysning for andre.

I en eventuell videre studie hadde det vært interessant å teste atferdsvanskelige elevers «opplevelse av sammenheng» og sett dette opp mot deres funksjonalitet i skolehverdagen og deres forhold til opplevelse av fenomenet «god opplæring». I et slikt tilfelle ville jeg valgt å utvide studien ved

bruke flere metoder, ved triangulering. I tillegg kunne en kvantitativ tilnærming med spørreskjemaer i en kombinasjon med en intervjuundersøkelse gitt studien et rikt materiale som kunne danne et grunnlag for generaliserbar kunnskap på området. Dette er metoder som hadde vært ønskelig å gjennomføre i denne studien, men som har uteblitt på grunn av oppgavens størrelse og tidsbegrensninger. Denne studien har vært interessant, tankevekkende og engasjerende, og det hadde vært spennende å utforske temaet i videre forskning.

## 6 Litteraturliste

- Anna(14). (2010). Øv deg god i gym! *Aftenposten*. Retrieved from Aftenposten.no website: <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/article3938683.ece>
- Aasen, P., & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Antonovsky, A., & Lev, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E., Frønes, I., & Sørli, M.-A. (2010). *Sårbare unge: nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Befring, E., & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer: en survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer*. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- Enerstvedt, R. T. (1986). *Hva er læring?* Oslo: Falken.
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: a multicultural approach*. Oxford: Blackwell.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Frønes, I. (1997). *Et sted å lære: introduksjon til en didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: an introduction*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Gamst, K., & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner: en empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør: utvikling av en avhørsmetodisktilnærming*. no. 27, Oslo: Unipub forl.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development* (Vol. 3). Los Angeles : The Getty Center for Education in the Arts.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/4624888>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, M. H. S., Søviknes, I., & Torsheim, T. (2001). Mestringsressurser og opplevd skolerelatert stress: en prospektiv studie av gjensidige sammenhenger. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 38.
- Kaldestad, O. H. (2007). *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforl.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kruuse, E. (1996). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning: kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforl.
- Lyhne, J., & Knoop, H. H. (2008). *Positiv psykologi, positiv pædagogik*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Læreplanen. (2006). *Kunnskapsløftets læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*: Utdanningsdirektoratet.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Maxwell, J. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harvard educational review. 62(03), 279- 300.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- NESH, (red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nybø, L. (1999). *Bildeskapende arbeid: bildeanalyse: barn og unge med særlige behov*. Oslo: Pedkolen.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Salling Larsen, A.-L., & Vejleskov, H. (2002). *Videnskab og forskning: en lærebog til professionsuddannelser*. København: Gad.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- St.meld. Nr 39 *Ei blot til lyst*. (2002-2003). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.  
Hentet fra:  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20022003/039/PDFS/STM200220030039000DDPDFS.pdf>.
- St.meld. Nr 22 *Motivasjon - Mestring - Muligheter* (2010-2011). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:  
<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDDPDFS.pdf>.

- Tangen, R. (2003). Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning  
*Spesialpedagogikk* (s. 95-114). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Thybo, P. (2004). *Sygdome er, hvordan man har det - Sundhet er, hvordan man ta'r det*. Klinisk  
Sygepleie, 18 (Vol. 3).
- Tjernshaugen, K. (2011). Ny Ungdomsskole hentet fra Aftenposten.no:  
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4106186.ece>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*.  
Oslo: Gyldendal akademisk.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*.  
Oslo: Universitetsforl.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Blandingskompendium  
SPED4010, ISP, UIO*. Oslo: Unipib AS.
- Woolfolk, A., Pettersson, T., & Ragnheiður, K. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim:  
Tapir akademisk forl.

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Nils Breilid  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 24.01.2011

Vår ref: 25821 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25821	<i>Opplevelse av god læring hos elever med atferdsvansker</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nils Breilid</i>
Student	<i>Margunn Kverneland Lende</i>

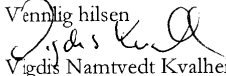
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.


Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Margunn Kverneland Lende, Bjerregaardsgate 21, leil. 1309, 0172 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

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

## Vedlegg 2: Brev til foreldrene

### Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Mitt navn er Margunn Kverneland Lende og jeg er student ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. For ett år siden var jeg på XXXXXX skole som del av en praksisperiode. Jeg har nå kommet tilbake for å innhente data til den masteroppgaven jeg skal skrive som avsluttende arbeid på studiet. Temaet for oppgaven er "Hvordan skape rom for gode læringsopplevelser?"

På XXXXXX skole har de flere forskjellige tilnærminger til opplæring og skolen legger vekt på en differensiert gjennomføring og varierte arbeidsformer. Dette gjør at skolen vil være en god skole å forske på begrepet læring. Det er elevens opplevelser av læring jeg ønsker å få informasjon om. Jeg er derfor interessert i hva som fungerer for eleven og hvorfor. Fokuset kommer til å ligge på hvordan elevene opplever opplæringen og elevenes syn på egen læring. Vi vil snakke om hva de liker å gjøre på skolen, hvilke arbeidsmåter de foretrekker og hva de føler de lærer av.

I prosjektet har jeg planlagt å intervju 4 barn om deres opplevelse og tanker rundt læring. Disse elevene vil bli tilfeldig trukket ut av de svar jeg får fra dere. Elevene vil bli intervjuet i skoletiden og intervjuet vil vare i ca 20 min. Det er helt frivillig å delta og eleven kan å trekke seg fra undersøkelsen underveis hvis han/ hun skulle ønske det. Skulle eleven trekke seg underveis blir informasjon som allerede er innhentet anonymisert omgående. Intervjuene vil gjennomføres i perioden fra 3. februar - 18. februar. Det kan også være hensiktsmessig å ha tilgang til elevens individuelle opplæringsplan eller halvårsplan for å bli kjent med hva slags opplæring eleven er tilrådd.

Informasjonen jeg samler inn skal brukes som grunnlag for masteroppgaven jeg skal skrive og levere 1. juni. Dette materiale vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder Nils Breilid. I oppgaven vil elev, skole og kommune anonymiseres slik at disse ikke skal være gjenkjennbare for lesere av oppgaven. Dette vil si at bare innholdet i samtalen vil komme frem. Etter endt prosjektperiode vil data fra intervjuene destrueres. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Kan dere tenke dere å være med så trenger jeg deres godkjennelse. Vedlagt ligger en svarslipp som leveres til kontaktlærer innen 3. februar, eller så fort som mulig. Det er bare å ta kontakt hvis det skulle være noen spørsmål. På forhånd takk!



M.v.h. Margunn K. Lende, Mail: [margunnl@student.uv.uio.no](mailto:margunnl@student.uv.uio.no) Tlf: 90852579

Veileder/ prosjektleder Nils Breilid. Mail: [XXXXXXXXXXXXXX](#) Tlf: XXXXXXX

-----

- Ja, jeg godtar herved at min sønn /datter kan være med i prosjektet.
  
- Ja, Jeg godtar herved at Margunn K. Lende har tilgang til min sønn/ datters Individuelle opplæringsplan / halvårsplan.

Foresattes underskrift

-----

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

#### Meningsfullhet

- a) Jeg er her for å snakke med deg om det du gjør på skolen, og dine tanker rundt det.  
Hvorfor tror du barn må gå på skolen egentlig? Hva trenger vi skolen til?
- b) Hvorfor tror du vi lærer fag som matte og norsk?
- c) Har du det av og til sånn at du ikke skjønner hvorfor du skal lære noe?  
Hvordan føles det?
- d) Føler du at det du lærer på skolen er viktig å lære?
- e) Hva har du lyst til å bli når du blir stor? Hva tror du at du må lære for å bli det?
- f) På skolen lærer du forskjellige fag som matte, og norsk. Lærer du noe annet enn fag på skolen?
- g) Betyr de andre i klassen noe for at du skal lære og ha det bra på skolen?
- h) Tror du at du lærer bedre hvis du liker klassen du går i ?

#### Forståelighet

- a) Hva synes du om å gå på skolen hver dag, møte de samme lærerne og elevene, og gjøre de samme tingene?
- b) Hva synes du om at det av og til blir forandringer på timeplanen og dere må gjøre noe annet enn det som var planlagt, er det bra eller dårlig?
- b) Hvis du kunne bestemme, hva har du lyst til at vi skal lære på skolen?  
Hvorfor synes du det er viktig?
- c) På skolen lærer vi fag som norsk og samfunnsfag, tror du at vi kunne lært det andre steder enn på skolen?
- d) Hva bør læreren gjøre for at du skal forstå og huske hva han har snakket om?
- e) Tror du det er enklere å huske hva dere har snakket om på skolen hvis dere har jobbet i grupper eller f. eks vært på tur i skoletiden?

#### Håndterbarhet

- a) Kan du fortelle meg om noe du har lært på skolen denne uka. Hva gjorde dere da?  
Hvorfor tror du at du husker akkurat det?

- b) Hvis du kunne bestemme, hvordan kunne du tenke deg at en skoletime skulle sett ut?  
Hadde du likt hvis det var mer eller mindre tid til aktiviteter som f. eks:  
grupperarbeid, lese, være ute, eller tid til å spille skolespill på data?
- c) Får du være med på å bestemme hva dere skal gjøre i timen?
- d) Hva hadde du hatt lyst til å gjøre mer av?
- e) Hva hadde du hatt lyst til å gjøre mindre av?
- f) Får du oppmuntringer og ros i klasserommet av lærer eller andre elever?
- g) Liker du at noen forteller deg at det du har jobbet med er bra?
- h) Er lærerne greie å snakke med? Tror du det har noe å si for hvordan du har det på skolen?

Nå er vi snart ferdige her. Er det noe du har lyst til å si, eller noe vi har glemt å snakke om?