



UNIVERSITETET I
NORDLAND

BACHELOROPPGÅVE

”Jeg er ikke akkurat den stilleste kua i fjøset..”¹

av Åse-Britt Godø

Kandidatnummer: 36
PED127L

Grunnskulelærerutdanninga 5-10,
Universitetet i Nordland

Bodø, mai 2013

¹ Skoleipraksis.no (2010)



Forord

Denne oppgåva vart skriven i høve avslutning av faget pedagogikk og elevkunnskap på grunnskulelærerutdanninga ved Universitetet i Nordland, våren 2013.

Då tida for bachelorskriving kom, visste eg at eg ville skrive om alternativt opplegg for elevar med særskilde behov. Allereie her dukka utfordringane opp. Kvar skulle eg starte, kva skulle eg fokusere på og kven skulle eg kontakte? Til slutt fall brikkene på plass, med god hjelp frå informantar, vegleiarar og venner.

Eg vil takke hovudvegleiaren min, Trond Lekang, for god oppfølging og konstruktive tilbakemeldingar. Irene Løstegaard Olsen fortener også ein stor takk for heile tida å ha trua på prosjektet mitt og gode tilbakemeldingar.

Eg vil også takke Skjerstad Oppvekstsenter, Maria Hauge, Anfinn Pavall og Eivind Bjørbæk for god informasjon og nyttige data til oppgåva mi.

Sist, men ikkje minst, vil eg rette stor takksemd til Anja, mi gode studievenninne, inspirasjonskjelde og samtalepartner som alltid stiller opp. Takk for tett samarbeid, gode diskusjonar og fantastiske turar.

Innhald

Forord	i
Innhald	ii
1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Avgrensing	1
1.3 Aktualitet	2
1.4 Problemstilling	2
1.5 Omgrepsavklaring	3
2.0 Teori	3
2.1 Ulike intelligenstypar	3
2.2 ”The flow-theory”	4
2.3 Motivasjon	4
2.4 Meistring	5
2.5 ”Organisk forbindelse”	6
2.6 Lært hjelpeløyse	7
3.0 Metode	8
3.1 Metodeval	8
3.2 Observasjon som metode.....	8
3.3 Intervju som metode	9
4.0 Presentasjon av empiri	11
4.1 Uteområdet som læringsarena	12
4.2 Tillit og meistring	12
4.3 Klare ramer	15
5.0 Drøfting	16
5.1 ”..hvis du ikkje greie å få til (..) den indre motivasjonen, så nytta da ikkje.”	17
5.2 Sosial kompetanse	18
5.3 Ut er In!	20
6.0 Konklusjon og eigne refleksjonar	21
Litteraturliste	23
Vedlegg	24
Vedlegg 1: Intervjuguide Ersvika samiske siida	24
Vedlegg 2: Intervjuguide Alberthaugen spesialscole.....	25

1.0 Innleiing

I dagens skule er tilpassa opplæring eit uttrykk som står sterkt. I Opplæringslova § 1-3 står det at ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.*” (Lovdata, 2012 (1998)). I denne oppgåva vil eg ta føre meg tre stader som driv alternativ undervisning. Eg ynskjer finne ut kva slags effekt opplegget på dei tre stadene har på elevar med særskilde behov, og korleis dette stiller seg i høve til teori.

1.1 Bakgrunn

Gjennom eigen skulegang var dei praktiske faga alltid eit høgdepunkt. Bruk av fleire sansar på same tid hadde ofte med seg nyttig lærdom. På mange måtar kan ein seie at ein lærte med heile kroppen. I dei seinare åra har skuledagen blitt meir og meir teoribasert. Dei praktiske faga har med tida fått lite plass, noko som mange ser på som eit stort tap. Mitt hjarte har lenge banka sterkt for dei elevane som av ulike grunnar ikkje meistrar den ordinære skulekvardagen. Nokre slit med konsentrasjonen, andre har lese- og skrivevanskar. Ofte kan ein som lærar tenkje på dei som irriterande, og kjefta på dei for at dei ikkje sit i ro eller er at dei forstyrrar andre. Eg har valt å rette fokuset forbi desse ytre forstyrringane og heller leita etter kva som kan vere grunnen til at elevane ikkje greier å fokusere og konsentrere seg rundt oppgåvene dei har. Eg synes det er interessant, og ville difor undersøkje nærmare kva som skulle til for at desse elevane kunne finne skuledagen meir nyttig og meningsfull.

I utgangspunktet hadde eg tenkt å gjere feltarbeidet på *ein* skule, med *ei* gruppe elevar, men av ulike grunnar passa ikkje dette, så eg måtte endre på problemstillinga og valde i staden å besøkje tre plassar som driv alternativ undervisning. Alle dei tre stadene driv svært ulikt opplegg, noko eg vil kome tilbake til seinare i oppgåva.

1.2 Avgrensing

Omfanget til denne oppgåva er stort. Eg ynskjer å avgrense oppgåva til dei stadene eg har besøkt, deira måtar å utføre sine opplegg på og grunnlaget for utføringa. I tillegg ynskjer eg å finne ut kva som gjer at desse stadene lykkast i sine arbeid med elevar med særskilde behov.

1.3 Aktualitet

På kvar skule fins det mest sannsynleg elevar som lengtar etter den dagen då dei er ferdige. Nokre synes det er tungt å stå opp om morgonane, andre mistrivs på skulen fordi dei blir mobba og nokon har kanskje lærevanskar, noko som gjer at alle dei teoretiske faga er ekstra tunge. Jelstad og Holtermann (2012) tek opp temaet spesialsksular. Med reforma i 1992 vart spesialsksulane lagt ned i ei fykande fart. Etter 20 år viser det seg at over 5000 elevar fordeler seg rundt på ulike spesialsksular i landet, noko regjeringa ikkje har oversikt over. Målet er at elevane som har behov for spesialundervisning skal få eit godt nok tilbod i den ordinære skulen, men at dette ikkje strekk til. Leiar i Utdanningsforbundet, Mimi Bjerkestrand, er sterk tilhengar av ein inkluderande skule. Samtidig trur ho det er nødvendig å vedkjenne at det trengs nokre spesialsksular, då det fins elevar som treng spesialtiltak (Jelstad og Holterman, 2012).

Mange som har gått på skulen mange år utan å finne seg til rette, blomstrar då dei kjem på spesialsksule. Orsakane er ulike, alt frå å ikkje ha venner til å vere isolert på eit grupperom i alle skuletimar (Jelstad og Holterman, 2012). Ein elev på spesialsksule vart spurt korleis det er å vere der:

“- Det er tilpasset læring, svarer han kontant og spaserer inn på internatet.”²

Målet med denne oppgåva er å kunne sjå på moglegheitene som alternative skuleopplegg gjev, som dei ordinære skulane som driv klasseromsundervisning ikkje kan tilby. Grunnlaget for dette er at eg ynskjer å finne ut om spesialsksular og alternative skuleopplegg lettare kan tilpasse opplæringa og gje motivasjon og meistring hos kvar enkelt elev med særskilde behov.

1.4 Problemstilling

Ut frå Læreplanen Kunnskapsløftet (LK 06) skal utgangspunktet for opplæringa vere elevane sine føresetnader, sosial bakgrunn og lokale tilhør. Opplæringa skal tilpassast kvar enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2006). Spesialundervisning skal *berre* skje dersom eleven ikkje får tilstrekkeleg utbyte av undervisninga i klasserommet. Kvar går grensa frå eleven får tilstrekkeleg utbyte av undervisninga og til han ikkje gjer det?

² Mats, sitert i Jelstad og Holterman (2012)

Ut frå dette har eg kome fram til denne problemstillinga:

Korleis kan ein alternativ skulekvardag auke motivasjon og meisting hos elevar med særskilde behov?

Vidare i oppgåva vil eg belyse ulike teoriar som er aktuelle for problemstillinga. Eg vil deretter presentere kva slags metodar eg har brukt i innsamlinga mi av empiri, for så å presentere dei funna mine som eg meiner er relevante i oppgåva. Til slutt vil funna frå innsamlinga bli drøfta opp mot teorien som eg har brukt tidlegare i oppgåva.

1.5 Omgrepsavklaring

Eit sentralt omgrep i denne oppgåva er elevar med særskilde behov. I dette legg eg elevar som av ulike grunnar ikkje får tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, og difor ut frå Opplæringslova § 5-1 har rett på spesialundervisning (Lovdata, 2005).

2.0 Teori

I denne delen vil eg trekkje fram ulike teoriar som dreiar seg om ulike intelligensstypar, balansen mellom angst og keisemd, motivasjon, sjølvoppfatning og pedagogisk filosofi.

2.1 Ulike intelligensstypar

Som menneske er vi alle unike, og dermed også ulike. Dette fører også til at vi lærer, hugsar, presterer og forstår på forskjellige måtar (Gardner, 1993, s. 21). Det har vist seg gong på gong at elevar lærer på ulike måtar. I følgje Howard Gardner fins det sju ulike intelligensstypar (Gardner, 1993, s. 21). Desse går ut på å tenkje i språk, romleg framstilling, musikk, å rekne med logiske og matematiske reiskap, å løyse problem ved å bruke kroppen, å forstå andre personar og å forstå oss sjølve. Vi utviklar alle intelligensstypane, men nokre av dei kan vi utvikle meir enn andre, noko som fører til at vi skil oss ut frå kvarandre (Gardner, 1993). Med dette kan vi forstå kvifor nokre løyser likningar svært lett, medan andre ser praktiske løysingar på ein lettare måte enn andre.

Grunnen til at eg ynskjer å ha med Gardner sine sju intelligensstypar, er for å gje ei skildring av at kvar einskild elev er bygd opp på mange ulike måtar og har ulike måtar å lære og utvikle seg på. Dette viser seg også i skuletimane, då elevane likar ulike fag og arbeider godt på ulike måtar.

2.2 "The flow-theory"

Gjennom Priest & Gass vil eg ta utgangspunkt i "the flow-theory", altså teorien som viser balansen mellom angst, keisemd og flyt (Priest og Gass, 2005). Mannen bak dette uttrykket er M. Csikszentmihalyi (1975). Han observerte og intervjuar ei rekke ulike utøvarar, som til dømes fjellklararar og sjakkspelarar, poetar og dansarar. Resultatet var at han fann ut at flyt er balansen mellom angst og keisemd. Ein elvepadlar får ingen utfordringar dersom han skal padle i stille vatn, dette fordi han meistrar padling godt. Ein person som er heilt fersk på padling, hadde fått angst dersom han skulle ut i store bølger med ein gong. Nybegynnaren har ofte nok med å manøvrere kajakken på stille vatn i første omgang. Då nybegynnaren meistrar å padle i stille vatn går det an å utfordre på småbølger. Nybegynnaren og den erfarne har to ulike ståstader innanfor padlekunnskapane. Likevel kan begge føle stor meistring ut frå dei utfordringane dei får. Flyt-teorien viser kor viktig det er at undervisninga vert tilpassa kvar enkelt elev. Dette gjeld ikkje berre vanskegrad, men også undervisningsmåten og måten elevane får inn kunnskapen på.

"The flow-theory" synes eg var interessant å ha med i oppgåva fordi han skildrar svært godt kor viktig det er å gje elevane utfordringar etter kva ståstad dei har i dei ulike faga.

2.3 Motivasjon

Motivasjon for å lære noko spelar ei stor rolle på om ein er villig til å gjere ein innsats, og dette er ofte knytt til erfaringar med å lukkast. Dersom ein elev har fått til ei oppgåve tidlegare, ynskjer eleven gjerne å gjere det igjen (Lyster, 2012). Positive opplevingar og erfaringar har ført til at motivasjonen for å ta nye utfordringar er større.

Eit nærliggjande fenomen er at prestasjonen kan vere dårlegare dersom motivasjonen er dårleg, medan sterk motivasjon gjer moglegheitene for innlæring større. Vi skil mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon går ut på at eleven sjølv kjenner lysta til å utføre ei

oppgåve. Denne lysta kjem innanfrå, medan ytre motivasjon rettar seg meir mot premiar og å oppnå krava som læraren stiller. Eleven veit at det kjem ei lønning dersom ein jobbar bra, til dømes ein god karakter. Det er den indre motivasjonen skulen skal hjelpe eleven å utvikle, der eleven klarer å gle seg over godt resultat etter innsatsen som er gjort (Lyster, 2012). Ytre motivasjon kan i enkelte tilfelle resultere i indre motivasjon (Manger, Nordahl, og Hansen, 2012). Den indre motivasjonen er ofte eit resultat av at til dømes at positiv tilbakemelding frå ein engasjert lærar. Etter kvart les til dømes eleven av eiga interesse og ikkje berre fordi læraren gir positiv tilbakemelding.

Eit nærliggjande spørsmål er kva som gjer elevane motiverte. I Stortingsmelding 22 kjem det fram at variasjon er eit viktig verkemiddel for å auke motivasjonen til elevane. I dette ligg varierte arbeidsmåtar, og også gjerne oppgåver som er praktisk retta (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

2.4 Meistring

”Læring handler mye om følelsen av å mestre” (Bunting og Knudsen, 2011, s. 40). Det er meir moro å gjere noko vi har tru på at vi klarer, enn noko som ser heilt håplaut ut. Dersom ein mislykkast får ein endå mindre lyst til å prøve å utføre den same oppgåva på nytt. Dette vart eit prosjekt for ungdommane som var med Håvard Tjora på ”Blanke ark”. Dei måtte trasse gamle og vonde kjensler og gje eit nytt forsøk. Her var det då svært viktig at elevane heile tida fekk meistringskjensle. For at elevane skal få meistringskjensle må ein starte i det små og gje dei oppgåver som både læraren og elevane ser at dei klarer.

Vi kan også kople motivasjon og meistring opp mot sjølvoppfatning. *”Selvoppfatning er en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv”* (Rosenberg 1979, sitert i Skaalvik og Skaalvik, 2011 (2005), s. 25). Dersom ein person set seg sjølv lågt, trykkjer han også ned forventningane om å mestre. Forventning om meistring, eller ”self-efficacy”, blir av Bandura (1981) definert som *”en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver.”* (Skaalvik og Skaalvik, 2011 (2005), s. 87). I skulesamanheng kan vi kople forventninga om meistring til eleven si vurdering av om han klarer å løyse ei bestemt oppgåve i matematikk, ikkje om han er god i matematikk generelt (Skaalvik og Skaalvik, 2011 (2005)).

2.5 ”Organisk forbindelse”³

Dewey hevda i sin pedagogiske filosofi at det ikkje vart etablert kunstige motsetnader innanfor ulike posisjonar, som til dømes teori og praksis, elevaktivitet og lærarformidling, inne og ute. Han meinte at det heller var relasjonar mellom dei ulike posisjonane (Vaage og Thorbjørnsen, 2000). Jordet (2010) har utgangspunkt i det same då han hevdar at det heller oppstår ein meningsfull relasjon mellom tilnærmingane inne i klasserommet og utanfor. Her må ein kople saman teori, praksis, lærarformidling og elevaktivitet.

Hovudidéen til Dewey var at det skulle etablerast ein nær samanheng mellom skulen sitt innhald og det elevane fekk erfare. Naturen, som er grunnlaget, burde nyttast både direkte og indirekte i undervisninga. Dei praktiske øvingane skulle ikkje berre vere ei avveksling frå teorien, men også ein måte å møte heile mennesket på, og utvikle kvart enkelt individ. I tillegg til å utvikle heile mennesket meinte Dewey at det kunne vere helsefremjande å veksle mellom teori og praksis. Då måtte nemleg elevane bevege seg frå ein arena til ein annan. Ved at elevane fekk oppleve den tette samanhengen mellom teori og praksis kunne dei kanskje lettare sjå kva slags tyding teorien hadde i praksis (Jordet, 2010).

Dewey hadde eit uttrykk som vart kalla ”organisk forbindelse” (sitert i Jordet, 2010, s. 115). Med dette meinte han at samspelet mellom teori og praksis går to vegar; den eine vegen er at teorien vert teken med ut. Det vil seie at det ein har lært inne vert brukt i praksis ute, både gjennom faglege omgrep og handlingar som har vore gått igjennom teoretisk. Den andre vegen er motsett, altså at erfaringane som har vore gjort ute vert tekne med inn. Dei erfaringane ein får med seg ute gjev større forståing av teorien som ein arbeider med i klasserommet, og kanskje også mange får ei ny forståing og forklaring av kva ein eigentleg held på med og kvifor (Jordet, 2010, s. 114-115).

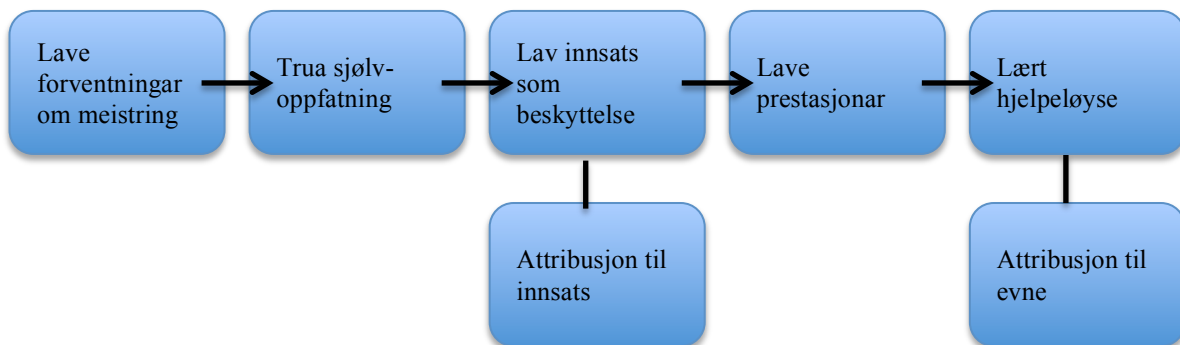
Dewey var også forut for si tid med å tenkje entreprenørskap i skulen. Han meinte at ved å samle råvarer sjølve kunne elevane få ein nærare forhold til naturen, kjelda til råvarene. Dersom elevane i tillegg selde varene kunne dei også få sjå ein bit av den økonomiske delen av samfunnet (Jordet, 2010). Elevane kan med dette lettare oppleve undervisninga som meningsfull og givande då dei ser samanhengen i kvifor dei gjer det dei gjer.

³ Dewey 1996c, s. 68 sitert i Jordet (2010)

Grunnen til at eg fann teorien til Dewey relevant for oppgåva mi, var at han fekk fram eit sterkt poeng i oppgåva mi, blant anna med å kople saman teori og praksis og å få elevane til å sjå nytten av det dei lærer i klasserommet.

2.6 Lært hjelpeløse

Mange elevar sluttar å arbeide med skularbeid fordi dei ynskjer å beskytte sjølvverdet. Elevane som var med i ”Blanke Ark” kan kanskje ha opplevd så mange nederlag at dei slutta å yte innsats, noko som kan forklarast gjennom teorien om lært hjelpeløse. Etter å ha opplevd fleire nederlag då eleven har gjort ein innsats, ser han ikkje lenger meininga i å yte noko. Dette fører vidare til at eleven er motivert for å *ikkje* yte for å beskytte sjølvverdet sitt. Dette vernet fører til at det stadig går dårlegare, noko som igjen fører til at eleven sjølv må innsjå at han kjem til kort (Skaalvik og Skaalvik, 2011 (2005), s. 160). Eg trur også dette er svært aktuelt for mange av elevane som blir oppfatta som ”bråkmakarar” i klasserommet. Dei opplever ikkje å få til noko, og er dermed meir motivert for å ikkje yte og heller lage bråk enn å gjere eit forsøk og dermed risikere å få endå eit nederlag. Nedanfor er ein figur som kan skildre prosessen:



(Skaalvik og Skaalvik, 2011 (2005), s. 160).

Vi kan gjennom figuren sjå at eleven i utgangspunktet har lave forventningar om meistring. Dette fører til at sjølvopfatninga er trua, og at eleven dermed yter lite for å skjerme seg sjølv, noko som forklarar lav innsats. Den lave innsatsen har berre verknad over eit avgrensa tidsrom, men då innsatsen til eleven vert endå mindre, forklarast det heller med låge evner

enn dårleg innsats. Prestasjonane vert no oppfatta som ukontrollerte og vil etter kvart kunne utvikle lært hjelpeløyse (Skaalvik og Skaalvik, 2011 (2005)).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil eg skildre val av metodar og kvifor eg brukte akkurat desse metodane. For at eg skulle få eit best mogleg svar på det eg ynskte å finne ut var det relevant å tenkje gjennom kva for metode eg skulle bruke. Sosiologen Vilhelm Aubert formulerer metode som *”en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metode”* (sitert i Dalland, 2012, s. 196).

3.1 Metodeval

Ein kan skilje mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitative metodar gir data som kan målast, som til dømes tal. Kvalitative metodar kan ikkje målast i tal, men fangar opp meiningar og opplevingar (Dalland, 2012, s. 112). Eg nytta kvalitativ metode i innsamlinga av empiri, gjennom observasjon og intervju. Desse var kvalitative fordi eg aldri fekk svara i tal, men meiningar, opplevingar og ytringar som gav meg sterke inntrykk av kva informantane meinte og hadde trua på. Det eg samla inn var meir kjenslestyrt enn baser på tal. I tillegg var ikkje intervju avhengige av faste svar, og eg var i direkte kontakt med informantane, noko som gav meg eit endå fyldigare inntrykk av kva informantane meinte.

Tanken var heile tida å bruke intervju som primærmetode. Eg hadde klårt føre meg at eg ville snakke med sentrale personar på dei aktuelle stadene, og for at eg skulle få svara så presise som moglege valde eg å intervju. Eg synes også det var interessant å sjå korleis ein ordinær skule utførte alternativt undervisningsopplegg, og på denne staden fann eg det naturleg å nytte observasjon som metode.

3.2 Observasjon som metode

Observasjon var ein naturleg metode å bruke saman med ei skuleklasse på Skjerstad, som eg var med då dei skulle hogge juletre og grille i skogen. Då fekk både elevane, lærarane og eg vere naturlege i situasjonen. Observasjon krev skjerping av sansane. Det vil seie at ein ikkje

berre skal bruke synet når ein observerer, men heile kroppen (Dalland, 2012). Grunnen til at eg brukte observasjon var fordi eg gjerne ville få med meg heilskapen av det elevane gjorde utan at eg skulle blande meg inn med spørsmål eller kommentarar. Observasjon gjev oss moglegheita til å sjå korleis folk handlar og samhandlar. På denne turen var eg ute etter å oppleve turen saman med elevane og høyre kva dei sa og sjå kva dei gjorde uoppfordra. Eg visste lite om denne gruppa før vi gjekk ut, men undervegs fekk eg vite meir både om gruppa og einskildelevar. Dette meiner eg var gunstig for å kunne sjå korleis elevane fungerte på eiga hand utan lærarstyrt aktivitet. Då vi hadde grilla skulle vi eigentleg ha samling og lesing av eventyr, men lærarane var einige om at elevane leika så fint og såg til å ha det så kjekt saman, at dei ikkje ville forstyrre dei.

Då eg brukte observasjon som metode, valde eg å gå med blanke ark saman med elevane og lærarane. Eg var på mange måtar relativt usynleg og hørde berre på kva som vart sagt og såg på kva som vart gjort. Eg snakka sjølv sagt med elevane og fyrte bål saman med dei, men intervjua verken elevar eller lærarar. Denne observasjonen tok ein dag, inkludert ein liten samtale med lærarane i etterkant. Då eg kom heim noterte eg ned det eg sat igjen med etter denne dagen, i tillegg til det eg hadde fått av informasjon frå lærarane etter vi kom heim frå turen.

Grunnen til at eg valde observasjon som metode på Skjerstad oppvekstsenter var at eg helst ikkje ville forstyrre elevane i læringa og opplevingane dei hadde med å vere ute. Eg ville berre vere saman med dei og oppleve saman med dei. På denne måten fekk eg også trekkje inn mange inntrykk og sjå korleis elevane oppførte seg. Eg kunne sjå på mange at dei hadde det utruleg bra og kosa seg i naturen. Dette var noko dei treivst med.

3.3 Intervju som metode

I og med at eg skulle sjå på ulike alternative undervisningsopplegg, var eg ute etter å snakke med personar som eg visste hadde erfaring med dette, og med elevar med særskilde behov. Eg fann ut at intervju var ein effektiv og god metode for å få vite mest mogleg om staden, det alternative opplegget og tankar rundt opplegget. Eg ville også vite korleis dei gjennomførte dei ulike opplegga. Eg visste at kjeldene var sikre fordi eg snakka med personar som hadde utvikla opplegget og sett både kva som fungerte og ikkje fungerte over tid. Grunnen til at eg

valde å nytte intervju var at eg først og fremst skulle snakke med dei som arbeider der om kva slags opplegg dei har, korleis dette verkar på elevane og kva gleder og utfordringar dei har.

Då eg besøkte Ersvika samiske siida og Alberthaugen skole brukte eg intervju som metode. I intervju er ein ute etter informantane sine meiningar og synspunkt (Dalen, 2011). I Ersvika fekk eg snakka med dei som arbeider der og fekk på den måten vite mykje om både staden og opplegget dei har. Dei fortalde villig om opplegget sitt og kvifor dei driv med det. Etter intervjuet fekk eg vere med rundt på området og sjå, i tillegg til at dei fortalde kva dei gjorde på dei ulike stadene. Intervjuet her vart delvis ein dialog mellom meg og informantane, men i første rekke stod informantane sine ytringar, tankar og visjonar i sentrum. Å vere ein god lyttar og vise interesse er svært viktig då ein skal intervju (Dalen, 2011).

Eg utarbeidde to intervju, men tok utgangspunkt i mykje dei same spørsmåla. Nokre vart sjølvstilt tilpassa staden og det eg ville spørje om. Då eg utvikla intervjuguiden, hjelpa til å hugse dei tema som skulle takast opp, laga eg spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

Å vere på staden der undervisninga og læringa skjer, gjev eit heilskapsinntrykk som er større enn om ein skulle møtes på ein kafé i byen. Ein får kjenne på luktene, sjå med egne auge og snakke med dei rette folkane som har direkte kontakt med elevane. Sjølv har eg stor interesse av å sjå korleis ulike stader har lagt opp til ulik undervisning og korleis dette fungerer positivt for mange. Dei positive møta med informantane har ført til stor inspirasjon i skriving og endå større engasjement for elevar med særskilde behov.

Eg valde intervju som metode på denne staden fordi eg hadde konkrete spørsmål som eg ynskte å få svar på. Mange av spørsmåla eg hadde førebudd i intervjuguiden fekk eg svar på utan at eg spurde fordi informantane var svært ivrige på å fortelje. Verken spørjeskjema eller observasjon hadde vore ideelt her. Grunnen til dette er at det berre var to informantar, og fokuset deira var at dei skulle fortelje meg mest mogleg om opplegget sitt. Dette det var også ein god arena for å spørje dei direkte om det eg lurte på og å kome med oppfølgingsspørsmål.

På Alberthaugen opplevde eg noko det same som i Ersvika. Informanten, som i dette tilfellet var rektoren på skulen, fortalde ivrig om opplegget og om skulen. Han gav med ein gong inntrykk av at han hadde trua på det han dreiv med. Skilnaden frå det første intervjuet var at

arenaen var annleis og opplegget var svært annleis. Informanten var allereie i gang å fortelje før eg fekk starta intervjuet. Då vi var ferdige med intervjuet fekk eg sjå resten av skulen.

I etterkant av intervjuet transkriberte eg dei. Det vil seie at eg skreiv ned, ord for ord, det som vart sagt. Dette er på mange måtar eit tungt arbeid, men det gjev også høvet til å oppleve intervjuet på nytt og leggje merke til fleire ting enn eg i utgangspunktet hugsar. Dei transkriberte intervjuet var til god hjelp under tolkinga av teksten (Dalland, 2012).

4.0 Presentasjon av empiri

Dette kapitlet vil dreie seg om dei ulike stadene eg besøkte i innsamlinga av empiri og kva eg gjorde. Eg har gjort eit utval av dei delane i empirien som eg fann relevant til oppgåva, og har difor stort sett med sitat som eg meiner skildrar informantane sine tankar på ein god måte.

Gjennom feltarbeidet besøkte eg først Skjerstad oppvekstsenter der dei brukar uteområdet som læringsarena aktivt. Den andre staden eg besøkte var Ersvika samiske siida, ein tillaga sameleir der heile skuleklassar får kome gjennom ”den kulturelle skulesekken”, og enkeltelevar med særskilde behov kan kome og vere og lære. Den siste staden eg besøkte var Alberthaugen skole, der elevane sjølv søker seg av ulike grunnar. Fellesnemnaren for elevane på Alberthaugen er at dei ikkje meistrar den ordinære skulekvardagen, men av svært ulike årsaker.

Utfordringa eg hadde på første intervju var at eg hadde problem med opptakaren. Dette førte til at informanten måtte starte på nytt. Det vart også nokre avbrot innimellom då informantane måtte snakke saman og gjere eit par praktiske ting. Eg likte måten dei var på, -heilt naturlege, ikkje stivt og keisamt. Eg har inntrykk av at dei er avslappa og rolege til vanleg, men eg bestemte meg også for at eg skulle prøve å integrere meg så godt eg kunne saman med dei. Dette gjorde eg ved å møte opp i turklede og prate med dei på ein naturleg måte. I og med at det var opptak måtte vi halde oss til tema, men informantane var svært villige til å fortelje og gje meg den informasjonen eg hadde behov for.

På Alberthaugen gjennomførte eg intervjuet på kontoret til rektoren. Han hadde litt tidsavgrensing, noko som førte til at vi måtte tråkle rimeleg kjapt gjennom spørsmåla. Likevel

føler eg at eg fekk den informasjonen eg ville. Det vart også eit par avbrot med at informanten fekk telefon, og ein gong seinare var det nokon som banka på døra. Eg fekk tatt opp stort sett alt, men på enkelte setningar sleit eg med å få med alt som informanten sa.

Kvart intervju brukte eg ein halv dag på å utføre. Begge intervju varte i 20-30 minutt. Eg hadde laga intervjuguide med 11 og 12 spørsmål. Då eg utførte intervju fekk eg dei fleste svara utan at eg spurde. Informantane fortalde mykje om det eg lurte på gjennom eige initiativ. Ut frå det dei fortalde kom eg også på fleire spørsmål som fekk informantane til å utdjupe det dei hadde sagt litt om, og som eg gjerne ville vite meir om.

4.1 Uteområdet som læringsarena

På Skjerstad oppvekstsenter er lærarane opptekne av å aktivisere elevane i undervisninga. Det er ein fådelt skule, det vil seie ein liten skule med få elevar på kvart trinn, noko som også fører til at klassane er små og elevane kjem tett på både kvarandre og lærarane. Ofte er to trinn saman i undervisninga, men enno er klassane små. Skjerstad har eit flott uteområde, og dei treng ikkje gå langt før dei er i ”villmarka”, noko som skulen nyttar ofte.

Eg visste lite om elevane eg skulle på tur med før eg besøkte skulen, men ved å observere fekk eg raskt ein god del opplysningar både på kven som snakka mykje og kven som heldt seg meir i bakgrunnen. Det som gav meg den beste opplevinga og det største funnet denne dagen var at elevar som kanskje opplever store utfordringar i teoretiske fag fekk vise sine sterke sider på turen. Ein elev som har utfordringar med lesing og skriving tok heilt utan oppfordring fram leseboka si då vi sat og fyrte bål. Eg trur denne eleven hadde hatt ei god oppleving med å kjenne at han hadde meistra noko. Denne eleven hadde nemleg hogd ned juletreet nesten heilt åleine.

4.2 Tillit og meistring

Mitt første møte med Anfinn Pavall og Maria Hauge i Ersvika gav meg eit tydeleg inntrykk av at dette var personar som verkeleg hadde ein brann for ungar og ungdom med særskilde behov, og at Ersvika var ein plass der mange får hjelp og blir sett. Måten dei tok imot meg på og tok seg tid til å prate, viste eit tydeleg engasjement for det dei driv med og ei lyst til å dele

kva dei tenkjer om opplegget sitt. Informantane var tydelege på at dei stort sett er sjølv lærde. Pavall sa sjølv at

”..når du ikkje e nåkka pedagog veit du.. så bi de jo litte, vi står litt svakt der. Men vi prøva no, så godt vi kannj, å de verka.”

Opplegget dei har er bygd opp av erfaringar dei har gjort seg over tid, kompetanse dei har innanfor sitt område og kva dei trur og ser fungerer for unge med særskilde behov.

Til Ersvika kjem det mange unge som har, eller er på veg til å falle utanfor skulen. Mange sit på dataen heile dagen, andre har diagnosar som gjer at dei har det ekstra utfordrande på skulen. Maria Hauge fortalde om inntrykket ho fekk av dei som kjem til Ersvika:

”Som regel så har de jo masse diagnosa å de e my so feila di å di kanj ikke vær lamme dennj å nånn e jo usosial å nånn e ensom å nånn har ingen vænna å nånn har.. De e såå mye greier. Men ette vi har hadd di her en gang å næste gang, såe e di jo både sosial å di e jo intelligent å di e jo flenk på allje måta!”

Dei unge blir sett på med nye auge då dei kjem til Ersvika. Dei får gjere aktivitetar som dei kan sjå på som meningsfylte. Det vil seie at dei ser positive resultat av utfordringar dei har fått og som dei har meistra. I tillegg til dette slepp dei å leve opp til stempelet med at dei er urolege eller ”bråkete” i klassen. Her får dei kome og vere *akkurat* den dei er, og dei får tettare kontakt med vaksne på ein positiv måte.

”Vi tænk at alle kannj mæster. Vi har onga her på forskjellige nivå. Alle mæstra nåkka. De kommer no berre an på de e di ska gjør. Å de å mester d e også ei trapp. Du bygg di opp som ein stein før stein før stein. Så en som ikke kannj mester nånn teng sosialt, hannj må få sosial kompetanse. De kannj hannj få hær! Vi gjer di sosial kompetanse. (...)Men de som vi ser de e at di træng voksenkontakt. Vi som voksen må vær testede heile tia, døgnet rundt. De e de di lika. Di lika å ha di voksne runjt å arbei lamme oss. Sånn at de e.. oppgaven vårres e jo å få di te å bi sosial.. Eller ikke få di te å bi de, men få di te å åpn øyan. De e faktisk heilt fantastisk de som skjer me di herre ongan å ongdommen.”

I Ersvika ynskjer dei at ungdommane som kjem skal få gode opplevingar, kjenne meistring og få betre motivasjon for skulen enn dei har i utgangspunktet. Dei tek utgangspunkt i ståstaden til ungdommen og går derifrå vidare. Som Hauge seier;

”En onge som ikke får te å kle på se skoen, du kanj ikke lær han å knyt di, før han har lært å kle di på se.”

Pavall held fram med å fortelje om ei oppleving han hadde med ein ungdom som ikkje ville prøve å lage smørkniv med utgangspunkt i ein kvist dei fann i skogen:

”Nææ.. E spor no kaffer ikkje hannj sku prøv. De gjor no ikkje nåkka om hannj ikkje fekk de tell. -Jau, e veit e frå da ikkje tell så e orka ikkje, e vell ikkje. -Ja.. Ja, sa e, men e kannj lag nåkka så e enklar, før eksempel en bålpinj so du spikka barken av. Nei, de vill ikkje hannj heller. E skar en kvest åsså laga e me enn tannpirkar, så stekk e an mellom tennjern. -Sånn kannj væl du og lag. Jah, da fannj hannj ut at han sku bynn, så hannj bynt å bruk kniv. Å da fekk hannj jo tell såklart. Å hanj laga en tannstekker. Å te slut da så bynt han på å sku lag se smørkniv hannj også. E hjælpt hannj jo lit åsså fækk hannj da tell. Du verdn kor gla hannj va! Han vest di annjer ongan ka hannj hadd fått tel å bruk kniv. Hannj hadd aller brukt kniv før sa han. Å sånn e tegn på mestring. Di trur at di ikkje kannj nåkka, så tør di ikkje å prøv.. antagele så bi di.. e de sånn derre så bi mobba på skolen, fer at di ikkje kannj nåkka. Åsså orka di ikkje å prøv. Tør di ikkje. Men de e klart, sånne eleva so ikkje tør å prøv de e samme om de e praktisk arbei eller de e teoretisk læring. Så e da jo enn... barrieræ å bryte, dennj barrieræren fer å.. fer å kom over da. Så sånn må.. sånn mein e at en go lærer kannj bidra te å få en elev oppgående.”

Målet er ikkje å halde ungdommane utanfor skulen for alltid, men å byggje dei opp slik at dei kan kome seg tilbake på skulen og fungere der, eventuelt la tilbodet i Ersvika vere eit ”boost” som motiverar ungdommane til å arbeide på skulen. Mange elevar ser ikkje på matematikk og norsk som meningsfulle fag. Dei ser ikkje grunnen til at dei må lære det dei blir undervist i klasserommet. I Ersvika legg dei det opp på ein slik måte at elevane sjølve kan sjå nytten av det dei lærer og vere meir motiverte for å gå tilbake til den ordinære skulekvardagen. Pavall fortel at ungdommane, etter å ha vore gjennom ein del teori i praksis kunne forstå meir;

”di forsto jo at sku di fungerer i, når di bei vaksen og i arbeidslive så va di nøydd te å kunn litt matematikk.”

Eg lurte på korleis opphaldet i Ersvika kunne vere til hjelp for dei som mangla motivasjon og meistring for lesing og skriving. Mange føler det lite meningsfylt å skulle skrive om noko som ikkje er av interesse. Hauge fortel:

”Vi har jo en del sånn dikt å sånn her som vi lær di, å di lær de jo utenat. Åsså har di ei bok som di skriv i (...) di skriv når di e her. Å de e fordi di skal lær å uttrøkk se sjøl i skrifta.”

Mange som synes lesing og skriving er utfordrande har ofte lettare for å gjere det dersom dei føler at det dei skriv er meningsfylt. Gjennom å skrivelogg får elevane skrive om det dei har opplevd og gjort i løpet av ein dag, noko som ofte gjev meir mening enn å skrive ein heilt vilkårleg tekst.

4.3 Klare rammer

Medan Ersvika samiske siida er ein stad der ungdommar og ungar kan kome til dømes ein gong i veka eller i helgene og vere med på opplegg saman med Pavall og Hauge, er Alberthaugen skole ein skule der elevane sjølve har søkt seg og vel å gå heile året. Dei må vise i praksis at dei ynskjer å behalde plassen gjennom ei to månaders prøvetid. Dette gjer dei ved å halde alt som dei har skreve under på i kontrakten. Dette handlar om å møte opp presis, gjere det som skal gjerast og vere med på all undervisning som er lagt opp. Om ein elev ikkje klarer å leve opp til kontrakten så mistar han skuletilbodet. Skulen kjem med klare rammer som elevane må halde seg innanfor. Konsekvensane er store dersom ein bryt reglane. Mange elevar treng klare rammer for å fungere. Det gjer dei både tryggare på kva dei har å førehalde seg til og kvar grensene går. Dette er også Hauge oppteken av i Ersvika:

"..å likeså de her me grænse, de e jo vekt. At vi e tydeli, å sætt grænse før di ka som e akseptabelt og ka som ikke e greit."

At ungdommane har klare grenser og rammer å halde seg til er heilt klart ein ytre faktor som motiverer dei til å halde seg innanfor. Rektor på Alberthaugen, Øystein Bjørbæk, nemner at ein må få fram den indre motivasjonen hos elevane for at heilskapen skal fungere:

"hvis du ikkje greie å få til den dere motivasjonen, den indre motivasjonen, så nytta da ikkje."

Sett utanfrå kan ein kanskje få inntrykk av at det er så fint og flott å gå på Alberthaugen, fordi der får ein gå på tur og ha mykje praktisk undervisning. Å vere på Alberthaugen er ikkje lettare eller slappare enn andre skular. Heller tvert imot. Det blir sett store krav til elevane, noko mange treng. Dersom det blir sett krav, veit elevane også at det dei utfører har noko å seie, og det dei gjer eller ikkje gjer blir lagt merke til. Utanom teoretiske fag har dei avbrekk, noko rektor Bjørbæk meiner er heilt nødvendig for at dagane skal fungere.

"Dei må ha nåkke å sjå fram til, å vi må ha sånne brudd, rett å slett, fordi atte elles så blir de for kjedeli for dei å holde på me alle desse skulefaga heile tia. De e jo eleva, di fleste av dei, ikkje alle, men di fleste e eleva som.. enten e haue en heilt anna plass, fordi at dei he meir enn nok å tenke på å komme seg gjennom kvar dag."

På Alberthaugen brukar dei å vere på små og større turar. Bjørbæk seier at det er bra på fleire område, både fordi det er andre normer som gjeld på tur, at ein kjem seg bort frå byen og dei faste plassane.

”for du kjeme ut av dei faste rammene der ein e vandt til å vær elev å læreren e vandt til å være lærer. Å skulehuset sjøl her oppleves jo som en skule, sjøl om alle sei jo at de e nåkke heilt anna..”

Rammene er fortsatt klare, sjølv om dei er på tur. Elevane veit at dei må klare seg sjølve, og at lærarane ikkje kjem til å hjelpe dei.

”Dei e nødt å lage seg mat sjøl, dei e nødt å bære utstyre sitt sjøl, dei e nødt å ta vare på utstyre sitt sjøl. Å dei må fordele maten utøve veka. ...Sånn e de berre å dei må greie seg sjøl. Har du lyst å ha tre liter cola me seg så e de greit, men di må holle kjeft, di må bære å holle kjeft. Å de veit di. For de e ingen av oss lærera som, som hjelpe dei me.”

Slike utfordringar er harde, men dette veks dei på. Dersom dei har med seg for lite klede på ein tur, så vil dei hugse det til neste tur. Dei har lært, dog den harde vegen.

5.0 Drøfting

Føremålet med oppgåva var å sjå på korleis alternative skuleopplegg kan auke motivasjon og meistring hos elevar med særskilde behov. Eg valde ut tre stader som driv ulik form for alternativ undervisning. Stadene fokuserer også i ulik grad på elevane med særskilde behov, mykje fordi Skjerstad er ein vanleg skule, Ersvika er eit ekstratilbod for blant anna elevar med særskilde behov og Alberthaugen er ein skule retta mot elevar med særskilde behov. Slik eg har skildra i funna mine, kan vi sjå at dei tre ulike stadene har lukkast på ulike måtar. I denne delen vil eg drøfte kvifor dei har lukkast ved å trekkje fram tre hovudpunkt, og sjå det i tråd med teoridelen i kapittel 2.

Det første punktet eg vil sjå nærmare på er motivasjon og meistring. Den indre motivasjonen er ein viktig faktor, og gjennom utfordringar som er tilpassa kvar einskild elev aukar både motivasjon og meistringskjensle. Det andre punktet eg vil trekkje fram er kompetanse på det sosiale nivået. Med dette meiner eg både blant klassekameratar og kontakt med vaksne. Det siste punktet handlar om samanhengen mellom teori og praksis, inne og ute. Gjennom erfaringar ein har ute kan motivasjonen for å arbeide med teori vere større enn før. Alle tre punkta kan knytast saman, noko som også drøftinga vil bere preg av, men kvart avsnitt vil dreie seg mest om det aktuelle punktet.

5.1 ”..hvis du ikkje greie å få til (..) den indre motivasjonen, så nytta da ikkje.”⁴

Utsagnet til rektor Bjørbæk er sterkt, samtidig som det har mange gode argument med seg. Ut frå funna mine i empirikapitlet kan vi sjå at motivasjon og meistring står sterkt i fokus både på Alberthaugen, i Ersvika og på Skjerstad.

På Alberthaugen må elevane sjølv yte, noko dei veit svært godt. Dei må gjennom ei prøvetid og bevise at dei verkeleg vil ha plassen, noko som også viser at elevane blir sett krav til, og frå første stund må yte. På denne måten er det ein ytre motivasjon som styrer dei, men dei må på eit vis vere styrt av ein indre motivasjon til å stå på nok for å kunne halde plassen. Dei har sjølv bestemt seg for å søkje seg til Alberthaugen.

Eg kan finne ein skilnad mellom Ersvika og Alberthaugen på dette området. I Ersvika kjem elevane som av ulike grunnar ikkje fungerer i det ordinære klasserommet, utan at dei nødvendigvis vel det sjølv. Dei er dermed antakeleg meir avhengige av å bli ytre motivert for at dei skal få gjennomført noko og meistre. Opphaldet i Ersvika kan vere eit tilbod som elevane har ein dag i veka, eller nokre timar, som eit alternativ til klasseromsundervisning. Desse elevane får dermed kopla ein relasjon mellom undervisninga i klasserommet og det dei opplever i Ersvika, noko som står sterkt i Dewey sin pedagogiske filosofi. Han meinte var svært gunstig å knyte teorien til det ein opplevde ute, og i tillegg ta med seg inn det dei opplevde ute, også kalla ein ”organisk forbindelse” (Jordet, 2010).

Ut frå Pavall si historie om smørkniven kan vi knyte mine funn opp mot teorien til Skaalvik og Skaalvik (2011 (2005)) om lært hjelpeløyse. Eleven som Pavall hadde med seg i skogen hadde inga tru på at han kunne meistre oppgåva som han fekk, og ville difor heller ikkje prøve. Dette kunne vere på grunn av at eleven hadde så mange nederlag med seg at han ikkje risikerte ein ny nedtur. Ved at Pavall gav han ei mindre utfordring og motiverte eleven, greidde han å få eleven til å prøve. Dette dømet kan også trekkjast opp mot ”the flow-theory”, balansen mellom angst og keisemd. I høve til kva eleven tenkte at han meistra, var dette ei så stor utfordring at eleven ikkje trudde han kunne klare det. Ved at Pavall senka utfordringa kunne eleven sjå at dette var noko han kunne meistre, og at han difor tok utfordringa. Det vart likevel ikkje ei så lita utfordring at det vart keisamt for eleven. Dersom vi ser det i samanheng

⁴ Øystein Bjørbæk, 2012

med elvepadlaren, kan vi seie at eleven først måtte lære å bruke kniven på ”stille vatn”, for deretter å bli utfordra til større oppgåver etter ei oppleving av meistring.

Ved å bli støtta i utføring av oppgåver kan elevane sjølve sjå at dei meistrar det. Den indre motivasjonen kjem av at det ein person har lyst til å utføre ei oppgåve. Bjørnbæk trur på stor framgang både fagleg og sosialt, då med at den indre motivasjonen er til stades. Som lærar må ein stå på for å skape ein indre motivasjon hos eleven. Ein må skape ei lyst hos eleven til å involvere og engasjere seg. Vi kan sjå at det er umogleg å skilje indre og ytre motivasjon heilt klart fordi det aldri har noko klår overgang. Vi kan sjå at i mange tilfelle den ytre motivasjonen går over i indre motivasjon hos eleven ved at han tidlegare har blitt motivert gjennom lønning eller ved at læraren stadig har kome med gode tilbakemeldingar og motivasjon. Etter kvart som eleven med smørkniven fekk til det han heldt på med, ville han halde fram med arbeidet av eiga interesse og ikkje berre fordi det var ei oppgåve dei skulle gjere.

I følge Bunting og Knudsen (2011) handlar læring mykje om kjensla av å meistre. Dersom ein har opplevd å lykkast, får ein også mot til å ta nye utfordringar (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Ut frå innstillinga til Hauge, meiner ho i kapittel 4.2 at alle kan meistre. Dette handlar om å tilpasse aktivitetane etter eleven sin ståstad på det aktuelle området. Eit godt døme på dette er igjen Pavall sin situasjon med smørkniven. Då han såg at eleven ikkje ville lage smørkniv, la han ”lista” lavare og gav eleven ei stor oppleving gjennom å meistre ei mindre oppgåve. Dette gav eleven motivasjon til å prøve seg på neste utfordring. Gjennom å ha tett vaksenoppfølging er det også lettare å tilpasse oppgåvene til kvar enkelt elev. Dersom denne eleven ikkje hadde fått spikka noko med kniven sin kan det tenkjast at han i stor grad hadde gått heim med ei kjensle av å mislykkast. I staden fekk denne eleven ei stor meistringsoppleving, noko som gav han mykje og i tillegg opna døra for læring.

5.2 Sosial kompetanse

I små klassar og grupper får ein tettare kontakt med alle saman. Som lærar kan ein på denne måten også følge opp kvar enkelt elev tettare enn i ei større gruppe. Ungdommar treng å bli sett, noko mange føler at dei ikkje blir i dagens samfunn. I ein full klasse på eit ungdomsskuletrinn har ein lærar ofte ikkje meir enn 1,5 minutt av ein skuletime til kvar elev.

På Skjerstad er klassane små, og lærarane får difor meir tid til kvar elev. Gjennom å sjå kva elevane meistrar og kva dei treng tettare oppfølging på, kan ein også tilpasse opplæringa etter einiskildelevane sine behov. Elevane som har særskilde behov kan i mange tilfelle få oppfylt sine behov saman med klassen, både fordi dei er så få og fordi dei nyttar uteområdet aktivt til praktisk arbeid.

Ut frå mine resultat ser eg på vaksenkontakt som ein svært viktig faktor for trivsel og læring hos ungdommar med særskilde behov. Som Maria Hauge seier i kapittel 4.2, er det mange unge som har eit stort behov for vaksenkontakt. Det er ikkje alltid aktivitetane som er det viktigaste, men at dei blir sett og får vere saman med vaksne. Mange har ikkje sosial stimuli, anna enn over nettet. Ved å få vere saman med andre på sin eigen alder og oppleve, lære og meistre får dei eit heilt anna perspektiv på kva kvardagen kan bringe.

I følge Jelstad og Holterman (2012) var utfordringa for mange elevar at dei ikkje fekk kontakt med klassekameratar. *”Det er mindre viktig hvem du blir godtatt av, bare du blir godtatt”* (Høye, 2012, sitert i Jelstad og Holterman, 2012, s. 17). For mange er vennenettverket kopla til internett og spel. Livet på nettet skal alltid framsynast som så perfekt, noko som fører til at mange føler at dei ikkje strekk til. I tillegg er det mange som blir sett utanfor fordi dei ikkje følgjer straumen som alle andre følgjer. Det kan også vere ein faktor som fører til at enkelte blir einsame, noko som også Hauge får fram i framstillinga si av kva ungdommane gjer til dagleg. Ho meiner at ungdommane aukar den sosiale kompetansen både med vaksne og ungdommar på same alder i Ersvika.

Dewey hadde tru på at det å bruke naturen og ha praktiske øvingar også var med på å utvikle heile mennesket, ikkje berre fagleg, men også sosialt (Jordet, 2010). I samband med dette kan Hauge sin visjon om å gje ungdommane den kompetansen dei treng i Ersvika. Elevar lærer på ulike måtar. Dette kan forklarast med Gardner (1993) si forklaring av dei sju ulike intelligenstypene. Kvar einskild har ulike måtar å tileigne seg nye eigenskapar på, og dei ulike intelligensane vert utvikla på ulike måtar, noko som også gjer at vi lærer på ulike måtar. Dei ulike intelligensane kan vi sjå i samanheng med kva den einskilde interesserar seg for.

*5.3 Ut er In!*⁵

Dewey sin hovudidé innanfor den pedagogiske filosofien var at naturen burde knytast både direkte og indirekte i undervisninga. I følgje Dewey er det heller relasjonar mellom dei ulike posisjonane enn kunstige motsetnader i skiljet mellom teori og praksis (Vaage og Thorbjørnsen, 2000). Naturen vart nytta aktivt på dei tre stadene som er representert i oppgåva. I følgje Pavall såg elevane etter kvart viktigheita ved å kunne matematikk då dei fekk bruke det dei kunne i praksis. Dei fekk gjere oppgåver som var meiningsfulle i høve til det dei hadde lært. Dette meinte han gav elevane motivasjon for å lære meir på skulen. I dette tilfellet kan vi sjå nytten av å skape relasjonar mellom undervisning i klasserommet og å nytte teorien i praksis ute, for deretter å byggje opp endå meir kunnskap gjennom teori.

På Alberthaugen vart naturen nytta som ei avveksling frå dei teoretiske faga, samtidig som dette var ein flott arena for å utvikle den sosiale kompetansen hos elevane. I tillegg gav turane høvet for å knyte tettare relasjonar både til kvarandre og til lærarane. Utanfor skulebygget vert rollene annleis og det er ofte andre reglar som gjeld. Sjølv om elevane ikkje bevisst forstår at dei får med seg mykje læring med å vere på tur, kan det tenkjast at erfaringar og opplevingar dei gjer seg på turane kan knytast opp mot teori frå klasserommet, i tillegg til at dei kunne kome heim med inspirasjon og vere motiverte for arbeid med teori. Dessutan kan elevane etter å ha opplevd noko i naturen sjå på skriveoppgåver som meir meiningsfylte dersom dei skal skrive noko som handlar om deira opplevingar, erfaringar eller tankar rundt noko som har hendt.

På Skjerstad nyttast naturen som læringsarena, i tillegg til å vere avveksling frå den teoribaserte kvardagen. Her kan ein sjå samanhengen til Dewey sitt uttrykk som vart kalla ”organisk forbindelse”. Elevane nytta det dei hadde lært i klasserommet til å utvikle meir lærdom då dei kom ut.

⁵ Slagord til Salten Friluftsråd i uteprosjekt

6.0 Konklusjon og egne refleksjonar

Dette kapitlet vil dreie seg om kva eg har kome fram til med bakgrunn i teori og empiri, sett opp mot problemstillinga. Utgangspunktet for oppgåva var denne problemstillinga:

Korleis kan ein alternativ skulekvardag auke motivasjon og meistring hos elevar med særskilde behov?

Gjennom arbeidet med oppgåva, intervju og fordjuping i teori, har eg fått ei endå djupare forståing av kva det kan ha å seie for elevar med særskilde behov å få tilbod om ein alternativ skulekvardag.

Ut frå funna mine har eg ei tru på at alle dei tre stadene eg besøkte gjer ein stor skilnad hos elevar med særskilde behov. Skjerstad, som er ein ordinær, fådelt skule, nyttar uteområdet aktivt. Dette gjer at elevane med særskilde behov får stimulert noko av sine behov for aktivitet i tillegg til at dei kan få vise sine praktiske eigenskapar. I tillegg får dei knytt teori og praksis tett saman, til inspirasjon og meiningfulle oppgåver. I Ersvika får elevane tildelt oppgåver som passar den enkelte og dei får nær kontakt med vaksne, og unge på same alder. Gjennom oppgåver i naturen får elevane opp augene for at dei treng teorien for å kome seg vidare i livet, noko som motiverer elevane til å arbeide meir på skulen, i tillegg til at dei også kan finne noko av teorien interessant då dei har sett det i praksis. På Alberthaugen skole nyttar dei naturen som avbrekk og inspirasjon for å gjennomføre dei teoretiske skuletimane på ein god måte. Turane skaper også relasjonar på ein annan måte enn i klasserommet.

Grunnlaget for at eg trur desse stadene lykkast med alternativ skulekvardag for elevar med særskilde behov er for det første at eg kan sjå at elevane får tettare oppfølging enn i eit ordinært klasserom. Den andre grunnen er at elevane får vere mykje ute og i aktivitet, noko som gjev elevane eit unikt høve til å knyte teori til praksis og sjå relevansen til det dei lærer i klasserommet. I tillegg er oppgåvene tilrettelagde kvar og ein sin ståstad, noko som gjer at alle kan meistre på sine nivå.

Den tilpassa opplæringa kan i stor grad vere lettare å oppnå der gruppene er mindre og elevane har tettare kontakt med vaksne. Dei vaksne kan dermed tilpasse utfordringane på ein slik måte at kvar enkelt elev opplever å vere i ”flyt-sonen”. Med dette seier eg ikkje at det

ikkje er mogleg i eit ordinært klasserom, men at det på mange måtar kan vere enklare utanfor klasserommet.

Eg ser på den alternative skulekvardagen som svært interessant, då det står sterkt i dagens skule at opplæringa skal tilpassast den enkelte. Frå eigen ståstad, med bakgrunn i funn og teori, tyder dette på at ulike undervisningsopplegg skaper motivasjon og meistring hos elevar med særskilde behov på ulike måtar. Den eine måten er at elevane får auga opp for at teorien dei har i klasserommet er heilt naudsynt, etter å ha sett det i praksis. Ein annan måte er at opplevinga av meistring har stor effekt på læring. Dersom ein elev har opplevd å meistre noko, er det større sjans for at eleven hugsar det enn om eleven skulle opplevd eit nederlag.

Vidare arbeid og egne tankar

Innanfor problemstillinga mi er det mykje eg kunne forska vidare på. Dersom eg skulle forska vidare på dette temaet, hadde det vore interessant å intervjuar elevar med særskilde behov som er i Ersvika og på Alberthaugen skole. Eg ville funne ut meir om korleis elevane opplever det å vere på desse stadene og kva slags verknad det har på skulekvardagen deira.

Funna i denne oppgåva kan gje ein peikepinn på kva for ein skilnad det kan vere for elevar med særskilde behov å ha ein alternativ skulekvardag. Mykje av nøkkelen for å lykkast som lærar meiner eg ligg i den varierte skulekvardagen som gjev elevane meningsfulle oppgåver. Eg trur heller ikkje ein skal vere så redd for å la elevane få vere med på eit alternativt opplegg. På mange måtar trur eg det kan gje dei ei rikare oppleving i skulen og ei oppleving av meistring.

Litteraturliste

- Bunting, M., og Knudsen, L. H. (2011). *Blanke ark - en ny sjanse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gardner, H. (1993). *Slik tenker og lærer barn - og slik bør lærere undervise*. Bekkestua: Praxis.
- Jelstad, J., og Holterman, S. (2012). Den ekskluderende skolen. *Utdanning #15*.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). Motivasjon - Mestring - Muligheter Oppsøkt 23.04., 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/10/1.html?id=641344>
- Lovdata. (2005). Spesialundervisning Oppsøkt 04.06., 2012, fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html - 5-1>
- Lovdata. (2012 (1998)). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova) Oppsøkt 24.04., 2013, fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Manger, T., Nordahl, T., og Hansen, O. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Priest, S., og Gass, M. A. (2005). *Effective Leadership in Adventure Programming*. United States of America: Human Kinetics.
- Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2011 (2005)). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoleipraksis.no. (2010). Utviklingssamtale Oppsøkt 27.04., 2013, fra <http://www.skoleipraksis.no/hjem-skole/filmer/utviklingssamtalen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Generell del av læreplanen Oppsøkt 04.06., 2012, fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/Generell_del_Lareplan_nynorsk.pdf?epslanguage=no
- Vaage, S., og Thorbjørnsen, K. M. (2000). *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide Ersvika samiske siida

- Har du lyst til å fortelje litt om kven du er og kva du gjer i Ersvika?
- Kan du fortelje litt om denne plassen?
- Kven er det som kjem hit?
 - o Elevar som har ekstra utfordringar?
 - o Kva er grunnen til at dei kjem hit?
 - o Ein gong/fleire gonger
- Kva slags opplegg har de her?
 - o Er det forskjell på kva elevane likar? Tek de hensyn til dette?
 - o Tilpassa opplæring?
 - o Korleis driv de undervisning?
 - o Kva gjer de som ikkje den ”vanlege” skulen gjer?
- Kva er tanken bak det de gjer?
 - o Føremål?
- Korleis tek elevane imot opplegget?
- Lærer elevane noko?
 - o Kva seier elevane om det å vere her?
- Kva seier lærarane?
- Kva slags effekt trur du opplegget kan ha med tanke på norsk – lesing og skriving?
- Ser de noko endring på elevane med tanke på motivasjon og meistring?
- Trur du relasjonar har noko å seie for elevane sin framgang?

Vedlegg 2: Intervjuguide Alberthaugen skole

- Har du lyst til å fortelje kven du er og kva du gjer på Alberthaugen?
- Kan du fortelje litt om denne plassen?
- Kven er det som kjem hit?
 - o Elevar som har ekstra utfordringar?
 - o Kva er grunnen til at dei kjem hit?
- Kva slags opplegg har de her?
 - o Er det forskjell på kva elevane likar å drive med? Tek de hensyn til dette?
 - o Korleis driv de undervisning?
 - o Kva gjer de som ikkje den "vanlege" skulen gjer?
- Kva er tanken bak det de gjer?
 - o Føremål?
- Korleis tek elevane imot opplegget?
- Lærer elevane noko?
 - o Kva seier elevane om det å vere her?
- Kva slags effekt trur du opplegget kan ha med tanke på norsk – lesing og skriving?
- Korleis går de fram når de møter elevar med motivasjonssvikt?
- Ser de noko endring på elevane med tanke på motivasjon og meistring?
- Kva slags system har de med tanke på å følgje opp kvar enkelt elev?
- Har relasjonar noko å seie på elevane sin framgang?
 - o Lærer – elev
 - o Elev – elev