

”Glade, trygge, aktive barn som lærer”

*Lærere om selvoppfatning og motivasjon hos elever
med utviklingshemming ved bruk av Aktiv Læring*

Anne Kjersti Folden



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

”Glade, trygge, aktive barn som lærer”

Lærere om selvoppfatning og motivasjon hos elever med utviklingshemming ved bruk av Aktiv Læring

”AT LÆRE SIG om den ydre verden
forøger indholdet af selve SELV’et.
Ved at bruge det indlærte
i modspil med
og i samspil med
andre individer,
erkendes SELV’et som værende JEG’et” (Nielsen 1991, s 102)

© Anne Kjersti Folden

2015

”Glade, trygge, aktive barn som lærer” - Lærere om selvoppfatning og motivasjon hos elever med utviklingshemming ved bruk av Aktiv Læring

Anne Kjersti Folden

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

”Glade, trygge, aktive barn som lærer” - Lærere om selvoppfatning og motivasjon hos elever med utviklingshemming ved bruk av Aktiv Læring

Tema for studien

Studien handler om selvoppfatning og motivasjon blant elever med alvorlig og dyp utviklingshemming og hvordan metoden Aktiv Læring kan brukes i arbeidet med selvoppfatning og motivasjon i denne gruppen. Interessen for temaene selvoppfatning og motivasjon oppsto i arbeidet med barn med ulike grader av utviklingshemming og multifunksjonshemming der Aktiv Læring var en av metodene som ble brukt. Hvordan det psykososiale blir ivaretatt i møtet med elever som i utgangspunktet har kognitive eller somatiske vansker er noe som har opptatt meg. Undersøkelser har vist at utviklingshemmede elever har lavere motivasjon enn andre og at utviklingen av selvoppfatningen kan være forsinket (Evans, 1998, Kunnen & Steenbeek 1998). Motivasjon og selvoppfatning er faktorer som påvirker livskvalitet derfor er det viktige temaer i arbeidet med elever med utviklingshemming (Eknes, 2000).

Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å få kunnskap om hvordan man gjennom det pedagogiske arbeidet kan bidra til økt motivasjon for læring og en positiv selvutvikling hos elever med alvorlig og dyp utviklingshemming. Metoden Aktiv Læring har blitt studert for å se på hvilke elementer i denne metoden som kan ha innvirkning på elevenes motivasjon og selvoppfatning.

Problemstillingen for oppgaven har vært: Hvordan kan den pedagogiske tilnærmingen Aktiv Læring påvirke selvoppfatning og motivasjon for læring hos elever med dyp og alvorlig utviklingshemming? Ut fra problemstillingen er tre forskningsspørsmål utformet: Hvordan henger begrepene selvoppfatning og motivasjon sammen? Hvordan opplever lærere selvoppfatning og motivasjon hos elever med dyp og alvorlig utviklingshemming? Hvordan oppfatter lærere at Aktiv Læring påvirker selvoppfatning og motivasjon hos elever med dyp og alvorlig utviklingshemming?

Metode

Kvalitativ metode med hermeneutisk tilnærming er benyttet i studien. Semistrukturert intervju er benyttet for å få innblikk i læreres erfaringer og tanker rundt bruk av Aktiv Læring og effektene på elevenes motivasjon og selvoppfatning. Utvalget består av fem informanter som jobber som lærere for elever med dyp og alvorlig utviklingshemming og som bruker Aktiv Læring som metode i undervisningen. Intervjuene ble tatt opp og transkribert før de ble lagt inn i NVivo for koding og analyse. Fem temaer med undertemaer ble identifisert ved hjelp av en kombinasjon av teoristyrte og datastyrte koding: Aktiv Læring, motivasjon og selvbestemmelse, selvoppfatning, mestringsforventninger og lært hjelpeløshet. Funnene er presentert etter tema og diskutert opp mot relevant teori og forskning. Sentrale teorier som er brukt i studien er Sterns (2003) teori om utvikling av selvet, Rosenbergs (1979) teori om selvvurdering, Seligmans (1992) teori om lært hjelpeløshet, Banduras (1997) teori om mestringsforventninger og Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse.

Funn og resultater

Ved å legge premisset om at dypt og alvorlig utviklingshemmede barn lærer på samme måte som andre bare saktere til grunn, kan kunnskap og teori om utviklingen på spedbarns- og småbarnsstadiet benyttes også på denne gruppen. Basert på tolking av informantenes bidrag sammen med litteratur om Aktiv Læring opp mot teorier om motivasjon og selvoppfatning ser det ut som Aktiv Lærings filosofiske tilnærming, læringsmaterieell, dynamiske hjelpemidler og samspillmetoder kan ha en positiv effekt på motivasjon og selvoppfatning hos elever med dyp og alvorlig utviklingshemming.

Tilrettelegging av miljøet i AL slik at elevene får tydelige og forutsigbare tilbakemeldinger på alle sine initiativer, samtidig som de ikke blir forstyrret av for mange inntrykk som de ikke har kontroll over kan bidra til elevenes utvikling av agens og selv-handling og bidra til at elevene opplever større kontroll og blir tryggere. AL kan gjennom grundig kartlegging av den enkelte elevs forutsetninger og tilpasning av miljøet til elevens interesser bidra til at eleven får flere autentiske mestringsopplevelser som kan bidra til høyere mestringsforventninger og dermed økt innsats og utholdenhet sammen med en større tro på seg selv. At den voksne i AL tar hensyn til elevens emosjonelle utvikling i spillet dem imellom beskytter eleven mot for høye forventninger og kan bidra til utvikling av selvoppfatningen.

Forord

Det siste halvåret har vært en lærerik og spennende, men også slitsom og til tider ensom periode med både oppturer og nedturer. Parallelt med at jeg har trålet gjennom litteratur om selvoppfatning og motivasjon har jeg blitt mer oppmerksom på egne vurderinger mine forutsetninger, forventninger og drivkraft for prosjektet. Jeg har til tider kjent på både lave mestringsforventninger, manglende kontroll og oversikt og et ønske om å gi opp hele prosjektet. Selv om studiet til tider har føltes uoverkommelig har møter med engasjerte informanter, mestringsopplevelser etter å ha greid ting jeg aldri har gjort før og interessante problemstillinger og teorier bidratt til at jeg likevel har holdt ut og fullført prosjektet.

Det er mange som fortjener en takk for å ha bidratt til at jeg kunne gjennomføre dette studiet. Først og fremst vil jeg takke min arbeidsgiver og hennes datter for å ha introdusert meg for Aktiv Læring og latt meg prøve ut metoden i praksis. Livsgleden og lærelysten som møtte meg har vært inspirasjonen til dette prosjektet. Muligheten det har gitt meg til å ”studere” i arbeidstiden og fleksibilitet jeg har møtt i de mest hektiske periodene har jeg også satt veldig stor pris på.

Takk til min tidligere kollega som stilte opp i prøveintervjuet og kom med gode tilbakemeldinger på prosjektet. Takk til døråpneren som ga meg tilgang på informanter til prosjektet. Jeg vil takke min veileder Marit Holm for konstruktive tilbakemeldinger. Du har bidratt i arbeidet med å holde fokus, se de lange linjene og prioritere og dermed bidratt til at mangelen på kontroll og sammenheng ikke har tatt helt overhånd.

Tusen takk til alle informantene som tok dere tid til å stille opp og vise meg hvordan dere jobber ved å vise meg rundt og ved å dele deres erfaringer, refleksjoner og følelser. Sist, men ikke minst, takk til min kjære samboer Richard som tålmodig har støttet meg i både gode og dårlige perioder. Uten deg hadde jeg ikke klart å holde motet og motivasjon oppe. Takk for at du også har lest gjennom oppgaven min og påpekt den ekstreme kammabruken.

Oslo, våren 2015

Anne Kjersti Folden

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3	Oppgavens struktur.....	3
2	Teori	4
2.1	Utviklingshemming	4
2.1.1	Langsom eller ulik læring.....	5
2.1.2	Utvikling og læring	6
2.2	Selvoppfatning.....	8
2.2.1	Utvikling av selvoppfatningen	9
2.2.2	Selvvurderinger	10
2.2.3	Mestringsforventninger (Self-efficacy).....	13
2.2.4	Beskyttelse av selvet.....	15
2.2.5	Lært hjelpeløshet	16
2.2.6	Elever med utviklingshemming og selvoppfatning.....	17
2.3	Motivasjon.....	18
2.3.1	Selvbestemmelse	18
2.3.2	Elever med utviklingshemming og motivasjon	21
3	Aktiv Læring	23
3.1.1	Målgruppe	24
3.1.2	Læring.....	24
3.1.3	Aktiv Læring i praksis	25
3.1.4	Hopsadrakten, Effesen og resonansplaten	25
3.2	Selvoppfatning i Aktiv Læring.....	26
3.2.1	Samspillsteknikker	26
3.2.2	Det lille rommet og opplevelsen av agens	27
3.2.3	Aktiviteter uten voksenstøtte	28
3.3	Motivasjon i Aktiv Læring.....	29
3.3.1	Indre motivasjon og selvbestemmelse.....	29
3.3.2	Mestringsopplevelser	30
3.4	Aktiv Lærings utbredelse og bruk i dag	30
3.5	Forskning og kritikk.....	31
4	Metode	33
4.1	Kvalitativ tilnærming.....	33
4.2	Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	33
4.2.1	Forforståelse	34
4.3	Semsitrukturert intervju	35
4.4	Gjennomføring av datainnsamling.....	36
4.4.1	Utvalg av informanter	36
4.4.2	Utarbeiding av intervjuguide og søking om tillatelse	38
4.4.3	Prøveintervju og besøk i feltet.....	38
4.4.4	Gjennomføring av intervju	40
4.4.5	Transkribering	41
4.5	Analyse	41
4.6	Validitet.....	43

4.7	Reliabilitet	44
4.8	Etiske refleksjoner	45
5	Presentasjon av resultater og drøftinger	47
5.1	Aktiv Læring	47
5.1.1	Elevgruppe, målet med metoden og sentrale idéer i Aktiv Læring	47
5.1.2	Lærerens og elevens rolle i Aktiv Læring	48
5.1.3	Undervisningssituasjoner og tilrettelegging av miljø	49
5.2	Motivasjon og selvbestemmelse i Aktiv Læring	53
5.3	Selvoppfatning i Aktiv Læring	58
5.3.1	Opplevelse av kropp, bevegelse og egne ferdigheter	59
5.3.2	Opplevelse av å kunne påvirke omgivelsene i Aktiv Læring	61
5.3.3	Opplevelse av å være sammen med andre i Aktiv Læring	63
5.4	Mestringsforventninger	66
5.5	Lært hjelpeløshet	71
6	Oppsummering og avslutning	75
	Litteraturliste	77
	Vedlegg / Appendiks	84

1 Innledning

Skolen er en stor og viktig del av livet for barn og unge. I media kan man få inntrykk av at det bare er ferdigheter som kan måles med nasjonale prøver og karakterer som læres i skolen. Men det er ikke bare norsk-, matematikk- og geografikunnskaper man tar med seg videre derfra, man tar også med seg andre og kanskje viktigere lærdommer i form av holdninger, tanker og følelser om seg selv og sin plass i verden. Skolen legger på mange måter grunnlaget for vår opplevelse av livskvalitet.

Opplevelse av å mestre sin situasjon, personlig utvikling og muligheter for medvirkning og selvbestemmelse er sentrale aspekter ved livskvalitet, og aspekter som man lærer om i skolen (Eknes, 2000). Sammen med kvaliteter som tilhørighet, opplevelse av mening og engasjement som også er elementer av livskvalitet, kan disse faktorene beskytte mot negative belastninger man møter i livet (Folkehelseinstituttet, 2013). Eknes beskriver livskvalitet på denne måten:

”Vår forståelse av begrepet bør inkludere et helhetlig fokus på personers subjektive positive og negative tanker og følelser om seg selv og sin situasjon.” (Eknes, 2000 s 461).

Hvordan man ser, vurderer og oppfatter seg selv og hvilke forventninger man har om sin egen fremtid påvirker hvilken livskvalitet man har. Elever med utviklingshemming bygger også sin livskvalitet på erfaringer fra skolen blant annet. De trenger en god livskvalitet for å kunne stå imot de ytre påkjenningene de kan møte i samfunnet som stigmatisering, negative forventninger og opplevelser av nederlag. Strukturene rundt utviklingshemmede elever og hvordan de blir møtt i skolen kan påvirke om de har en god eller dårlig livskvalitet. Erfaringer med mestring, utvikling og selvbestemmelse er viktig for å trives.

Elever med dyp og alvorlig utviklingshemming er en sammensatt gruppe og forskjellene er gjerne større enn likhetene dem imellom. Selv om de utgjør en relativt liten gruppe i den store skolesammenhengen er deres livskvalitet like viktig som alle andres. Den pedagogiske tilnærmingen må ifølge læreplanen ta hensyn til at elevene har ulike evner og tempo i utviklingen og undervisningen må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og utviklingsnivå (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993).

"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. Barn starter på et stort eventyr som med hell og omsorg kan vare et livsløp. Skolen må lære dem ikke å være redde, men å møte det nye med forventning og virkelyst. Den må skape trang til å ta fatt og holde fram. Den må opparbeide vilje til å komme videre, og utvikle energi til å motstå egen vegring og overvinne egen motstand." (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993., s 5).

Som det kommer frem i den generelle delen av læreplanen ser skolen det som en av sine oppgaver å styrke selvoppfatningen og gjøre elevene trygge på seg selv slik at de kan møte verden utenfor. Motivasjon for læringsprosjektet er også viktig. Lyst, mot, ønske, forventninger, virkelyst, trang, vilje og energi er alle begreper som handler om drivkrefter som kan bidra til målrettet initiativ fra elevene.

I denne oppgaven ses motivasjon og selvoppfatning blant elever med dyp og alvorlig utviklingshemming opp mot Aktiv Læring og læreres erfaringer med denne metoden. Aktiv Læring går ut på at eleven skal være den aktive i sin egen læring og at tidlig læring skjer gjennom kroppslig bevegelse og utforskning av seg selv og miljøet. Lærerens rolle er å tilrettelegge miljøet ut fra elevens utviklingsnivå, være tilgjengelig for samspill og delte opplevelser og motivere eleven til utforskning. Læring på ulike områder henger tett sammen og Aktiv Læring ser på den sosiale og emosjonelle utviklingen som vel så viktig som læring av språk og kognitive ferdigheter.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min interesse for elever med dyp og alvorlig utviklingshemming eller multifunksjonshemming baserer seg på personlige erfaringer med elevgruppen. Jeg har erfart at disse elevene har svært ulike utgangspunkt når det gjelder motivasjon for og tilgang på læring og utvikling. Opplevelsen min er at hos flere barn i denne gruppen har tilsynelatende passivitet og likegyldighet til omgivelsene vært veldig dominerende for flere barn i denne gruppen. Jeg har spurt meg hva slags livskvalitet disse barna opplever og undret meg over hvordan motivasjon, nysgjerrighet og lyst til å lære henger sammen med selvoppfatning, trivsel og psykisk helse.

Samtidig har jeg også erfaringer med en elev med multifunksjonshemming som er nysgjerrig, aktiv og tydelig er interessert i å lære om verden rundt seg. Ovenfor denne eleven ble metodikken AL benyttet og på bakgrunn av dette ble jeg interessert i å se nærmere på AL

som metodikk. Er det noe med denne metoden som gjør at elevene blir mer motiverte for læring og utforskning? Blir selvoppfatningen påvirket? Jeg ble interessert i hvilke erfaringer lærere som benytter AL i undervisningen har i forbindelse med motivasjon og selvoppfatning hos elevene.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i denne oppgaven er:

Hvordan kan den pedagogiske tilnærmingen *Aktiv Læring (AL)* påvirke selvoppfatning og motivasjon for læring hos elever med dyp og alvorlig utviklingshemming?

Denne problemstillingen kan deles inn i flere ulike deler, eller forskningsspørsmål:

- Hvordan henger begrepene selvoppfatning og motivasjon sammen?
- Hvordan opplever lærere selvoppfatning og motivasjon hos elever med dyp og alvorlig utviklingshemming?
- Hvordan oppfatter lærere at Aktiv Læring påvirker selvoppfatning og motivasjon hos elever med dyp og alvorlig utviklingshemming?

1.3 Oppgavens struktur

Jeg begynner med å presentere teorier om motivasjon og selvoppfatning, og hva man vet om disse blant utviklingshemmede elever. I kapittel 3 presenteres pedagogikken AL med hovedfokus på hva den kan bidra med i sammenheng med til motivasjon og selvoppfatning. Deretter i kapittel 4 beskrives forskningsmetoden som er brukt i min intervjuundersøkelse. Funnene blir presentert og analysert i kapittel 5, før jeg til slutt oppsummerer resultatene og refleksjonene og avslutter oppgaven i kapittel 6.

2 Teori

Oppgaven vil i hovedsak bygge på teori om motivasjon og selvoppfatning. Motivasjon og selvoppfatning vil sees opp mot utviklingshemming og forskning på dette området. Jeg har valgt å fokusere på Sterns teori om utviklingen av selvoppfatningen. Dette er det relevant å vite noe om dersom det stemmer at utviklingshemmede elever utvikler seg på samme måte som normalutviklede, bare saktere. Hvordan selvoppfatningen i form av selvvurderinger eller mestringsforventninger bygges opp, belyses av Bandura og Rosenbergs teorier.

Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan er trukket inn for å si noe om indre motivasjon og autonomi, som er sentrale aspekter i metoden AL.

2.1 Utviklingshemming

Mennesker som i denne oppgaven blir kalt utviklingshemmede har flere ulike begreper knyttet til seg i møtet med det offentlige. Mental retardasjon, psykisk utviklingshemming, generelle - og sammensatte lærevansker og multifunksjonshemming er begreper som avhengig av graden av utviklingshemming, ofte er overlappende og brukes av ulike profesjoner som jobber med denne gruppen (Melgård, 2000, Gjørnum og Grøsvik, 2002, Grøsvik, 2008, Horgen, Slåtta & Gjermestad, 2010). Utviklingshemming eller mennesker med utviklingshemming er likevel det begrepet som blir mest brukt og går igjen i flere disipliner (Tidemand-Andersen, 2008). Det er derfor dette begrepet jeg vil bruke som en samlebetegnelse for målgruppa i oppgaven.

Elever med utviklingshemming er en sammensatt gruppe og har ulike utfordringer.

Utviklingshemming er ikke en sykdom i seg selv. Det er en samlediagnose for flere ulike tilstander som viser seg før voksen alder (Gjørnum & Grøsvik, 2002, WHO, 2015).

Fellestrekkene er vesentlig nedsatt mental funksjon i form av en IQ på under 70 og mangelfulle adaptive ferdigheter som går utover dagliglivet (WHO, 2015). Det er altså et samspill mellom individuelle faktorer ved eleven og samfunnet rundt dem. Andre vansker som er vanlige i denne gruppen er problemer med overføring av ferdigheter, sanseavvik, språk, reguleringsvansker, oppmerksomhetsvansker, motoriske vansker og tempo, (Melgård, 2000, Gjørnum og Grøsvik, 2002).

Man deler ofte diagnosen inn alvorlighetsgrader, der alvorlig og dyp grad av utviklingshemming er de mest aktuelle for målgruppen i denne oppgaven. Mennesker med alvorlig utviklingshemming har en IQ mellom 20 – 34. Som voksne har de en mental alder mellom 3 og 6 år, der de fleste har motoriske vansker og behøver tett oppfølging hele livet. Dyp utviklingshemming gir store begrensninger i kommunikasjon og forståelse, mobilitet og egenomsorg, med en IQ under 20 og en mental alder blant voksne på under 3 år (WHO, 2015, NAKU, 2013). Mennesker med alvorlig eller dyp utviklingshemming har ofte andre tilleggsvansker som autisme, epilepsi, fysiske funksjonsnedsettelse, og svekket syn eller hørsel (NAKU, 2013). Dersom man har flere funksjonsnedsettelse i tillegg til utviklingshemmingen brukes ofte betegnelsen multifunksjonshemming (Horgen, Slåtta & Gjermestad, 2010).

I denne oppgaven er det elever med dyp eller alvorlig grad av utviklingshemming som er den aktuelle målgruppen. Dette er elever som er utviklet tilsvarende spedbarnsstadiet eller småbarnsstadiet. Selv de mest velfungerende i denne gruppen, de som er utviklet tilsvarende normalutviklede 3-4-åringer, trenger kontinuerlig omsorg og oppfølging. Mange av elevene i gruppen har tilleggsvansker og –diagnoser, og kan betegnes som multifunksjonshemmede. Elever med dyp eller alvorlig grad av utviklingshemming får spesialundervisning, ofte i egne grupper eller på spesialskoler eller avdelinger. Forskning og teori på området handler ofte om utviklingshemming generelt, grad av utviklingshemming er ikke alltid spesifisert. Når grad av utviklingshemming er spesifisert brukes det gjerne ulike kriterier i ulike studier. Jeg har forsøkt å se på hva som er aktuelt for enten hele gruppen eller dyp og alvorlig grad av utviklingshemming. For å oppnå god leseflyt i oppgaven vil jeg veksle mellom å bruke begrepene elever med utviklingshemming eller utviklingshemmede elever om målgruppen i oppgaven. Mitt hovedfokus er likevel elever med alvorlig og dyp utviklingshemming med og uten tilleggsdiagnoser.

2.1.1 Langsom eller ulik læring

Forskere har så langt ikke funnet en felles nevropsykologisk forståelse av hvordan utviklingshemming påvirker læring og utvikling (Gjærum og Grøsvik, 2002). En av de to rådende posisjonene på feltet er utviklingsteoretikerne som mener utviklingshemmede mennesker i grove trekk utvikler seg på samme måte og i samme rekkefølge som andre mennesker, bare i saktere tempo (Kylén, 1974, Bennet-Gates & Zigler, 1998, Gjærum og

Grøsvik, 2002, Grøsvik, 2008, Melgård 2000). Utviklingshemmede lærer på samme måte som andre og i samme rekkefølge. Denne tilnærmingen fører til at utviklingspsykologi og kunnskap om normalutviklingen blir aktuelt i arbeidet med utviklingshemmede. Den andre posisjonen er forskjellsteoretikere som peker på studier der barn med samme diagnose deler felles utviklingstrekk som skiller seg fra andre. De mener at utviklingshemmede barn utvikler seg på en kvalitativt annen måte enn andre barn på grunn av skader eller mangler som påvirker kognitive prosesser (Bennet-Gates & Zigler, 1998, Gjørnum og Grøsvik, 2002, Grøsvik, 2008, Melgård 2000). Dersom man tar utgangspunkt i denne tilnærmingen blir kunnskap om ulike diagnoser og pedagogiske tiltak rettet mot bestemte diagnosegrupper målet, mens utviklingspsykologi og kunnskap om normalutviklingen blir mindre aktuelt.

Vi kjenner de biologiske og miljømessige faktorenes innflytelse for dårlig til å konkludere endelig, men mye tyder på at utviklingshemmede barn følger vanlige kognitive utviklingsprosesser og at prestasjonene korrelerer med mental alder (Grøsvik, 2008).

Utviklingssekvens og profil for spesifikke kognitive ferdigheter kan likevel være annerledes for bestemte genetiske syndromer (Grøsvik, 2008). Metoden AL bygger på utviklingsteoretikernes tilnærming, og jeg vil derfor i hovedsak legge denne til grunn for oppgaven.

2.1.2 Utvikling og læring

Som nevnt i kapitlet 2.1 om utviklingshemming kan begrepene utviklingshemming og generelle eller sammensatte lærevansker bli brukt om den samme elevgruppen. Om det er læring eller utvikling disse elevene har problemer med er altså litt uklart ut fra begrepene. Hvilket teoretisk grunnlag man bygger på, påvirker hvilket syn man har på læring og utvikling, hvordan man tilnærmer seg feltet og hvilke metoder man bruker. Jeg støtter meg på Piagets syn på forholdet mellom læring og utvikling.

Piaget mente at utvikling kommer før læring, utvikling er en dynamisk prosess som baserer seg på erfaring (Tetzchner, 2012). Pedagogisk arbeid ut i fra dette synet ser muligheter og begrensninger i hva barnet kan lære ut i fra hvilket utviklingsnivå de er på (Tetzchner, 2012 s 389). Den voksnes rolle er å tilrettelegge miljøet og sin tilnærming for å gi elevene erfaringer på det nivået de er på (Tetzchner, 2012 s 389). Utvikling er en prosess der noe forandres i en positiv retning og blir mer sammensatt (Bø & Helle, 2008).

Piaget mente at mennesker utviklet seg kognitivt gjennom 4 stadier der måten å tenke på endrer seg kvalitativt fra stadiet til stadiet. I *det sensomotoriske stadiet* (0-2 år) handler alt om å se, gjøre og oppleve sammenhenger. I *det preoperasjonelle stadiet* (2-7 år) begynner man å lage systemer for indre representasjoner av ytre hendelser - man begynner så smått og generalisere og kategorisere. De senere stadiene, *det konkretoperasjonelle* (7-11 år) og *det formaloperasjonelle* (fra 11 år) handler om å samordne begreper i stadig mer komplekse systemer og abstraherte former (Tetzchner, 2012).

Kylén har sett på hvordan Piagets teori kan overføres på mennesker med utviklingshemming, han deler inn i A-, B-, C- og D-stadiet som tilsvarer de ulike stadiene hos Piaget (Kylén, 1974). Han mener at mange utviklingshemmede aldri kommer opp i de seneste stadiene, men gjerne stopper opp underveis. Mennesker med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming vil i følge Kylén befinne seg på A- og B-stadiet, tilsvarende Piagets sensomotoriske og preoperasjonelle stadiet.

Normalutviklingen brukes i oppgaven om den kunnskapen man innenfor utviklingspsykologien har om gjennomsnittlig utvikling blant barn som ikke har bestemte vansker. Om man legger til grunn at elever med utviklingshemming i grove trekk utvikler seg på samme måte som alle andre barn bare i et litt ulikt tempo kan man sammenligne deres ferdigheter og atferd med normalutviklede barn. Kunnskap om normalutviklingen kan brukes for å se hvilke ferdigheter man skal legge til rette for videre i arbeidet med elever med utviklingshemming. *Utviklingsnivå* vil i denne oppgaven bli brukt om hvor langt i forhold til normalutviklingen man har utviklet seg, generelt eller innenfor avgrensede områder som kognitivt, motorisk eller sosialt. Begrepene *mental* og *kognitiv utvikling* brukes om hverandre og peker på de kvalitative endringene i tenkning Piaget beskriver.

Læring kan defineres som en prosess ”som omfatter alle forandringer i et menneskes personlighetsliv som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til visse arvelige bestemte faktorer” (Bø & Helle, 2008 s. 181). Læringen kan være i form av ny atferd, ny kunnskap, nye opplevelser og nye måter å reflektere (Bø & Helle, 2008). I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i et kognitivt og konstruktivistisk syn på læring med utgangspunkt i Piaget. Konstruktivistisk teori beskriver læring som aktiv konstruksjon av egen kunnskap. Nye erfaringer og sanseintrykk går gjennom en tolkningsprosess hvor erfaringer føyes til

eksisterende skjemaer gjennom assimilasjon, eller bidrar til å reorganisere skjemastrukturen ved akkomodasjon (Tetzchner, 2012). Motivasjonen for å lære og utvikle seg kognitivt er å skape likevekt og orden i egne strukturer og å forstå egne handlinger og deres sammenheng med verden rundt (Tetzchner, 2012). Gjennom løsningen av kognitive konflikter, endres den kognitive strukturen. Tenkningen blir mer kompleks og abstrakt og det skjer kvalitative endringer i tenking og resonnering (Tetzchner, 2012). Gjennom aktiv bearbeiding konstruerer man sin egen kunnskap om verden rundt seg, sin egen modell av virkeligheten.

Norsk skole legger et konstruktivistisk syn på læring til grunn, her fra den generelle delen av læreplanen:

”Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Dette arbeidet kan oppmuntres og påskyndes - eller hemmes og hindres - av andre. Vellykket læring krever en dobbelt motivering: både hos eleven og hos læreren.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993. s 10).

Læring og utvikling er ikke alltid lett å skille fra hverandre, det er begreper som henger sammen og ofte brukes omtrent som synonymer. Utviklingen er en forutsetning for læring, men samtidig er læring nødvendig for videre utvikling. Selv om læring og utvikling er noe som hver elev aktivt må gjøre selv kan prosessene påvirkes av andre. Motivasjon, som også tas opp i den generelle delen av læreplanen, er et felt hvor lærere gjennom sin tilrettelegging og væremåte kan ha avgjørende påvirkning på hva og hvordan elevene lærer. Jeg vil komme tilbake til motivasjon i kap 2.3.

2.2 Selvoppfatning

Ulike teorier bruker ulike forståelser av hva selvoppfatning er. Denne oppgaven vil støtte seg på Skaalvik og Skaalviks bruk av selvoppfatning som et samlebegrep på ”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s 82). Selvoppfatning er altså alle bevisste og bearbeidede oppfatninger, vurderinger, følelser, tanker, forventninger og teorier vi gjennom livet har opparbeidet oss om oss selv og våre egenskaper. De er resultatet av alle erfaringer vi gjør om oss selv og hvordan vi tolker disse erfaringene (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976 i Skaalvik & Skaalvik, 2013 s 98). Selvet som erkjenner er opplevelsen av jeg-et, det er å oppleve seg som et unikt individ som er og handler i verden (Tetzchner, 2012). Selvet som erkjent er forestillingene man har om seg selv sammen med bevisstheten rundt egne egenskaper og kvaliteter vurdert opp mot

andres egenskaper og kvaliteter. Selvet som erkjent er opplevelsen av meg-et. Rosenberg (1979) ser på selvoppfatningen som kjernen for individenes interesse, og i følge ham er selvoppfatning avgjørende for våre tanker, følelser og vår atferd.

2.2.1 Utvikling av selvoppfatningen

Det finnes mange teorier om hvordan selvoppfatningen utvikler seg. Noen mener at barn allerede har en selvoppfatning når de blir født, mens andre mener at dette er noe som oppstår og utvikles i spedbarnsalder eller tidlig barnealder (Tetzchner, 2012). Jeg vil i denne oppgaven fokusere på de tidligste oppfatningene av selvet og derfor har jeg valgt å fokusere hovedsakelig på Sterns teori.

Sterns (2003) teori om selvoppfatning er et forsøk på å beskrive utviklingen av selvet på de tidligste nivåene med utgangspunkt i at selvoppfatningen er medfødt. Selvoppfatningen deles inn i seks ulike domener eller lag, der tre av dem er til stede samtidig allerede ved fødselen og de tre andre kommer til etter hvert. De ulike selvdomenene påvirker hverandre og utvikler seg videre parallelt i et dynamisk samspill. Dersom selvutviklingen på et eller flere av områdene blir forstyrret kan det ha negative konsekvenser (Stern, 2003). De fire første stadiene er førspråklige og derfor mest aktuelle i denne oppgaven.

Det gryende selvet er tilstede allerede ved fødselen. Barnet opplever seg som et sansende selv og organiserer relasjoner mellom opplevelser (Stern, 2003). Barna opplever at handlinger og mental aktivitet de utfører følges av signaler i kroppen som aktivering, muskelspenning og tilfredsstillelse. Barnet opplever at det er de selv som sanser og lever i øyeblikket (Stern, 2003). De opplever å være det erkjennende selvet. Barnet opplever også at objekter og hendelser har forbindelse med hverandre, de begynner allerede nå prosessen med å organisere, selv om det ikke er bevisst (Stern, 2003).

Kjerneselvet er delt i to, selvet kontra annen og selvet med andre (Stern, 2003). *Selvet kontra annen* er opplevelsen av seg selv som en fysisk avgrenset og integrert person som er den samme over tid. Videre har man nå en følelse av selv-handling, man er opphav til og kontrollerer egne handlinger, i tillegg til å ha en egen vilje og forventinger om konsekvenser (Stern, 2003). *Selvet med andre* handler om å oppfatte seg selv sammen med noen som hjelper til med selvreguleringen eller som deltar i selv-i-resonans-med-en-annen - speiling av

den voksnes uttrykk via speilnevroner. Det handler også om å være sammen med andre fysisk, men uten å samhandle psykisk (Stern, 2003).

Det intersubjektive selvet er det fjerde stadiet og bygger videre på selvet med andre. Det intersubjektive selvet trer tydelig frem rundt ni måneders-alderen (Stern, 2003). Det er i dette stadiet barn begynner å finne ut at også andre mennesker har sine egne selv, og de kan begynne å tolke og forstå andres sinnstilstander og intensjoner. Dette legger grunnlaget for selvet som erkjent. På dette stadiet blir felles oppmerksomhet, affektiv inntoning og sosial referering mulig dersom man har felles måter å kommunisere. *Affektiv inntoning* er ”utførelse av atferd som uttrykker følelseskvaliteten ved en delt affektiv tilstand uten å imitere det nøyaktige atferdsmessige uttrykk for den indre tilstand” (Stern, 2003, s 209). Gjennom affektiv inntoning der den voksne speiler barnets følelser tilbake til barnet gjennom andre kanaler, men med samme intensitet, timing eller form, føler barnet seg sett og forstått. Dette er en forutsetning for at de skal jobbe mot å forstå hva andre føler (Stern 2003)

Kagan, en annen teoretiker har et annet syn på selvoppfatning og mener at det først er den selvoppfatningen som Stern kaller den intersubjektive som egentlig kan kalles selvoppfatning (Tetzchner, 2012). Det er først på dette stadiet man kan se at barna er seg bevisst på at de erfarer eller gjør noe og man ser at de regulerer seg selv og sine samspill med omgivelsene. Kagan mener at det først når barna rundt 18 måneders-alderen uttrykker opplevelse av egen mestring eller mangel på mestring at de kan sies å ha en selvoppfatning (Tetzchner, 2012).

2.2.2 Selvvurderinger

Selvvurdering handler om hvordan man vurderer hvorvidt man er flink innenfor et område og hvilken verdi man har. Om man vurderer seg selv positivt eller negativt, høyt eller lavt er en viktig del av selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvvurderinger er hierarkisk oppbygd, de mer generelle vurderingene er overordna de mer spesifikke som skolefaglige eller fysiske selvvurderinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Man kan ha høy selvvurdering på et område og samtidig ha lav selvvurdering på et annet. De avgrensede selvvurderingene er mer påvirkbare av nye erfaringer, det globale selvverdet på toppen er relativt stabilt over lang tid (Skaalvik & Skaalvik 2013).

Mennesker har et sterkt behov eller motiv for å verdsette seg selv og ha en positiv selvoppfatning. Lavt selvverd og emosjonelle problemer som depresjon har en klar

sammenheng (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom selvoppfatningen er truet kan ulike forsvarsmekanismer igangsettes (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.2.4.

Neisser (1997, ref i Tetzchner, 2012) mener at barn utvikler et vurderende selv i 2-3 årsalderen. Bevisst selvforståelse er en viktig forutsetning for selv vurdering. Barnet må kunne reflektere over egne egenskaper og være bevisst på andres følelser ovenfor seg selv. Kagan (1998, ref i Tetzchner, 2012) mener barn ikke vurderer seg selv før de er fem år. Først da gjør deres kognitive utvikling det mulig å reflektere rundt egne egenskaper opp mot egne og samfunnets standarder.

Omgivelsenes reaksjoner er viktige som grunnlag for små barns selv vurderinger (Tetzchner, 2012). Yngre barn har gjerne lite reflekterte vurderinger og blander innsats og prestasjon. Først i skolealder sammenligner barn seg med andre slik at det får betydning for selv vurderingen. Barna har først globale selv vurderinger, senere differensieres selv vurderingene mer og man får en mer hierarkisk struktur og selv vurderinger på mer avgrensede områder (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Små barn har også mer unyanserte vurderinger enn voksne der de er enten veldig positive eller veldig negative. Ofte har barn en urealistisk høy selv vurdering som med alderen blir mer realistisk (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Rosenberg (1979) ser på selv oppfatningen som en viktig drivkraft for menneskelig atferd. Han ser på selv oppfatningen ikke som et objektivt bilde av selvet, men en tolkning. "The self-concept is not the "real self" but, rather, the *picture* of the self" (Rosenberg, 1979, s 7). Rosenberg mener videre at man vurderer seg selv på bakgrunn av reflekterte vurderinger, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet.

Reflekterte vurderinger handler om tilbakemeldinger fra andre rundt en - man får et innblikk i hvordan andre vurderer en. "People, as social animals, are deeply influenced by the attitudes of others toward themselves as they are viewed by others" (Rosenberg, 1979, s 63). Andres syn på oss er den viktigste kilden vi har til informasjon om oss selv. Vi adopterer andres oppfatninger av oss selv og lar de bli en del av vår selv oppfatning ved bekreftende validering. (Rosenberg, 1979). Reflekterte vurderinger kommer i tre former: direkte refleksjoner fra andre, det oppfattede selvet og den generaliserte andre. Vi hører andres beskrivelser av oss og

prøver å se oss selv slik andre ser oss. Vi prøver å tolke hvordan andre oppfatter oss og hvilke holdninger de har til oss. I tillegg vurderer man seg opp mot den generaliserte andre, et begrep lansert av Mead. Den generaliserte andre er en samling av de generelle normer og verdier i miljøet rundt en (Rosenberg, 1979). I skolen er reflekterte vurderinger sentrale og man blir vurdert av både lærere og medelever hele tiden.

Sosial sammenligning er å sammenligne seg selv med andre, en direkte sammenligning. Når man mangler objektive mål på hva som er bra resultat vil man sammenligne seg med andre og vurdere seg opp mot dem. Man kan sammenligne for å se om man er bedre enn noen andre, men man kan også sammenligne seg med andre for å se om man skiller seg ut (Rosenberg, 1979). Man kan velge hvem man vil sammenligne seg med, enkeltpersoner eller en referansegruppe, likevel velger man ofte noen som er like en selv i alder, kjønn og erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Selvattribusjon handler om hvordan vi forklarer årsaken til egen motivasjon og atferd og bygger på attribusjonsteori (Rosenberg, 1979). I attribusjonsteori er målet å oppnå forståelse og mestring av seg selv og miljøet rundt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette fører til at man ”forsker” på årsakene til at ting skjer. Basert på informasjon fra miljøet og egne erfaringer og kunnskaper attribuerer mennesker årsakene til å være stabile eller ustabile, indre eller ytre og kontrollerbare eller ikke kontrollerbare (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Eksempelvis er evner en indre, stabil og ukontrollerbar forklaring, mens flaks er en ustabil, ytre og ukontrollerbar forklaring. Hvordan vi attribuerer, og dermed tolker årsaksforhold påvirker vår selvvurdering, vår følelse av autonomi og forventning om mestring. Attribusjon til innsats og strategi som er indre, ustabile og kontrollerbare er mest heldig (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom man tillegger seg en attribueringsstil der man tolker det som skjer til å ha ytre, ustabile og ukontrollerbare årsaker kan lært hjelpeløshet oppstå (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Mer i kap 2.2.5.

Psykologisk sentralitet handler hvordan man organiserer sin selvoppfatning gjennom å velge hvilke verdier, tolkninger, standarder, referansegruppe og aktiviteter som skal være viktigst, og hvilke som er mindre viktige (Rosenberg, 1979). Vi verdsetter gjerne de områdene vi lykkes best med og forventer å mestre, mens de områdene vi har dårlige opplevelser med verdsettes lavere. ”The individual strives to excel at that which he values and to value that at which he excels” (Rosenberg, 1979 s 75). Dette har en beskyttende effekt på

selvoppfatningen ved at områder der vi mislykkes kan devalueres, nederlagene påvirker dermed ikke det globale selvverdet i like stor grad. Samtidig kan områder der vi lykkes bli vurdert som viktige og dermed ha større positiv innvirkning på det globale selvverdet (Rosenberg, 1979).

2.2.3 Mestringsforventninger (Self-efficacy)

Banduras teori om *mestringsforventninger* (self-efficacy) handler om hvilken tilnærming man har til en gitt oppgave. I motsetning til selvvurdering vurderer man ikke sin egen verdi, men om man forventer å mestre oppgaven man står ovenfor og oppnå ønsket resultat (Bandura, 1977, 1997). Denne vurderingen kan variere avhengig av situasjonen man er i og hvilke ressurser man har til rådighet (Bandura, 1997). Mestringsforventninger sammen med hva man forventer at konsekvensene blir dersom man mestrer oppgaven, *forventninger om utfall* avgjør om man vil gi seg i kast med oppgaven eller ikke (Bandura, 1977,1997). Dersom man forventer negative konsekvenser vil ikke høye mestringsforventninger alene være grunn nok til å agere.

Forventninger om mestring påvirker både igangsetting og utholdenhet av atferden (Bandura, 1997). Mestringsforventninger kan variere i omfang, generaliserbarhet og styrke. Noen er konkrete og avgrenset til spesifikke oppgaver, andre kan generaliseres til å gjelde større områder (Bandura, 1977). Hvor høye mestringsforventninger man har påvirker hvordan man møter utfordringer underveis i oppgaven (Bandura, 1997). Om man har lave mestringsforventninger vil man senke innsatsen eller gi opp når man møter problemer. Høye mestringsforventninger fører til økt innsats og utholdenhet ved motstand. Mennesker tiltrekkes av oppgaver som er utfordrende, men som de tror de kan mestre, og unngår oppgaver som de ikke tror de kan mestre (Bandura, 1997). Mestringsforventninger påvirker ikke bare atferden vår, men også våre kognitive-, og emosjonelle prosesser og vår motivasjon (Bandura, 1997).

Opplevelsen av være kilden til egne handlinger, og en som påvirker, bygger seg gradvis opp fra spedbarnsalderen ved at man ser sammenhenger mellom handling og konsekvens - både hos andre og seg selv (Bandura, 1997). *Menneskelig agens* er en sentral forutsetning i teorien om mestringsforventninger, troen på at man gjennom handling kan påvirke miljøet rundt seg og ta kontroll over eget liv. Alle mennesker, men særlig barn som har mindre

erfaringsgrunnlag, kan både overvurdere og undervurdere sine ferdigheter og forutsetninger for mestring av bestemte oppgaver. Mestringsforventninger påvirkes av den enkeltes valg av fokus, tolkning og organisering av informasjon om mestring. Forskjellige tolkninger av samme situasjon kan gi ulike mestringsforventninger. Bandura (1977, 1997) mener det er fire ulike informasjonskilder som bidrar til forventninger om mestring: autentiske mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

Autentiske mestringserfaringer, som er erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver tidligere, er den viktigste kilden til mestringsforventninger (Bandura, 1977, 1997). Autentiske mestringserfaringer gir direkte tilbakemeldinger på egen kompetanse. Det er opplevelsen av mestring eleven har som er viktig, ikke hvorvidt de faktisk mestret sett ut fra objektive kriterier (Bandura, 1997). Ved å påpeke suksessfaktorene ovenfor eleven etter løst oppgave kan man bidra til økte mestringsforventninger (Bandura, 1997).

Andres eksempler brukes når blandede erfaringer har gjort en usikker eller når man ikke har tilstrekkelig egne erfaringer med oppgaven til å vurdere om man vil mestre den. Ved å observere andre gjøre oppgaven eller tilsvarende oppgave kan man resonnerer seg frem til om man selv vil greie det ut i fra om man har like, bedre eller dårligere forutsetninger enn dem man sammenligner seg med (Bandura, 1997).

Verbal overtalelse, i form av at andre rundt deg forteller deg at de forventer at du kan mestre oppgaven, kan forsterke forventningene dine om å klare det (Bandura, 1997). Oppmuntring fra andre kan utløse litt ekstra innsats og utholdenhet når man møter motgang. Dersom dette er nok for å klare oppgaven kan verbal overtalelse bidra til at suksess fører til høyere mestringsforventninger. Dersom man likevel feiler etter å ha blitt overtalt til å prøve hardere vil det kunne senke mestringsforventningene og føre til at personen som kom med oppmuntringen mister tillit. Uttalte negative forventninger eller signaler om negative forventninger i form av skryt for enkle oppgaver og tilbud om unødvendig mye hjelp påvirker mestringsforventningene negativt (Bandura, 1997).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner gir informasjon som brukes til å vurdere muligheter for mestring (Bandura, 1997). For lavt eller høyt aktiveringsnivå vil påvirke oppgaveløsningen negativt. Fokus på kroppens signaler og humørendringer tar

oppmerksomhet bort fra oppgaven. Dersom man stresser over kroppslige reaksjoner fører det gjerne til at man blir mer aktivert og opprørt. Hvordan man tolker signalene som ekstra energi eller svekkelser kan påvirke mestringsforventningene (Bandura, 1997).

Tilbakemeldinger på egen mestring fra de fire kildene vil bekrefte, forsterke eller endre mestringsforventningene (Bandura, 1997). Det skal mye til for å endre allerede etablerte forventninger om mestring, siden man har en tendens til å legge større vekt på erfaringer som bekrefter ens teorier og mindre vekt på erfaringer som motsier dem. Man vil også prøve å finne alternative årsaker til enkeltstående motstridende erfaringer ved å tillegge dem til ustabile, ytre forhold, slik at de ikke påvirker mestringsforventningene. Alle erfaringene som bidrar til mestringsforventninger går først gjennom en tolkningsprosess der de blir vurdert opp mot hverandre og tidligere erfaringer. Det er altså mer uheldig å mislykkes tidlig i læringsprosessen enn senere når man har bygget seg opp en sterkere forventning om å mestre. Tidlige nederlag kan gjennom lavere innsats og utholdenhet som følge av lave mestringsforventninger gjøre det vanskelig å utvikle seg videre på området (Bandura, 1997).

Dersom mestringsforventningene er urealistisk høye vil man gjerne få tilbakemeldinger i form av nederlag som gir en muligheten til å nedjustere forventningene sine. Lave mestringsforventninger kan derimot få en selvforsterkende effekt ved at man unngår utfordrende oppgaver eller legger mindre innsats og utholdenhet i dem man ikke tror man vil klare (Bandura, 1997). Man bruker energi på gruble over egne tilkortkommenheter, noe som trekker oppmerksomheten bort fra oppgaven og øker sjansen for at man feiler og får bekreftet og forsterket sine lave mestringsforventninger for denne typen oppgave (Bandura, 1997).

2.2.4 Beskyttelse av selvet

Når man vurderer områder der man ikke lykkes som mindre sentrale er dette en mekanisme for å beskytte selvet. Da kan man nedjustere egne mål og endre referansegruppe uten at det går ut over selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å styre unna oppgaver og områder man ikke tror man behersker er også basert på et behov for å beskytte selvoppfatningen. Det samme er lavere innsats eller mindre utholdenhet i møte med oppgaver der man har lave mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvpålagte handikap kan for eksempel være å la være å sove før skolen, gi mulighet til å tillegge dårlige resultater til ytre, men kontrollerbare faktorer. Dermed blir ikke selvoppfatningen negativt berørt (Skaalvik &

Skaalvik, 2013). Attribusjon brukes til å beskytte selvoppfatningen dersom man attribuerer til interne årsaker når man lykkes og eksterne når man møter nederlag. Å unngå å be om hjelp, tilbaketrekking og bråk er andre beskyttelseformer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Man unngår oppmerksomhet på det man ikke mestrer - man beskytter sin selvoppfatning ved å styre andres oppmerksomhet over på noe annet.

Dersom selvverdet er lavt og man ikke har mestringsforventninger på noen områder endres motivet fra å prøve å lykkes, til å beskytte selvverdet. Dette kan føre til en ond sirkel dersom man opplever mindre mestring på grunn av lavere innsats og utholdenhet og dermed får man lavere selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.2.5 Lært hjelpeløshet

Lært hjelpeløshet er ifølge Seligman (1992) når man i et ukontrollerbart miljø gir opp alle forsøk på å påvirke situasjonen fordi man ikke lenger tror at noen av handlingsmulighetene har noen effekt. Man mangler en opplevelse av kontroll. Hvorvidt man faktisk har kontroll eller om kontrollen bare er opplevd er irrelevant (Seligman, 1992). Det er våre forventninger til hva som skal skje som er avgjørende, ikke hva som faktisk skjer. Lært hjelpeløshet påvirker motivasjonen ved at initiativene blir færre, innsatsen mindre og utholdenheten kortere (Seligman, 1992). Læring er vanskelig etter lært hjelpeløshet, da man har vansker for å se sammenhenger når man forventer at det ikke er noen. Selv hvis man lykkes får man gjerne ikke en mestringsopplevelse.

Dersom man raskt kommer seg ut av situasjonen og ikke havner i en ny ukontrollerbar situasjon på en stund, kan effektene være forbigående (Seligman, 1992). Om situasjonen er langvarig eller man stadig vekk havner i en lært hjelpeløs tilstand kan den lærte hjelpeløsheten bli kronisk. Lært hjelpeløshet kan overføres til andre situasjoner, særlig fra områder som ses på som viktige ut fra psykologisk sentralitet. Lært hjelpeløse attribuerer til ytre, ukontrollerbare og tilfeldige årsaker (Seligman, 1992). Lært hjelpeløshet kan føre til passivitet, stress, angst, depresjon og i verste fall død (Seligman, 1992). Det er mye lettere å forebygge lært hjelpeløshet enn å behandle det. Tidligere opplevelser av kontroll i tilsvarende situasjoner er forebyggende og kan bidra til at senere opplevelser av mangel på kontroll blir sett på som unntak og ikke regelen (Seligman, 1992).

2.2.6 Elever med utviklingshemming og selvoppfatning

Selvet har fått lite oppmerksomhet innenfor forskning på utviklingshemning på tross av dets sentrale posisjon i utviklingspsykologi (Evans, 1998). Som en del av debatten om utviklingen blant utviklingshemmede elever er det stilt spørsmål rundt selvutviklingen til utviklingshemmede barn (se kap 2.1.1). Spørsmålet har vært om deres selvutvikling følger kronologisk eller mental alder og om utviklingen skiller seg fra normalutviklede barns eller om den er lik (Evans, 1998). Se kap 2.2.6. Evans (1998) refererer til undersøkelser som støtter opp om at utviklingshemmedes selvoppfatning stemmer mer overens med deres mentale utvikling og ikke kronologiske (Evans, 1998). I tillegg viser forskning at elever med utviklingshemming også opplever å ha mindre definert oppfatning av sitt fysiske selv og sitt kroppsbilde (Evans 1998, s 467). Elever med alvorlig eller dyp utviklingshemming kan dermed ha en relativt lite utviklet selvoppfatning (Evans, 1998). Dette kan ha konsekvenser for hvordan de opplever og forstår seg selv og verden rundt seg. Livserfaringer kan også påvirke selvoppfatningen. Gjentatte opplevelser av å mislykkes og lang eksponering for stigmatisering, som disse elevene er spesielt utsatt for, er risikofaktorer for lave mestringsforventninger og lav selvtillit (Evans 1998, s 470).

Flere elever med utviklingshemming fremstår som tilbaketrukne, rastløse eller aggressive i møte med andre. Ellingsen, Jacobsen og Nicolaysen (2002) peker på at det er nødvendig å forstå andres emosjonelle uttrykk for å kunne slappe av og være seg selv sammen med andre mennesker. Å forstå andre og deres følelser og motiver er en del av den sosiale og emosjonelle utviklingen. Det er en del av den intersubjektive selvoppfatningen som Stern mener kommer rundt ni-måneders utviklingsnivå. Dersom man ikke skjønner hvordan andre har det kan man ikke avgjøre om situasjonen er vennlig eller truende. Undersøkelser viser at mennesker med utviklingshemming kan ha høyere aktivering i form av forhøyet beredskap i sosiale sammenhenger (Guralnik 1999 og Charlot, 2002 ref i Ellingsen, Jacobsen og Nicolaysen 2002). Dette kan fremstå i ulike former og tolkes ulikt blant dem rundt.

2.3 Motivasjon

Som jeg var inne på i kap 2.1.2 peker den generelle delen av læreplanen på motivasjon som en forutsetning for vellykket læring. ”Motivasjon er prosessen hvor målrettet aktivitet blir satt i gang og opprettholdt” (Schunk, Meece & Pintrich, 2014 s 5 – min oversettelse).

Motivasjon er som en drivkraft som får i gang aktiviteten, og holder den gående helt til man avslutter den. Motivasjon kan betraktes som en kvantitativ dimensjon, som noe det er mye eller lite av eller som en kvalitativ dimensjon med fokus på hva som motiverer i tillegg til styrken på motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Atferdens retning, intensitet og utholdenhet påvirkes av styrken eller mengden motivasjon.

Gjennom forskning er det vist at motivasjon påvirker hva, når og hvordan vi lærer (Schunk & Zimmerman, 2008 referert i Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Motivasjon er også avgjørende for vår atferd og det påvirker valg av aktiviteter og læringsstrategier, innsats, utholdenhet og unngåelsesatferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forholdet mellom motivasjon, læring og innsats er resiprokt, de påvirker hverandre gjensidig. Motivasjon påvirker hva vi er interessert i å lære og hvor mye innsats vi legger i det, mens læring og erfaringer med tidligere læring påvirker retningen og styrken på elevenes motivasjon (Schunk, Meece & Pintrich, 2014 s 6).

Motivasjon kan ikke observeres direkte. Ved å observere elevenes valg av oppgave, innsats, utholdenhet og prestasjoner, kan man trekke slutninger om motivasjonen for oppgaven (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Hvilke aktiviteter velger elevene når de får velge fritt, hvor konsentrerte er de, hvor lenge holder de på om gangen og om de mestrer oppgaven sier noe om hva elevene er motiverte for og hvor motiverte de er. Observasjoner kan ikke avdekke de underliggende kognitive og følelsesmessige prosessene som ligger bak motiverte handlinger. (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Det kan være vanskelig å se hva som er årsaken til motivasjon, eller om motivasjonen er indre eller ytre (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.3.1 Selvbestemmelse

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori bygger på en idé om at grunnleggende behov er det som skaper motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Deci og Ryan mener mennesket har grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Schunk, Meece & Pintrich, 2014).

Autonomi er det viktigste behovet. Det handler om å utnytte egen vilje og valgfrihet og å oppleve en indre kontroll over egne handlinger (Deci & Ryan, 1985). Autonomi eller selvbestemmelse tilsvarer i stor grad Banduras begrep menneskelig agens som handler om å handle intensjonalt (se kap 2.2.3). Selvbestemmelse er ikke det samme som kontroll. Man kan bestemme seg for å gi fra seg kontrollen og fortsatt oppleve autonomi (Deci & Ryan, 1985).

Følelsen av *kompetanse* er viktig for engasjement og utholdenhet (Deci & Ryan, 1985). Kompetansebegrepet kan knyttes opp mot mestringsforventninger, selv om Bandura fokuserer mer på det kognitive og Deci og Ryan fokuserer på det affektive ved kompetanse. Opplevelsen av kompetanse bygger på tilbakemeldinger fra miljøet og erfaringer med suksess. Jo mer kompetent man føler seg, dest mer indre motivert er man (Deci & Ryan, 1985). Dersom oppgavens nivå på utfordring stemmer overens med følelsen av kompetanse er den mer motiverende. Oppgaver der egen kompetanse står sentralt for løsningen er mer motiverende enn oppgaver der andre elementer bidrar i større grad (Deci & Ryan, 1985).

Tilhørighet er et annet behov i selvbestemmelsesteorien, men det er ikke like sentralt som behovet for autonomi og kompetanse. Mennesker er sosiale dyr og søker trygghet og fellesskap sammen med andre mennesker. Tilhørighet er motivet som ligger til grunn for internalisering av kulturens verdier (Ryan & Deci, 2009).

Selvbestemmelsesteori er mer opptatt av type motivasjon enn styrke (Ryan & Deci, 2009). I selvbestemmelsesteorien skilles det mellom indre og ytre motivasjon. *Indre motivasjon* er basert på behovet om å være kompetent og selvbestemmende. Den er ikke basert på drifter eller ytre påvirkning, men på personlige valg (Deci & Ryan, 1985). Indre motivasjon er sterkere enn ytre motivasjon og blir sett på som den optimale formen for motivasjon. Den kan bare oppnås dersom man har valgt oppgaven fordi den i seg selv er givende og interessant (Deci & Ryan, 1985, Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Ytre tilbakemeldinger i form av ros, kritikk, belønning, overvåking, evaluering og konkurranse kan undergrave den indre motivasjonen dersom det oppleves kontrollerende (Deci & Ryan, 1985). Informerende tilbakemeldinger har ikke samme negative effekt på autonomien. Den indre motivasjonen kan endre seg til en av de ytre formene dersom man ikke lenger føler at man har valgt det helt selv uten ytre påvirkning (Deci & Ryan, 1985).

Det finnes også ulike grader av *ytre motivasjon*. Oppgaven kan være basert på verdier som eleven identifiserer seg med eller den kan være noe man gjør for å oppnå ytre belønning eller unngå negative konsekvenser utenfor oppgaven, som skam eller straff fra læreren (Deci & Ryan, 1985, Schunk, Meece & Pintrich, 2014). *Kontrollert ytre motivasjon* oppstår når man ikke har valgt handlingen selv (Deci & Ryan, 1985). Det er motivasjonen man har når man gjør noe for å få en belønning eller unngå straff. Handlingen blir igangsatt av ytre påvirkninger og det føles kontrollert. Det kan også være at verdien bak oppgaven er delvis internalisert slik at man derfor ønsker å oppnå stolthet eller selvbekreftelse, eller unngå angst, skam eller skyldfølelse dersom man ikke handler i tråd med verdiene (Deci & Ryan, 1985). Man vil likevel føle seg kontrollert, selv om det er for å beskytte egen selvoppfatning.

Å assimilere ytre motiverte verdier, normer og atferdsmønstre fra det sosiale miljøet kalles *internalisering*, det er en viktig del av sosialiseringer (Deci & Ryan, 1985, Ryan & Deci, 2009). Internalisering er avhengig av at elevene føler tilhørighet til miljøet. De må føle seg trygge, viktige og godt ivaretatt (Ryan & Deci, 2009). Internalisert ytre motivasjon er også autonom. For at internaliseringen skal bli fullstendig integrert må barnas autonomi og kompetanse også støttes (Ryan & Deci, 2009).

Autonom ytre motivasjon er når man har internalisert verdiene bak handlingen. Da vil man føle seg relativt autonom og man vil føle at man har hatt fritt valg (Deci & Ryan, 1985). Dersom man ikke bare har internalisert verdiene, men i tillegg har knyttet dem sterkt opp til sentrale deler av selvoppfatningen, blir motivasjonen enda mer autonom og ligner da den mye på indre motivasjon. Autonom ytre motivasjon er forskjellig fra indre motivasjon ved at den bygger på verdier og ikke interesse. Man vil ikke i samme grad oppleve direkte glede av aktiviteter som er autonomt ytre motivert (Deci & Ryan, 1985).

Amotivasjon oppstår når man føler seg inkompetent i forhold til å nå målene sine og oppgaven føles uoverkommelig (Deci & Ryan, 1985). Man opplever at man ikke har selvbestemmelse eller kompetanse for en oppgave fordi miljøet rundt hindrer det. For eksempel når man får masse negativ tilbakemelding på sin innsats, når man gjentatte ganger mislykkes eller når man ikke ser sammenhenger mellom egne handlinger og konsekvensene. Amotivasjon kan følges av likegyldighet, hjelpeløshet, depresjon og nedvurdering av seg selv. Man kan rasjonalisere seg bort fra amotivasjon eller lære hvordan man kan gjenopprette

kontrollen (Deci & Ryan, 1985). Amotivasjon og lært hjelpeløshet ligner mye på hverandre, begge skyldes mangel på opplevd kontroll, men oppstår bare om man tror at alle forsøk på å gjenopprette kontroll gjennom handling eller kognitive operasjoner vil mislykkes. (Deci & Ryan, 1985)

Deci og Ryan tenker at indre motivasjon og integrering er drivkreftene bak utvikling hos små barn. Barn som opplever autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil selv oppsøke optimale utfordringer som fører til at de lærer og utvikler seg videre (Deci & Ryan, 1985, Ryan & Deci, 2009). Optimale utfordringer er moderat assimilerbare ut fra Piagets teori (Deci & Ryan, 1985). De må bli raskt forstått og gjenkjent, men være litt forskjellig fra tidligere erfaringer slik at de fører til assimilasjon i den skjematiske strukturen. I undersøkelser har man funnet at oppgaver som ligger rett over nåværende nivå er de som blir valgt oftest, brukt mest tid på og derfor de som gir mest indre motiverte. (Deci & Ryan, 1985). Naturlig lek og aktiv læring i miljøer som tilbyr optimale utfordringer i informerende og ikke-kontrollerende miljøer vil være det beste for utviklingen (Deci & Ryan, 1985, s 122, Ryan & Deci, 2009).

2.3.2 Elever med utviklingshemming og motivasjon

Elever med utviklingshemming har ofte lavere motivasjon og opplevelse av kontroll enn normalutviklede barn (Morvitz & Motta, 1992, Chan, 1994, Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994, Wilson & David, 1994 ref i Kunnen & Steenbeek 1998). Utviklingshemmede barn viser ikke samme grad av eksplorativ, målrettet og søkende oppmerksomhet som normalutviklede barn (Taylor 1986 i Gjærum og Grøsvik, 2002). Dette kan føre til at de ikke henter inn like mye kunnskap om verden rundt seg og har mindre erfaringsgrunnlag enn andre barn (Gjærum og Grøsvik, 2002). Elevene med utviklingshemming opplever ofte at det er de voksne som har kontrollen. De har oftere tettere oppfølging av voksne og har en mer strukturert hverdag enn andre elever (Horgen, 2002). For å unngå passivitet og lært hjelpeløshet i denne gruppen er det viktig å legge vekt på elevenes indre motivasjon og selvbestemmelse slik at elevene gis en følelse av agens (Horgen, 2002).

Kunnen og Steenbeek (1998) beskriver to typer problemer med motivasjon og opplevelse av kontroll som kan oppstå basert på barns mestringserfaringer og tilbakemeldinger på kompetanse fra miljøet. Begge problemene kan fremstå nokså likt i form av amotivasjon eller lært hjelpeløshet, men har ulike årsaker og krever ulike tilnærminger. Det første er et mønster

der man attribuerer suksess til eksterne faktorer og å mislykkes til manglende kompetanse for oppgaven. Dette fører ofte til et behov for å beskytte seg selv mot nederlag ved å senke innsatsen og velge enkle oppgaver. Nederlag blir møtt av emosjonelle reaksjoner som ofte blir forsøkt skjult, da det truer den positive selvoppfatningen. Disse elevene responderer godt på bekreftelse og oppmuntring fra de voksne. Problemet kan oppstå om man har erfaring med å få skyld for egne feil og blitt utsatt for alt for høye krav (Kunnen & Steenbeek, 1998).

Det andre problemet er når elevene ikke ser sammenhengen mellom egen atferd og virkninger på miljøet (Kunnen & Steenbeek, 1998). Disse elevene vet ikke hva deres suksesser og nederlag skyldes. Dermed er deres selvoppfatning ikke truet av forventninger om nederlag på samme måte da de ikke attribuerer nederlagene til seg selv. Mangel på sammenheng kan oppstå om de opplever at stabile faktorer utenfor deres kontroll som at utviklingshemmingen alltid får skylden, de får for mye hjelp, for lave og inkonsekvente krav eller inkonsekvent og lite informativ tilbakemelding fra miljøet.

3 Aktiv Læring

I denne oppgaven vil motivasjon og selvoppfatning bli sett opp mot den pedagogiske tilnærmingen Aktiv Læring (AL). Metoden ble lansert i 1983 av Lilli Nielsen (1926-2013), en dansk småbarnspedagog og psykolog. AL er et forsøk på å samle tiltak som fungerer i praksis og komme med forslag til praktiske løsninger på problemer som er kommet frem gjennom forskning. Årdal, som nå holder kurs i metoden, beskriver i sin masteroppgave AL som ”ein praktisk pedagogikk som ligg i skjæringspunktet mellom ”sunn fornuft” og vitskapleg forskning” (Årdal, 2006, s. 49).

AL ble til som et alternativ til ”å vente og se” som Nielsen (1983) opplevde var den rådende strategien ovenfor blinde og utviklingshemmede elever. Nielsen så på AL som et forsøk på å samle den kunnskapen som var tilgjengelig om pedagogisk arbeid med blinde og multifunksjonshemmede barn slik at de kunne lære og utvikle seg videre mens man ventet på endelige svar på hva som fungerer for disse gruppene (Nielsen, 1983). Metoden ble i utgangspunktet til i arbeidet med blinde barn, men har senere også blitt videreutviklet og tatt i bruk i arbeidet med både multifunksjonshemmede og utviklingshemmede barn (Nielsen, 1990, Brodin, 2005, Horgen, 2002, Kelly & Clark-Bischke, 2011). Felles for mange med utviklingshemming eller multifunksjonshemming er at de ofte har skadde sansekanaler. Om ikke skaden er biologisk så har de ofte problemer med å koordinere sanseopplevelser og bruke sanseapparatet på en hensiktsmessig måte (Óskarsdóttir og Stefánsdóttir 1991, Horgen, 2002).

På samme tid som AL ble utviklet var det også andre i Norden og Europa som hadde lignende fokus, eksempelvis Óskarsdóttir og Stefánsdóttir (1991). De bygger i likhet med Nielsen på Piagets stadieteori og Kyléns bearbeidinger av disse for utviklingshemmede. Óskarsdóttir og Stefánsdóttir refererer til Nielsens arbeider og bruker de dynamiske hjelpemidlene aktivt i sitt arbeid.

AL er i stor grad basert på utviklingspsykologi og kunnskap om motorisk utvikling. Gjennom sitt arbeid med over 250 blinde funksjonshemmede barn opparbeidet Lilli Nielsen seg erfaringer rundt hvordan disse barnas motoriske, kognitive og sosiale utvikling vanligvis foregår sett opp mot normalutviklingen som blir beskrevet i utviklingspsykologien (Nielsen,

1983). Piagets teori om kognitiv utvikling har også vært sentral sammen med forskning på blinde og utviklingshemmede barn (Nielsen, 1988, 1990, 1991, 1993). AL tar hensyn til de emosjonelle, motoriske, perseptuelle, sosiale og psykososiale sidene av barns utvikling og er derfor en helhetlig metode (Brodin, 2005).

3.1.1 Målgruppe

AL bygger på hypotesen om at mennesker med utviklingshemming utvikler seg gjennom de samme stadiene som normalutviklede mennesker gjør, se kap 2.1.1. Målgruppen for AL er mennesker som ligger under 48 måneders utviklingsnivå sammenliknet med normalutviklingen. Nielsen bruker betegnelsene ”barn med langsom læringstakt” eller ”spesielt utviklingstruede barn” om målgruppen (Nielsen 1983, s 54 og Nielsen, 1991, s 48). Det er barn som utvikler seg langsomt eller som har blitt forstyrret i utviklingsprosessen. Basert på erfaringer med normalutviklede barn mener Nielsen at før de er utviklet til 3 års utviklingsnivå avviser elevene lærerstyrt undervisning og instruksjon (Nielsen, 1993). Frem til de blir klare for tradisjonell undervisning lærer de best gjennom egen aktivitet. Den voksnes rolle blir derfor å tilrettelegge miljøet slik at det passer til barnets utviklingsnivå, ikke deres kronologiske alder (Nielsen, 1992, Nielsen, 1993).

3.1.2 Læring

Nielsen (2001) mente at for at man skal kunne lære må man være i stand til å bevege seg selv. Man må ha gjenstander innenfor rekkevidde og mulighet til å dele opplevelsen og interagere med eller imitere andre (Nielsen, 2001). Underliggende prinsipper for læring er i følge Nielsen at alle kan lære noe. Alle følger i grove trekk de samme utviklingslinjene og alle lærer gjennom sin egen aktivitet (Nielsen, 1993, Nielsen, 1983, Årdal, 2006). Barnets ferdigheter og utviklingsnivå, sammen med kvaliteten på omgivelsene er avgjørende for hva barnet kan lære (Nielsen, 1993). Den voksne har en sentral rolle i arbeidet med å igangsette og opprette aktivitet, den voksne har stor innvirkning på barnas motivasjon (Nielsen, 1993).

Et konstruktivistisk syn på læring ligger til grunn for AL der kunnskap er noe som man aktivt må konstruere gjennom interaksjon med miljøet og tolkning av erfaringer. Undervisning basert på konstruktivisme er tilpasset den enkelte elevs utviklingsnivå og legger til rette for læring gjennom elevens initiativ. Eleven må selv aktivt styre egen læring.

I tillegg til at ”aktiv” i navnet på metoden spiller på det overordnede synet på læring, viser det til at AL ser på bevegelse som sentralt for all tidlig læring.

”Evnen til at bevæge sig er en nødvendig forudsætning for al indlæring. Ingen færdighed kan tilegnes uden udførelse af de bevægelser, der er nødvendige for den givne færdighed” (Nielsen, 1993 s.30).

3.1.3 Aktiv Læring i praksis

I tillegg til filosofi og teori om hvordan mennesker lærer består metoden AL av kartleggingsmateriell, læreplanverktøy og dynamiske perseptuelle hjelpemidler. Sammen skal disse ulike elementene utgjøre en helhetlig metode. Etter at man har kartlagt fungeringen hos det enkelte barnet ved hjelp av observasjon og Funksjonsskjemaet, som er en form for dynamisk kartlegging (Nielsen, 2000), kan man si noe om hvor barnet ligger i forhold til normalutviklingen på ulike funksjonsområder (Nielsen, 1983, 1988, 2000). Basert på kartleggingsresultatene kan man avgjøre hvilke aktiviteter eleven bør ha tilgang til alene og sammen med voksen, og hvordan miljøet kan tilrettelegges for å gi eleven optimale muligheter for læring. I læreplanverktøyet ”The FIELA curriculum” beskriver Nielsen (1998) konkrete pedagogiske tilrettelegginger og aktiviteter som passer til ulike utviklingstrinn. Det er også utviklet ulike dynamiske hjelpemidler som skal muliggjøre og motivere elevene til egen aktivitet. Eksempler på slike hjelpemidler er Hopsadrakten, Det lille rommet, Effessen, Støttebenken, SPG-brettet, Kvadrathengekøyen og Resonansplaten (Nielsen, 1993, Hjelpemiddelspecialisten, 2015, Brodin & Nicolaou, 1988). Hjelpemidlene skal bidra til å forsterke inntrykk og la barn som ikke selv har nok styrke eller mobilitet være i en posisjon som likevel gir mulighet for utforsking (Nielsen, 1983). Sammen med tilpasning av det fysiske miljøet gir AL beskrivelser av hvordan den voksne skal møte barnet og tilrettelegge for samspill gjennom ulike samspillsteknikker (Nielsen, 1990).

3.1.4 Hopsadrakten, Effesen og resonansplaten

Hopsadrakten er et av de dynamiske hjelpemidlene i AL (Hjelpemiddelspecialisten, 2015). Det er en slags drakt elven har på seg, som kan heises opp slik at eleven kommer opp i stående stilling ved hjelp av en krok eller skinner som er festet i taket. Målet med Hopsadrakten er å gi elevene muligheter for å bevege bena, øve opp balansen og styrken ved gradvis mer vektbering og legge grunnlaget for at elevene etter hvert kan lære å gå selv

(Hjelpemiddelspecialisten, 2015). *Effessen* består av springfjærer mellom to små plater som eleven kan skubbe borti eller stå på for å øve opp muskelstyrke eller balanse (Nielsen, 1993).

Resonansplaten er en plate med lister rundt kanten på undersiden, som gir forsterkede lyder fra objekter som kommer i kontakt med platen (Nielsen, 1993). Dersom eleven plasseres på platen sammen med objekter vil elevenes ubevisste og bevisste bevegelser bli besvart med lyder fra objektene som blir forsterket av platen.

3.2 Selvoppfatning i Aktiv Læring

*"AT LÆRE SIG om den ydre verden
forøger indholdet af selve SELV'et.
Ved at bruge det indlærte
i modspil med
og i samspil med
andre individer,
erkendes SELV'et som værende JEG'et"* (Nielsen 1991, s 102)

Sentralt i AL er fokuset på selvoppfatning (Brodin, 2005). Selvoppfatning utvikles i følge AL ikke som en følge av biologisk alder, men baserer seg på erfaringene med verden rundt oss. AL ser på utviklingen av selvoppfatning som et samspill mellom barnet, kjennskap til omgivelsene og andre mennesker og tilegnede ferdigheter. For å utvikle en *egentlig jeg-identitet* må alle disse elementene spille sammen, det må være en vekselvirkning (Nielsen 1991). Dersom en av de tre faktorene mangler vil selvoppfattelsen bli mangelfull og man vil ikke utvikle en egentlig jeg-identitet (Nielsen 1991). Den egentlig jeg-identiteten er ikke ferdig utviklet før i 3-årsalderen når barn begynner å oppføre seg som de eier verden med sine "jeg kan" og "jeg vil" (Nielsen, 1991). Slik jeg forstår det tilsvare Nielsens beskrivelse av det egentlige jeg-et Kagans selvoppfatning eller en samlebeskrivelse av alle Sterns (2003) stadier av selvutvikling, inkludert det verbale selvet og narrative selvet og selvet som erkjent (Tetzchner, 2012).

3.2.1 Samspillsteknikker

Barn må ifølge AL være trygge på både seg selv og sine forutsetninger og de rundt seg for å ha en god selvoppfatning (Brodin, 2005). En del barn med utviklingshemming oppleves som utrygge, de er tilbaketrukkne og passive eller de er bare aktive når de tror at ingen ser dem, noe som kan skyldes vansker med å tolke andres følelser og intensjoner slik jeg var inne på i

kapittel 2.2.6. Nielsen beskriver disse barna som spesielt utviklingstruede, den emosjonelle tryggheten deres hindrer læring og utvikling (Nielsen, 1990). Nielsen mener at barn oppnår trygghet gjennom lek og beskriver fem ulike faser av lek- og samspillsatferd som følger hverandre utviklingsmessig og som kan bidra til å skape tillit mellom barn og voksen (Brodin, 2005, Nielsen, 1990). Teknikkene den voksne bruker er blitt til på bakgrunn av erfaring med normalutviklede, blinde og utviklingshemmede barn, personlighetsdynamikk og erfaringer fra barn og voksne som har prøvd dem (Nielsen, 1990). I de fem ulike fasene er det forsøkt beskrevet hvordan den voksne kan tilpasse sin tilnærming til barnet ut fra barnets sosiale og emosjonelle utvikling og fungering.

Tilbudsteknikken går ut på å leke ved siden av barnet og la barnet ta initiativ til utforskning, lek eller samspill om det ønsker (Nielsen, 1990). Tilbudsteknikken benyttes ved at man selv gjør en aktivitet og lar eleven delta om han har lyst. Det er viktig at man ikke kommer med forventinger eller krav til barnet. *Imitasjonsteknikken* går ut på at den voksne imiterer barnets bevegelser. Først så likt som mulig, etter hvert mer variert og med litt vanskeligere bevegelser enn dem barna selv gjør (Nielsen, 1990). Det stilles fortsatt ingen krav. Barna velger selv om og hvordan de vil reagere. *Samspillsteknikken* tas i bruk når barnet er klar for å leke med og ikke bare ved siden av. Man kan tilby leker med karakter av fra-meg-til-deg eller først-jeg-så-du (Nielsen, 1990). Også her er det viktig å unngå krav. Samspillsteknikken kan benyttes ved å samarbeide om en aktivitet eller oppgave. *Arbeidsfordelingsteknikken* går ut på at den voksne fordele oppgavene og fortelle barna hva de begge skal gjøre. Man gjør hver sin del av oppgaven. For eksempel ”jeg fyller kassen, så kan du tømme den”. *Konsekvensteknikken* kan introduseres når barnet når 2 års utviklingsnivå. Man stiller krav til barna som er naturlige konsekvenser av aktiviteten, for eksempel – ”om du vil bade, må du kle av deg først”. Teknikkene brukes om hverandre og dagsform samt nivået på aktiviteten avgjør hvilken teknikk man benytter (Nielsen, 1990).

3.2.2 Det lille rommet og opplevelsen av agens

Mange alvorlige utviklingshemmede barn har utfordringer med å bevege seg rundt. De kan også ha funksjonshemminger eller sansenedsettelse som gjør at de får færre eller andre erfaringer med å bevege seg rundt i miljøet. Dette kan føre til en manglende romforståelse og kan påvirke selvoppfatningen negativt. I Nielsens doktoravhandling utforskes sammenhengen mellom romforståelse, objektpermanens og selvoppfatning blant blinde barn ved bruk av Det

lille rommet (Nielsen, 1988). Objektpermanens er å oppfatte objekter som de samme i ulike situasjoner og vite at de eksisterer selv om de er utenfor sansefeltet (Bø & Helle, 2008). Nielsen tar utgangspunkt i at tidlig romforståelse er en forutsetning for både objektpermanens og utforskning av selvet opp mot omgivelsene. Disse faktorene ligger videre til grunn for selvutviklingen frem mot ”egentlig jeg-identitet” (Nielsen, 1991). Utforskning opp mot omgivelsene er nødvendig for å oppleve seg selv som fysisk avgrenset. Objektpermanens handler på mange måter om den opplevelsen av kontinuitet og at noe er det samme over tid som er nødvendig å ha om seg selv i tillegg til fysisk integrasjon i Sterns kjerneselv kontra annen.

Et av de dynamiske hjelpemidlene som er laget for å hjelpe barna til å oppnå objektpermanens og romforståelse er Det lille rommet (Nielsen, 1991). Rommet består av tre vegger og et tak i ulike materialer. Objekter velges ut fra elevens interesser og nivå og festes både på vegger og i taket med strikk innenfor elevens bevegelsesradius. Rommets størrelse kan tilpasses hver enkelt elev. Veggene og taket skal være innenfor rekkevidde for eleven som enten kan ligge på ryggen eller sitte oppreist (Nielsen, 1991). Det lille rommet kan også brukes for barn med utviklingshemming, motoriske handikap eller kombinasjoner av disse da disse elevene gjerne har lignende vansker med å få oversikt over miljøet rundt seg som blinde barn (Nielsen 1991). Det lille rommet er ment å hjelpe barna til å utvikle opplevelsen av agens ved å stenge ytre lyder og inntrykk ute, slik at alle de lyder og inntrykk man får inne i Det lille rommet er egenproduserte. Dette gjør det lettere å knytte inntrykkene direkte til egen aktivitet (Nielsen, 1991). Fordi materialet inne i Det lille rommet er festet på bestemte steder vil objektene fortsette å være på samme sted hver gang barnet er i Det lille rommet selv om barnet kan trekke dem til seg og manipulere med dem. Dette gjør det lettere å få erfaringer med at det samme skjer hver gang man utfører den samme handlingen. Man får mulighet til å eksperimentere med ulike måter å gripe eller sammenligne objekter, noe som er avgjørende for å oppleve kontinuitet og forutsigbarhet som igjen er viktig for utviklingen av selvoppfatning og opplevelsen av agens (Nielsen, 1991).

3.2.3 Aktiviteter uten voksenstøtte

En del utviklingshemmede barn står i fare for å bli passive eller utvikle lært hjelpeløshet. De kan utvikle en holdning der de bare passivt lar seg underholde eller ligger og lytter til lyder (Nielsen 1991). Passivitet og lav deltakelse i samspill med andre resulterer i lite kjennskap til

omgivelsene og få tilegnede ferdigheter og er derfor begrensende på utviklingen av selvoppfatningen og jeg-identiteten (Nielsen 1991). For å unngå lært hjelpeløshet hos elevene skal det i AL legges til rette for at de skal ha aktiviteter de kan holde på med helt alene innimellom aktiviteter med den voksne (Nielsen, 1983, Nielsen, 1992). Elevene må lære at de kan gjøre aktiviteter alene og ikke er avhengige av at voksne setter dem i gang eller viser dem hva de skal gjøre.

3.3 Motivasjon i Aktiv Læring

Utviklingshemmede elever har, som nevnt i kapittel 2.1, mindre utforskende atferd. De tar mindre initiativ og kan ofte fremstå som passive. For å få elevene til å ta initiativ til utforskning og aktivitet er det viktig å vite noe om hvordan vi gjennom å tilrettelegge miljøet og tilpasse vår væremåte kan påvirke elevenes motivasjon. Når man vet hvilke kvaliteter barnet liker ved objekter og relasjoner kan man bruke denne kunnskapen gjennom tilpassing og tilrettelegging for å motivere barnet til å gjøre nye aktiviteter og utvikle seg videre. (Nielsen 1983). Nysgjerrighet og motivasjon er avhengig av at vi arrangerer både det fysiske og det sosiale miljøet på en slik måte at barnet får lyst til å komme i kontakt med resten av verden (Nielsen 1992).

3.3.1 Indre motivasjon og selvbestemmelse

En del elever med utviklingshemming har lang erfaring med krav og forventninger som de ikke har forutsetninger for å innfri. Nielsen anbefaler i likhet med selvbestemmelsesteorien å unngå å stille krav eller komme med oppfordringer og forventninger om hva elevene skal gjøre (Nielsen, 1992). Ytre motivasjon i form av ros er noe man skal være svært forsiktig med, da man kan bygge opp til at elevene gjør det de tror er forventet av dem. Elevene kan knytte angst og forventningspress til læringssituasjonen og aktiviteten og den indre motivasjonen kan forsvinne (Nielsen, 1992). Indre motivasjon og selvbestemmelse er sentrale idealer i AL. Elevene skal selv få være med på å bestemme hvordan de vil møte miljøet, hvilke aktiviteter de vil delta i, hvor lenge de vil være i hver aktivitet og hvordan aktiviteten skal gjennomføres. Elever som er konsentrerte om og opptatte av en selvvalgt aktivitet skal ikke forstyrres (Nielsen, 1992).

Nielsen mener ferdigheter som er lært på eget initiativ ved hjelp av indre motivasjon har større sjanse for å bli tatt aktivt i bruk enn ferdigheter lært gjennom krav og målrettede

treningsopplegg (Nielsen, 1992). ”De ferdigheter, barnet har tilegnet seg gjennom selvaktivitet, bliver en del af dets selvopfattelse – en del av barnets personlighet” (Nielsen 1991 s 102). Man kan her se den samme underliggende troen på at barn motiveres for aktiviteter som ligger på et optimalt nivå som man også finner igjen i selvbestemmelsesteorien. Begge steder blir utvikling av kompetanse sett på som en underliggende drivkraft.

3.3.2 Mestringsopplevelser

Denne elevgruppen opplever ofte å bli konfrontert med sine begrensninger og nederlag. Nielsen mener at dersom elevene opplever for mange nederlag sammenlignet med mestringsopplevelser mister de motivasjonen for læring og kan utvikle en stereotyp atferd (Nielsen, 1983). ”Der er ikke noget, der kan standse udvikling som fiaskoer, det er meget værre end åndssvaghed” (Nielsen 1994 s 16).

AL legger vekt på at miljøet skal tilpasses til barnets utviklingsnivå. Lekene og aktivitetene barnet blir tilbudt skal være på et nivå som barnet kan mestre. En forutsetning for at noe skal være motiverende er at det ikke er for lett og ikke er for vanskelig, dette synet støttes av både selvbestemmelsesteorien og Banduras teorier. Når barn gjentar nettopp lærte ferdigheter om og om igjen mener Nielsen dette er barnas måte å bekrefte sine mestringsforventninger. Dette er det viktig at de får holde på med påstår hun (Nielsen, 1992). Dette ligner Seligmans (1992) ”vaksinasjon” mot lært hjelpeløshet, dersom man har mange mestringserfaringer og opplevelser der man kan kontrollere utfallet er man ikke like utsatt for lært hjelpeløshet.

3.4 Aktiv Lærings utbredelse og bruk i dag

AL blir i dag brukt for barn med nedsatt syn, utviklingshemming eller multihandikap mange steder i verden. Norge, USA og Australia er blant landene som har aktive miljøer (LilliWorks, 2015). I en mastergradsundersøkelse gjort i Sverige svarer 36 av 77 personer som jobber med spesialpedagogikk at de benytter Nielsens pedagogikk (Pilups & Attfors-Östlind, 2011). Informantene oppgir at metodikken hovedsakelig blir brukt ovenfor elever med bevegelsesvansker, utviklingshemming og multifunksjonshemming. Noen få benytter det også ovenfor elever med Down syndrom eller autisme (Pilups & Attfors-Östlind, 2011). I Norge driver Institutt for Aktiv Læring og Megia AS kursvirksomhet og de dynamiske hjelpemidlene formidles av Hjelpemiddelspecialisten (Institutt for Aktiv Læring, 2015, Megia

AS, 2015, Hjelpemiddelspesialisten, 2015). De dynamiske hjelpemidlene blir brukt som en del av opplæringstilbudet mange steder, enten som en del av et helhetlig tilbud med utgangspunkt i AL eller i kombinasjon med andre metoder og undervisningsopplegg.

3.5 Forskning og kritikk

Holen & Gjerustad (2014) som har sett på forskning på læring blant utviklingshemmede elever mellom 2003 og 2014 peker på at feltet er preget av få og små studier på ulike områder. Mange av studiene er kvalitative vurderinger av en metode med få deltakere og ingen kontrollgruppe. Det har vært for lite fokus på å evaluere effekten av spesialundervisning for utviklingshemmede elever (Tidemand-Andersen, 2008, Holen & Gjerustad, 2014). Dette kan skyldes at man ikke vet hvilket nivå det skal evalueres ut i fra og at det er vanskelig å måle endringer i ferdigheter og atferd hos disse elevene. I tillegg til at målgruppen er liten er det utfordrende at utviklingshemmede elever ikke er en homogen gruppe (Tidemand-Andersen, 2008, Holen & Gjerustad, 2014). Elever med utviklingshemming har ulike behov og ulike tilnærminger vil derfor være nødvendig. Dette er kanskje også årsaken til at de ulike programmene og metodene på feltet er så ulike og har så ulike fokus.

Stephenson (2004) har i en forskningsartikkel kritisert AL brukt som undervisning for å mangle formelle vurderinger som støtter opp under pedagogikken. Stephenson er særlig kritisk til skolers beskrivelser av lærerrollen, at læreren ikke skal ha noen innblanding i elevens læring, og at modellæring, instruksjon og prompt ikke skal benyttes. Stephenson (2004) peker på individuelle opplæringsplaner laget i samarbeid med foreldrene og med utgangspunkt i lokale læreplaner som mer konvensjonelle og forskningsbaserte tilnærminger.

AL har vært tema for flere masteroppgaver innenfor ulike fagfelt som pedagogikk, spesialpedagogikk, fysioterapi og musikk i flere forskjellige land (Årdal, 2006, Messaoud, 2008, Kim, 2009, Bregård, 2012). Årdal (2006) tar utgangspunkt i observasjoner av en elev som AL har blitt benyttet ovenfor. Hun går grundig gjennom i AL som metode og knytter den opp mot dynamisk systemteori. Hun plasserer AL som en systemisk-konstruktivistisk pedagogikk. Messaoud (2008) gjorde en litteraturstudie av Aktiv Læring opp mot TEACCH-metodikk. Han kom frem til at AL fokuserte på forståelseskunnskap lært gjennom varierte aktiviteter med metoden hjelp til selvhjelp, mens TEACCH-metodikken fokuserte på fakta-

og ferdighetskunnskap lært gjennom strukturerte aktiviteter ved hjelp av håndledning i et strukturert miljø (Messaoud, 2008). Kim (2009) brukte AL til å undersøke hvordan sansestimulering kunne påvirke kunstundervisningen. Hun fant at elevene ble mer uavhengige ved bruk av AL og at hennes syn på deres muligheter endret seg. Bregård (2012) har studert effekten av de dynamiske hjelpemidlene Essefen og Kvadrathengekøyen gjennom to observasjoner av et multifunksjonshemmet barn. Hun konkluderer med at utstyret gir gode forutsetninger for bevegelse og læring.

Det er ikke foretatt effektstudier av AL som helhetlig metode. Metoden er kompleks og dynamisk på den måten at ulike elever vil få vesentlig ulike tilbud ut fra sin utvikling på ulike områder, personlige preferanser og mulighetene for tilrettelegging av miljøet. Alt dette gjør det vanskelig å vurdere effekten av metoden. I sin doktorgrad gjorde Nielsen selv en undersøkelse av Det lille rom som viste at det hadde positiv effekt på utviklingen av romforståelse og objektpermanens blant blinde barn, der halvparten av barna også var utviklingshemmet (Nielsen, 1988). AL har slått bedre an blant lærere og foreldre enn i akademiske kretser og metoden har spredt seg stadig videre gjennom overbeviste lærere og fornøyde foreldre (DeRoche, 2005).

4 Metode

Problemstillingen i oppgaven min har vært: Hvordan kan den pedagogiske tilnærmingen *Aktiv Læring (AL)* påvirke selvoppfatning og motivasjon for læring hos elever med dyp og alvorlig utviklingshemming? Valg av metode bør reflektere hvilke fenomener man ønsker å belyse, og hvilke perspektiver som skal vektlegges (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å finne svar på problemstillingen. Semistrukturert intervju er benyttet for datainnsamling og hermeneutikk har ligget til grunn for tolkningen. I dette kapitlet presenterer jeg min fremgangsmåte for samle inn, analysere og presentere datamateriale. Min forforståelse redegjøres for og jeg drøfter hvordan forforståelse kan påvirke gjennomføringen av prosjektet. Jeg beskriver gjennomføringen av studien i form av utvalg, datainnsamling og analysering av data. Oppgavens validitet og reliabilitet blir drøftet før jeg avslutter med etiske refleksjoner.

4.1 Kvalitativ tilnærming

Målet for mitt studie var å få innsikt i hvordan motivasjon og selvoppfatning hos utviklingshemmede elever kan påvirkes ved bruk av AL. Kvalitativ forskning er velegnet for å frembringe informasjon om abstrakte fenomener som motivasjon og selvoppfatning, da dette er konsepter som ikke kan observeres direkte (Kvale & Brinkmann, 2009). De må observeres indirekte gjennom atferd og verbale utsagn og beskrivelser og senere tolkes.

Målet med kvalitativ forskning er å utvikle dypere forståelse av fenomener som er knyttet til subjektive opplevelser av den sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Gjennom kvalitative metoder får man tilgang på personlige data i form av meninger, tolkninger, intensjoner, holdninger og erfaringer (Befring, 2007). Disse typene data egner seg godt til å skape et bilde av læreres erfaringer med motivasjon og selvoppfatning i elevgruppa og i undervisningen. Det kan også gi tilgang på deres oppfatninger og hypoteser rundt motivasjon og selvoppfatning i elevgruppen som kan danne grunnlaget for videre tolkning.

4.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Målet med studien min har ikke vært å komme med nye teorier, men å utforske hvordan eksisterende teorier henger sammen med praktiske metoder og hvordan disse påvirker

hverandre. Det har også vært å få forståelse og innsikt i hvordan motivasjon og selvoppfatning er en del av den større utviklingen og læringen, og hvordan disse påvirker hverandre. Hermeneutisk tolkning med fokus på både del og helhet og samspillet mellom disse passer godt for dette formålet (Fuglseth, 2006).

I hermeneutisk tolkning er målet å tolke informasjonen rundt oss (Fuglseth, 2006). Gjennom å finne frem til meningen i den konteksten den er i og oversette den til et språk og en form som vi forstår kan vi studere den nærmere (Fuglseth, 2006). For å ikke miste den opprinnelige meningen er det viktig å se de aktuelle delene opp mot helheten de er hentet fra og konteksten de ble til i, samtidig som vi må være bevisste på hvilke forforståelser vi selv bringer inn i tolkningen og hvordan dette påvirker hvordan vi leser kildene. Dette samspillet mellom del og helhet, mellom tekst og kontekst, mellom forsker og informant og mellom forforståelse og ny innsikt kalles den hermeneutiske sirkel (Fuglseth, 2006). Gjennom denne vekslingen vil vår forståelse forandre seg og vi vil bli i stand til å se saken fra ulike sider.

Gadamer, en av de viktigste teoretikerne innenfor hermeneutikken, mener vi ikke kan starte på null. Hvilket tema man velger å skrive om og hvilken innfallsvinkel man bruker påvirkes av hvilket ståsted man ser fagfeltet fra (Fuglseth, 2006). Vi er farget av språket vi bruker, tiden vi lever i og erfaringene vi har gjort, vi har dessuten forforståelser og fordommer (Fuglseth, 2006). Vi må ta disse med oss inn i forskningen og være villig til å se på dem utenfra og hvordan de påvirker vårt møte med fenomenet vi studerer. Vi må være villige til å gi dem opp eller endre dem ut i fra våre nye erfaringer (Fuglseth, 2006). Rollen og tradisjonen tolkeren har med seg inn i tolkningen er avgjørende å avklare for at andre skal kunne sette seg inn i tolkningen.

4.2.1 Forforståelse

Våre erfaringer, verdier kunnskaper og holdninger er en del av forforståelsen som påvirker hvordan vi ser og oppfatter verden (Fuglseth, 2006). I dette kapitlet redegjør jeg for min forforståelse.

Som jeg også skrev i kapittel 1.1, var valg av målgruppen alvorlig og dypt utviklingshemmede og den pedagogiske tilnærmingen AL ikke tilfeldig. Gjennom arbeid med mennesker i målgruppen og AL har jeg gjort meg en del erfaringer som danner bakgrunnen

for min nysgjerrighet. Jeg har jobbet pedagogisk med AL med en person med utviklingshemming og har i forbindelse med dette deltatt på kurs og snakket med mennesker som brenner for denne metoden. Jeg har egne erfaringer med hvordan metoden og dette kan påvirke mine tolkninger. Samtidig er jeg veldig klar over at mine erfaringer ikke kan generaliseres noe som gjør at jeg også er nysgjerrig på hvilke erfaringer andre har gjort seg på området.

Dalen (2011) sier at for å få informantene til å fortelle om et tema må forskeren ha kunnskap om dette temaet, enten gjennom egen erfaring eller etter å ha lest seg opp. Hun mener at forskerens "innenforforståelse" av og til er nødvendig for å oppnå full forståelse for informantens virkelighet (Dalen, 2011). Å ha personlige erfaringer på området jeg forsker på kan være positivt, da det gir en erfaringsbakgrunn som er nødvendig for en dyp forståelse. Samtidig kan det også være negativt om det legger føringer for tolkninger (Dalen, 2011). Ut fra en hermeneutisk tankegang er det viktig å være bevisst på sin rolle, sitt ståsted og sine forforståelser og fordommer før man går inn i et prosjekt. Bevissthet rundt egen forforståelse øker reliabiliteten og validiteteten til prosjektet (Dalen, 2011). Jeg vil komme tilbake til dette i forbindelse med 4.6 validitet og 4.7 reliabilitet.

Trua på ei objektiv, ikkje-tolka verd der ute, ei verd som vi kan nå ved å bruke ein felles sikker metode, finst ikkje lenger innanfor dei miljøa som studerer menneske og samfunn. Alle fakta vi samlar inn, er allereie tolka fakta, det finst ikkje fakta i seg sjølv (Fuglseth, 2006 s 262).

Som Fuglseth påpeker er det ikke mulig å få et objektivt bilde av den pedagogiske virkeligheten. Vi får heller mange ulike virkelighetsbilder som alle er farget av de som har opplevd eller tolket sin virkelighet. Min studie er en tolkning av virkeligheten, og sammen med andre bilder av virkeligheten kan den bidra til å se større sammenhenger enn hvert enkelt bilde kan gi.

4.3 Semsitrukturert intervju

Det har blitt vurdert flere former for innsamling av data i dette studiet. Observasjon av målgruppen ble vurdert som et alternativ, men siden elever med alvorlig eller dyp utviklingshemming gjerne har helt egne nonverbale måter å kommunisere på, ville det blitt vanskelig for meg å bli godt nok kjent med informantene til å forstå deres

kommunikasjonsformer innenfor tidsrammene til prosjektet. Jeg har derfor valgt å intervjuere lærere til elever i målgruppa om deres observasjoner og refleksjoner rundt elevenes selvoppfatning og motivasjon.

For å besvare problemstillingen min har jeg i denne studien valgt å benytte meg av semistrukturert intervju. Intervju som innsamlingsmetode egner seg for å ta i andres erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Semistrukturert intervju er en samtaleform der intervjueren har forhåndsbestemt hvilke temaer intervjuet skal handle om og man har en intervjuguide med forslag til spørsmål som kan stilles (Johnsen, 2006, Dalen, 2011). Samtidig står man fritt til å stille oppfølgingsspørsmål, gå dypere inn i temaer som dukker opp underveis, eller helt gå bort fra intervjuguiden dersom dette blir aktuelt. Lærerne i min undersøkelse kan for eksempel ha ulike erfaringer fra undervisningen eller forståelser av motivasjon eller selvoppfatning som det kan være interessant å gå nærmere inn på underveis.

Ved å bygge intervjuet rundt en intervjuguide sikrer man at man stiller mange av de samme spørsmålene til de ulike informantene, som bidrar til et godt grunnlag for sammenligning (Johnsen, 2006). Når man samtidig åpner for å ta tak i temaer som dukker opp underveis kan man få mer dybdeinformasjon om temaene man undersøker (Johnsen, 2006). Om man som forsker lykkes med å skape en god relasjon til informanten kan semistrukturerte intervju gi mulighet for at begge kan påvirke fokuset for samtalen og man kan gå dypere inn i det som er viktigst og mest interessant for partene (Dalen, 2011).

4.4 Gjennomføring av datainnsamling

4.4.1 Utvalg av informanter

Dersom man er åpen om veien frem til valg av informanter og hvilke kriterier man går etter er det lettere for de som leser undersøkelsen å gjøre seg opp meninger om overføringsverdi (Johnsen 2006). For å vite hvilke informanter som best kan lyse opp problemstillingen må man ha kjennskap til både teoretisk grunnlag og praksisfeltet (Johnsen 2006).

For å belyse problemstillingen min ville jeg intervju fire lærere eller spesialpedagoger som benytter AL som pedagogisk tilnærming i sitt arbeid med alvorlig eller dypt utviklingshemmede elever i skolen. Kriterieutvalg var det mest relevante, da det er vanskelig

å finne et tilfeldig eller representativt utvalg som kan bidra på området (Dalen, 2011). Kriterieutvalg gjør undersøkelsen mer etterprøvable og dermed økes validiteten (Befring, 2007). Kriteriene mine var at informantene skulle jobbe i skolen med målgruppen, benytte AL og fortrinnsvis ha gjort det over en viss tid.

Jeg så det som mest aktuelt å hente informanter fra barne- og ungdomsskolen eller videregående skole, da jeg gikk ut fra at AL var mer utbredt der enn i for eksempel barnehager og dagtilbud for voksne. Siden målgruppen er elever med alvorlig eller dyp utviklingshemning ville antakelig spesialavdelinger eller spesialskoler være mest aktuelle.

For å finne ut hvilke skoler som benytter seg av AL har jeg både kontaktet en kursinstruktør som holder kurs om AL i Norge og gjort et raskt googlesøk. En portåpner er en som kan gi deg tilgang til et felt (Dalen, 2011). Gjennom kursinstruktøren som jeg har brukt som portåpner fikk jeg kontaktinformasjon til åtte potensielle informanter som benyttet AL helhetlig. Gjennom googlesøket fikk jeg opp tre potensielle skoler der AL ble brukt, men mye av informasjonen var såpass gammel at det var usikkert om det fortsatt stemte. Av praktiske og geografiske hensyn tok jeg kontakt med seks av informantene jeg fikk tilgang på gjennom portåpneren, der en av skolene fra googlesøket også var representert. Alle informantene som ble spurt om deltakelse via brev takket ja til å delta i studiet. Dette førte til at jeg utvidet fra fire til fem informanter og lot den siste informanten som svarte delta i prøveintervjuet.

Informantene som ble intervjuet jobber alle i skolen, fire av dem i grunnskolen og en i videregående skole. Jeg har valgt å kalle dem informant 1, 2, 3, 4 og 5. Alle de fem informantene er kvinner og jobber i spesialavdelinger i skolen. Fire jobber i barne- og ungdomsskolen, den siste jobber i videregående skole. Informantene jobber på fire forskjellige skoler, fordelt på to kommuner i ulike deler av landet. Informant 1 og 2 jobber på samme skole. Elevene de jobber med har ulike vansker, noen går selv, noen kan sitte, mens andre er sengeliggende. Noen har et begrenset verbalt språk, men de fleste kommuniserer på andre måter via lyder eller ansiktsuttrykk. Elevene beskrives som multifunksjonshemmede eller utviklingshemmede, mange med flere tilleggsdiagnoser. Lærerne vurderer elevenes utviklingsnivå på de forskjellige områdene i kartleggingsskjemaet til å ligge mellom 0-3 måneder og 4-7 år. De fleste elevene ligger på under to års utviklingsnivå noe som stemmer godt overens med beskrivelsen av målgruppa i kap 2.1. Noen av elevene har hatt AL som

metodisk tilbud siden barnehagen, mens andre først har fått tilbud om det på barneskolen eller i videregående skole.

4.4.2 Utarbeiding av intervjuguide og søking om tillatelse

I forkant av datainnsamlingen leste jeg meg opp på teori om motivasjon og selvoppfatning sammen med bøker om AL. På bakgrunn av min forforståelse, sammen med kunnskapen jeg opparbeidet meg, ble intervjuguiden utarbeidet.

Intervjuguiden skal være en hjelp til å holde seg til tema gjennom intervjuet. Den inneholder spørsmål eller temaer som på forhånd blir ansett som de viktigste (Johnsen, 2006). Jeg utformet intervjuguiden etter tema. Jeg valgte å ha 15 spørsmål om selvoppfatning og motivasjon i intervjuguiden min og beregnet at intervjuene ville ta omtrent 45 minutter. Temaene i intervjuguiden er basert på teori, forskningsspørsmålene og kunnskap om AL.

For å etablere god kontakt med informanten åpner man gjerne med ufarlige og avslappende spørsmål (Johnsen, 2006). Beskrivelser av bakgrunn og elevgruppe fungerte godt som åpning på samtalen. Hvordan spørsmålene er utformet kan være avgjørende for hvilken informasjon man får og det er viktig å være klar og tydelig, unngå vanskelige begreper og være åpne for utradisjonelle svar (Dalen, 2011). Tilbakemelding fra veileder på mitt første utkast førte til en forenkling av språket og sammenslåing av spørsmål som lignet hverandre.

Fordi jeg gjennom intervjuene potensielt kunne få tilgang på personopplysninger har prosjektet vært meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS (NSD). Prosjektet ble godkjent 26.1.15 før gjennomføring av intervjuene (se vedlegg).

4.4.3 Prøveintervju og besøk i feltet

Jeg gjennomførte to prøveintervjuer. Her fikk jeg prøvd ut intervjuguiden og jeg fikk prøve meg i rollen som intervjuer (Johnsen 2006). I prøveintervjuene bør man intervjuer noen som har så lik bakgrunn som informantene i undersøkelsen som mulig (Dalen, 2004). Det første prøveintervjuet hadde jeg med en tidligere kollega som hadde erfaring med AL og som nå jobber som spesialpedagog. Siden jeg fikk tilgang på flere informanter enn jeg hadde behov for og kapasitet til å gjennomføre intervjuer med spurte jeg den siste som svarte på forespørselen min om å bli med i undersøkelsen om å delta i prøveintervju i stedet. Jeg fikk

derfor gjennomført et ekstra prøveintervju med en informant som passet alle kriteriene for målgruppa.

Tilbakemeldingene etter intervjuene var at temaene selvoppfatning og motivasjon var litt vanskelige å snakke om, da de var vanskelige å observere og informantene i prøveintervjuet ikke hadde reflektert spesielt mye rundt temaene. Ved gjennomgang av opptakene og notatene fra prøveintervjuet synes jeg likevel at det var fremkommet en del refleksjoner og observasjoner i forhold til selvoppfatning og motivasjon. Jeg valgte å beholde de fleste av spørsmålene slik de var, men gjorde noen små omformuleringer for å uttrykke meg klarere. Jeg gjorde meg også noen erfaringer i forhold til hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne være aktuelle og hvordan ulike måter å stille dem på ga ulike resultater i forhold til hvor utfyllende svar jeg fikk.

Mest lærerikt var det likevel å få prøve seg i rollen som intervjuer og ved å høre på lydopptakene i etterkant å bli mer bevisst på hvordan jeg fremtrer i intervjusituasjonen. Lengre pauser så informanten får mulighet til å fortsette og tydelige oppfølgingsspørsmål som oppfordrer til lengre svar var elementer jeg jobbet videre med frem mot intervjuet. Jeg ble også bevisst på eget tonefall og bekræftende lyder og hvordan disse kunne gi signaler om hvilke meninger og holdninger jeg selv har på området. Jeg jobbet med å ha et mer nøytralt tonefall og bekræftende lyder som ikke signaliserer hvilke svar jeg forventer eller viser om jeg er enig eller ikke. Jeg var litt nervøs i forkant av intervjuene, men prøveintervjuene gjorde meg mer trygg på rollen som intervjuer. Jeg fikk også prøvd ut teknisk utstyr og sett hvordan det fungerte.

For å få et bilde av hvordan AL som pedagogisk metode ser ut i praksis fikk jeg, både i forbindelse med prøveintervjuet, men også noen av intervjuene, muligheten til å ta en titt rundt i avdelingen. Her fikk jeg se elever og lærere i undervisningssituasjoner, praktiske hjelpemidler, bilder fra undervisningssituasjoner og utforming av lokaler. Slik har jeg en bedre forutsetning for å kunne sette meg inn i informantenes beskrivelser av undervisningssituasjoner og vi har en mer felles forståelse som ligger til grunn.

Observasjonene var uformelle og ustrukturerte og hensikten var først og fremst for å gi meg et bilde av hvordan AL kan se ut i praksis. Observasjonene vil ikke ligge til grunn for analyse og tolkning, men de har blitt brukt inn i intervjusituasjonen for å sikre et mer felles samtalegrunnlag.

4.4.4 Gjennomføring av intervju

For at informantene skal kunne dele sine tanker og følelser er det viktig at de føler seg trygge i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Fire av intervjuene ble gjennomført på skolen der informanten jobber og et intervju ble foretatt hjemme hos informanten. Informantene fikk selv komme med innspill på hvor de ønsket at intervjuet skulle foregå. Det var viktig for meg å ikke ta opp mer av deres tid enn nødvendig og at de skulle føle seg trygge.

Både før og etter intervjuet småpratet vi litt for å bli tryggere på hverandre og gjøre samtalen enklere. Informantene ble informert om deres rettigheter og muligheter for å trekke seg fra undersøkelsen og ga sitt muntlige samtykke til deltakelse i undersøkelsen før vi begynte intervjuet. De fleste intervjuene foregikk uforstyrret, men et av dem ble litt forstyrret av anleggsstøy og medarbeidere som gikk inn og ut. Det samme intervjuet hadde informanten glemt avtalen, så intervjuet var antakelig ikke helt forberedt fra informantens side. Intervjuet ble likevel gjennomført. Intervjuene ble tatt opp med tillatelse fra informantene og lydfilene sammen med notater fra intervjusituasjonen danner grunnlag for senere transkribering.

Jeg opplevde det som lett å få i gang samtalen med alle informantene. Det virket som om de fant temaet interessant, men ikke for personlig så det ble vanskelig å snakke om. Noen av informantene snakket mye og trengte mindre oppfølgingsspørsmål fordi de ga nyanserte og lange svar på hovedspørsmålene. Andre var mer korte og trengte oppfølgingsspørsmål for å utdype hva de mente. Jeg fikk inntrykk av at de ulike informantene i ulik grad hadde reflektert rundt motivasjon og selvoppfatning i sitt arbeid. Noen var veldig opptatt av det og hadde mange tanker og refleksjoner rundt det som de hadde gjort seg opp på forhånd og som de villig delte. Andre fortalte at dette var temaer de ikke hadde gått dypt inn i og virket som de tenkte høyt eller svarte mer nølende, litt på samme måte som i prøveintervjuene. Et par av informantene ga uttrykk for at en del av spørsmålene var vanskelige og at de ikke visste hva de skulle svare.

Gjennomføringen av intervjuene ga meg nye innfallsvinkler som har påvirket min forforståelse og mitt erfaringsgrunnlag. Etter intervjuene har jeg fortsatt å lese meg opp på de ulike temaene i oppgaven. Min forståelse har utviklet seg underveis som jeg har gått frem og tilbake mellom datamateriale, teorier og forskning.

4.4.5 Transkribering

For å ivareta informantenes utsagn på best mulige måte ble lydopptak benyttet. Det er viktig å ta vare på informantenes egne uttalelser (Dalen, 2011). Lydopptakene ble derfor transkribert før videre analyse (Johnsen 2006). Å transkribere er i følge Kvale og Brinkmann (2009) å transformere. Talespråket i intervjusituasjonen blir oversatt til skriftspråk. I denne prosessen kan en del kvaliteter ved det sosiale samspillet mellom forsker forsvinne, som for eksempel kroppsspråk, stemmeleie og tempo.

Intervjumaterialet ble transkribert så kort tid etter intervjuet som mulig mens det fortsatt var friskt i minnet. Å transkribere intervjuene selv gir en unik mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet (Dalen, 2011). Jeg har forsøkt å skrive ned alt som sies i intervjuene. Jeg valgte å skrive intervjuene på bokmål selv om flere av informantene hadde dialekter. Jeg valgte å gjøre dette både for å bevare anonymiteten og fordi dialekt er vanskelig å formidle skriftlig uten at det blir veldig forstyrrende. Jeg har av kapasitetshensyn lagt mindre vekt på den nonverbale kommunikasjonen og har derfor ikke gjennomgående markert kroppsspråk, latter, pauser, tonefall og følelsesmessige markeringer i språket. Jeg tar heller ikke med alle bekreftende lyder som mhm, ja, og nei fra meg i transkriberingen da de forstyrrer flyten i teksten.

I sitatene som er brukt i presentasjonen er det enkelte ganger foretatt små endringer fra det muntlige til det skriftlige språket i form av fjerning av fyllord og repetisjoner og omformulering til fullstendige, sammenhengende setninger. Meningsinnhold og begreper er forsøkt bevart etter beste evne. Dette er gjort for å gjøre sitatene mer lettlesbare og unngå at den muntlige samtalestilen ikke fremstår som usammenhengende og forvirret i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.5 Analyse

En kvalitativ analyse kan gjøres på flere måter. Hensikten er å beskrive, tolke og vurdere våre funn. Målet er å komme frem til en mer helhetlig forståelse av våre data og bruke denne forståelsen som grunnlag for å utforske eksisterende eller nye begreper og teorier (Befring, 2007). Før man går i gang med resten av analysen er det en fordel å systematisere og kategorisere det transkriberte datamaterialet. De transkriberte intervjuene ble kodet ved hjelp

av meningskoding. Meningskoding er å knytte nøkkelord til avsnittene i teksten, slik at man senere kan se hvilke avsnitt i teksten som har samme tema (Kvale og Brinkmann, 2009). Ved hjelp av de kodede avsnittene kan man finne kategorier som beskriver de fenomenene man vil studere (Kvale og Brinkmann, 2009). Koding ut fra teoretiske begreper eller temaer gjør det mulig å se strukturer i form av sammenhenger, forskjeller og mønster i det innsamlede datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskeren kan få en overordnet forståelse av fenomenet (Dalen, 2011).

Dataprogrammet NVivo har blitt benyttet i kode- og analyseprosessen. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at bruk av dataprogrammer kan lette analysearbeidet og spare tid sammenlignet med manuelle klipping og liming. Ordsøksfunksjonen i NVivo kan gi en pekepinn på hvilke temaer som er sentrale i intervjuene og ga meg tilbakemelding på at kodene jeg hadde valgt var sentrale.

Jeg har valgt å bruke både teoristyrte koding i form av begreper fra teorien som var tenkt ut på forhånd og datastyrt koding, begreper og konsepter som oppstår i møtet med de transkriberte intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2009). Etter intervjuene ble gjennomført, transkribert og gjennomlest har jeg også gått tilbake til teorien og fordypet meg i nye temaer som også har blitt kodet. Jeg har vekslet mellom teori og datamateriale og mellom enkeltutsagn og hele intervjuer i det Johnsen (2006) beskriver som hermeneutiske sirkler.

Videre i analyseprosessen har jeg med utgangspunkt i hermeneutisk tankegang forsøkt å se de ulike delene av mitt prosjekt opp mot hverandre. Jeg har sett informantens uttalelser opp mot hverandre, og opp mot problemstillingen og det teoretiske bakteppet for å finne forskjeller og likheter (Johnsen, 2006). Jeg har laget underordnede koder, overordnede koder og gruppert ulike koder sammen underveis ettersom min forståelse har endret og utvidet seg.

Analysearbeidet videre er å utvikle nye forståelser, overskrifter og begreper for fenomenene som er studert (Johnsen 2006). Jeg har valgt å bruke tilstandsbilder og forståelsesmodeller. Tilstandsbilder er tykke beskrivelser der informantens uttalelser er sentrale sammen med forskerens tolkninger av det informanten beskriver (Dalen, 2011). Sammen med videre tolkning opp mot teoretiske perspektiver skapes forståelsesmodeller (Dalen, 2011). Tilstandsbilder og forståelsesmodeller er resultater av analyseprosessen, og disse vil bli presentert i kapittelet om resultat og drøfting.

4.6 Validitet

Validitet er spørsmålet om jeg har undersøkt det jeg var ute etter å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Validitet sier noe om i hvilken grad observasjonene, slutningene og konklusjonene mine er gyldige, og hvem de er gyldige for (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitative undersøkelser undersøker man gjerne abstrakte begreper som ikke kan observeres direkte. Når abstrakte begreper som selvoppfatning og motivasjon er fokuset for undersøkelsen må man studere dem indirekte ved å se på observerbar atferd som kan fungere som indikatorer på det man skal studere (Befring, 2007). Begrepene selvoppfatning og motivasjon kan defineres på ulike måter. For å sikre at vi snakket om de samme fenomenene delte jeg min forståelse av selvoppfatning i intervjuet og spurte informantene om hvordan de observerte motivasjon. På denne måten har jeg jobbet for å få et felles begrepsgrunnlag samtidig som jeg får et inntrykk av hvilke indikatorer informantene vektlegger i sin indirekte observasjon av fenomenene. Disse indikatorene kan jeg se opp mot operasjonaliseringer av begrepene i andre studier og i litteratur på feltet.

At undersøkelsens form er tilpasset mål, problemstilling og teoretisk forankring er avgjørende (Dalen, 2011). I denne oppgaven var målet mitt å se på hvordan lærere opplever selvoppfatning og motivasjon blant elever med utviklingshemming som benytter metoden AL. Jeg ønsket å undersøke læreres erfaringer og refleksjoner rundt selvoppfatning og motivasjon blant elever de benytter AL ovenfor. Jeg føler at jeg gjennom semistrukturert intervju som innsamlingsmetode har klart å skaffe informasjon som belyser min problemstilling.

Å stille spørsmål som oppfordrer informantene til å komme med fyldige svar styrker validiteten ved å gi større muligheter for å gi tykke beskrivelser og tilstandsbilder som informantene kan kjenne seg igjen i (Dalen, 2011). Jeg har forsøkt å stille åpne spørsmål, og følge opp viktige temaer for informantene for å få fyldige svar og et bredt datamateriale som grunnlag for videre tolkning. I tolkningsprosessen har jeg forsøkt å være åpen for å se på flere mulige sammenhenger og årsaksforklaringer. Jeg konkluderer ikke med sammenhenger i min studie, men jeg diskuterer ulike mulige forklaringer og årsakssammenhenger.

I hvilken grad resultatene kan overføres til andre grupper er et spørsmål om generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitative studier snakker man gjerne om overføring av kunnskap som en form for generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009). ”I kvalitative sammenhenger drøfter vi sjelden generalisering av resultatene, men heller i hvilken grad leseren kan kjenne seg igjen i dem” (Johnsen 2006, s 129). Dersom beskrivelsene, begreper, forklaringer og fortolkninger kan brukes i andre sammenhenger eller for andre grupper har de en overføringsverdi. At informantenes opplevelser kan knyttes opp til forskning og teori styrker også validiteten i oppgaven (Johnsen 2006).

For at andre skal kunne vurdere om mine resultater har en overføringsverdi til deres temaer har jeg forsøkt å beskrive alle deler av forskningsprosessen så godt som mulig. Dette gjør det mulig for andre å vurdere om resultatene er overførbare til andre grupper og situasjoner, og om de kjenner seg igjen i situasjonsbeskrivelsen. I min studie er informantgruppen utvalgt på bakgrunn av kriterier, de er ikke et tilfeldig utvalg. I tillegg til kriteriene har de også andre ting til felles, som at alle er kvinner og alle er plukket ut av den samme portåpneren. Dette er samtidig trekk som ikke nødvendigvis gjør dem mindre representative for gruppen som bruker AL som undervisningsmetode. Kvinner er overrepresentert i skolen generelt og miljøet rundt AL er ikke større enn at kursinstruktørene har relativt god oversikt og kjennskap til de skolene og miljøene som benytter seg av metoden. Funnene i min undersøkelse kan ikke generaliseres, men jeg ser det som sannsynlig at mye kan gjenkjennes og bli sett på som nyttige av andre lærere som underviser utviklingshemmede elever ved hjelp av AL eller andre metoder. Ytterligere kvalitetssikring av oppgaven vil bli beskrevet i påfølgende kapittel om reliabilitet.

4.7 Reliabilitet

Reliabiliteten til en undersøkelse handler om i hvilken grad undersøkelsen og resultatene er pålitelige - om resultatene er konsistente og troverdige (Kleven, 2002, Kvale & Brinkmann, 2009). Høy reliabilitet i form av muligheter til å reprodusere de samme resultater ved bruk av en annen forsker på et annet tidspunkt er vanskelig i kvalitative studier (Kleven, 2002). I kvalitative studier er det forskeren selv som er måleinstrumentet og som alle andre mennesker vil forskeren bli påvirket av sin forforståelse, av konteksten de er i. I en intervjuundersøkelse er det for mange variabler som man ikke har kontroll over og som endrer seg over tid eller er personavhengige, som for eksempel erfaringsgrunnlag, dagsform

eller kroppsspråk. Det går likevel an å øke reliabiliteten ved å være så åpen som mulig om prosessene rundt undersøkelsen og gjøre det mulig for andre å vurdere i hvilken grad ulike valg har påvirket resultatene. For å øke reliabiliteten til undersøkelsen har jeg prøvd å beskrive trinnene i undersøkelsen på en transparent måte i tillegg til at intervjuene har blitt dokumentert ved hjelp av lydfiler og transkripsjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Min forforståelse er gjort greie for, og jeg har drøftet dens mulige innvirkning. Jeg har vært åpen om kriteriene for utvalg av informanter og jeg har utarbeidet en intervjuguide med veiledende spørsmål. Jeg har brukt prøveintervjuene til kritisk å gå gjennom min stil som intervjuer for å plukke bort ladet tonefall og utydelige formuleringer. I intervjusituasjonen har jeg forsøkt å opptre så nøytralt og objektivt som mulig for ikke å la min forforståelse ha avgjørende innflytelse på verken intervjuene eller analyseprosessen. Sammen styrker disse tiltakene reliabiliteten da de øker mulighetene for å gjenta undersøkelsen med tilsvarende samme resultater.

4.8 Ethiske refleksjoner

Ethiske vurderinger må foretas kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningen må møte samfunnets etiske normer og forventinger rundt sannhetssøking og uavhengighet, hensynet til de som blir direkte berørt og relevans for samfunnet (NESH, 2006). I en intervjuundersøkelse bør man vurdere verdien av resultatene opp mot kostnaden for informantene (Kvale og Brinkmann, 2009). Elever med alvorlig og dyp utviklingshemming er en gruppe som ikke kan stå opp for seg selv, de trenger at andre gjør det for dem. Det overordnede målet med denne studien er å bidra til at undervisningen denne gruppen tilbys tar hensyn til deres forutsetninger når det gjelder motivasjon og selvoppfatning. Jeg har respektert informantenes tid, ved å møte dem der de er og kun stilt spørsmål som er relevante for studien. Resultatene av studien vil kunne være interessante for informantene i deres arbeid. Temaet jeg undersøker er ikke personlig for informantene på den måten at de risikerer å bli opprørte eller få emosjonelle reaksjoner. Intervjuet kan føre til refleksjoner rundt egne erfaringer og praksis, noe som i seg selv kan være givende for informantene.

Krav om samtykke, informasjon og konfidensialitet er i tillegg til beskyttelse av barn sentralt i de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2006, Dalen, 2011). Informantene må få vite hva temaet og målet med oppgaven er på forhånd så de kan gi sitt informerte samtykke

(NESH, 2006). Informantene fikk informasjon om forskningsprosjektet og deres rettigheter som informanter både i brevet der de ble forespurt om å delta, men også muntlig i forkant av intervjuet. Hensikten med forskningen og mulige følger for informanten ble tatt opp sammen med informantens mulighet til å når som helst trekke seg fra undersøkelsen. Konfidensiell behandling og forsvarlig lagring av opplysninger som kan knyttes opp til informantene og forskerens taushetsplikt ble satt som en forutsetning. Alle informantene ga sitt frie og informerte samtykke til å delta i undersøkelsen før vi gikk i gang med intervjuene og de samtykket også til at intervjuene kunne tas opp.

Da det primært var lærernes refleksjoner og opplevelser om generelle fenomener som var i fokus, ikke trekk ved enkeltelever, så jeg det ikke som nødvendig å innhente samtykke fra elevenes foreldre. En av informantene ønsket likevel at dette skulle gjøres og hun fikk derfor et informasjonsskriv utformet til foreldrene som hun kunne dele ut. Informanten tok i dette tilfellet ansvar for å dele ut, samle inn og behandle samtykkeskjemaer. Jeg har derfor ikke fått noen personopplysninger om elever eller foreldre som følge av dette.

Krav til konfidensialitet og lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner blir beskrevet av NESH (2006). Tillatelse ble søkt fra NSD om å oppbevare personopplysninger, i tilfelle slike ville komme frem i intervjuet (se også kap 4.4.2). Ingen personopplysninger om enkeltelever kom frem i intervjuet, og navn på lærere og skoler som kom frem ble, sammen med informantene, anonymisert i transkriberingen. Lydopptakene sammen med personopplysninger som navn og arbeidsstedet til informantene blir oppbevart i et låst skap som bare jeg har tilgang til. Disse destrueres etter at oppgaven er ferdigstilt og sensur er falt.

5 Presentasjon av resultater og drøftinger

Formålet med oppgaven har vært å få læreres erfaringer og synspunkter på Aktiv Lærings effekt på elevenes selvoppfatning og motivasjon. I dette kapittelet vil mine funn bli presentert og drøftet opp mot teoriene som ble presentert i kapittel 2. Med utgangspunkt i både datastyrte og teoristyrte koder har jeg delt inn i fem temaer. Disse er: Aktiv Læring, motivasjon og selvbestemmelse, selvoppfatning, mestringsforventninger og lært hjelpeløshet. For å gjøre det mest mulig oversiktlig vil funnene vil bli drøftet underveis for hvert tema. Funnene vil bli presenterte som sitater og tykke beskrivelser. Mange av funnene kunne vært diskutert under flere temaer, og mange av temaene går litt over i hverandre. På grunn av begrensninger i lengde har jeg valgt å diskutere dem der de er mest aktuelle.

5.1 Aktiv Læring

Jeg vil i dette kapittelet først presentere informantenes beskrivelser av elevgruppe, mål for metoden, sentrale idéer og elevens og lærerens rolle. Jeg vil så kort diskutere disse funnene samlet opp mot teori. Deretter vil jeg presentere eksempler på undervisningssituasjoner ved bruk av Hopsa før jeg

5.1.1 Elevgruppe, målet med metoden og sentrale idéer i Aktiv Læring

Alle informantene forteller at de bruker Aktiv Læring som undervisningsmetode for elever med utviklingshemming og multifunksjonshemming. To av informantene har også erfaring med å benytte metoden med elever med autisme. Bortsett fra en elev hos en av informantene ligger alle elevene de jobber med nå på under 4 års utviklingsnivå. Tre av informantene mener 2 år er det høyeste nivået for sine elever. To av informantene har elever som er helt nede i 0-3 måneder på enkelte områder. Beskrivelser av elevenes fungering varierer fra elever som er sengeliggende og ikke kan sitte selv til elever som går med eller uten støtte. Hos noen av elevene blir utviklingsprofilen beskrevet som relativt jevn, andre elver har en ujevn utviklingsprofil for eksempel ved at de ligger mye høyere på motorisk utvikling enn emosjonell og sosial utvikling.

Målet med metoden AL er for alle informantene å tilrettelegge for elevenes læring og utvikling. En informant sier et meningsfullt liv for elevene er det overordnede målet og det å

få i gang elevens «indre motor» nemlig lysten til å gjøre selv. Den indre motoren får man i gang ved å tilrettelegge miljøet ut fra deres nivå og interesser mener hun. En annen informant sier at det er et mål i AL at eleven skal tro på seg selv, vite at det kan påvirke og oppleve å bety noe.

Læring gjennom egen aktivitet blir sett på en sentral idé i AL av fire av informantene. At alle kan lære dersom de får rett tilrettelegging nevnes av tre av dem, mens to av dem mener at læringen kommer innenfra og at elevene må programmere seg selv for læring er en sentral idé. Måten å være sammen på er viktig for læring er en sentral idé i AL for to av informantene. Andre idéer som er nevnt av enkeltinformanter er dynamisk læring og at alle lærer gjennom de samme linjene. To av informantene beskriver AL som ikke bare en metode, men en måte å være på, en måte å se andre mennesker på og en måte å forstå læring. De forteller at AL-tankegangen er med i alt de gjør både som lærere, men også privat.

5.1.2 Lærerens og elevens rolle i Aktiv Læring

Elevens rolle i AL er ifølge alle informantene aktiv utforskning av seg selv og miljøet. En av informantene mener dette innebærer å være aktiv, ta initiativ og være nysgjerrig. To av informantene legger til at elevens rolle er å gi tilbakemeldinger eller signaler om hvordan de lærer og hvordan læringsmiljøet fungerer for dem.

Lærerens rolle i AL bruker informantene mer tid på å fortelle om og de gir mange flere beskrivelser av den. Jeg har forsøkt å samle begreper som ligner, likevel er det mange og ulike beskrivelser blant informantene. Å bli kjent med eleven gjennom observasjon og kartlegging og tilrettelegging av læringsmiljøer er en felles beskrivelse av lærerens rolle hos alle informantene. Å planlegge, evaluere og justere og justere underveis blir nevnt av tre av informantene. Å være tilstede på en reflektert og ydmyk måte slik at man fanger opp barnet signaler og greier å følge dem opp beskrives av tre av informantene som en viktig del av lærerens rolle. Tre av informantene mener lærerens rolle innebærer å være på tilbudssiden med å gi støtte eller delta i samarbeid om eleven tar initiativ til. Å gi rom for elevens initiativ ved å ikke forstyrre eller blande seg unødvendig sier to informanter. Å være en drahjelp eller motivator som får i gang prosesser er en del av lærerens rolle for to av informantene. Rollene som veileder, omsorgsperson og hjelper dersom eleven tar initiativ til det blir beskrevet av enkeltinformanter. En av informantene nevner også opplæring av assistenter i filosofi og

metode som en del av sin rolle som lærer. To av informantene forteller at lærerens rolle og måten å være sammen med elevene på er det mest sentrale i AL for dem, mer sentralt enn de dynamiske hjelpemidlene.

DISKUSJON

Å tilrettelegge for at hver enkelt av elevene skal ha muligheter for å lære og utvikle seg blir sett på som det mest sentrale målet med AL av informantene. Idéen om at læring skjer gjennom egen aktivitet når miljøet er tilrettelagt for det legger føringer for hvordan undervisningen skal foregå og stemmer overens med selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985). Både motivasjon og selvoppfatning i form av den «indre motoren» og «tro på seg selv» blir nevnt som mål for AL. Elevens rolle i AL er å være aktiv og ta initiativ. Lærerens rolle i AL er å bruke observasjoner og kartlegginger som bakgrunn for å tilrettelegge for at eleven skal kunne ta initiativ og være aktive. Læreren skal også være tilgjengelig for elevens initiativer, uten å ta over styringen, og har dermed en informerende og ikke kontrollerende rolle overfor eleven ifølge Deci og Ryan (1985). Elevens rolle som initiativtaker og aktiv ivaretar både elevens autonomi og kompetanse som er de viktigste forutsetningene for motivasjon i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985).

5.1.3 Undervisningssituasjoner og tilrettelegging av miljø

Alle informantene beskriver at de bruker observasjoner og kartlegging av elevene ved hjelp av Funksjonsskjemaet for å finne nivået og interessene til elevene. Dette bruker de til å legge til rette for læringsmiljøer for hver enkelt elev eller miljøer for flere elever. I denne tilretteleggingen bruker alle flere av de dynamiske hjelpemidlene Nielsen har designet. De dynamiske hjelpemidlene Hopsadrakt (Hopsa) og Esseff blir brukt av alle informantene. Det er fire av informantene som oppgir at de bruker resonansplaten og det samme med støttebenken. Tre av informantene bruker Det lille rom, og tre bruker SPG-brettet eller noe tilsvarende. Ulike versjoner av hengekøyen blir brukt av to av informantene, det samme blir multifunksjonsbordet. Hjemmelagede ting eller ting vanlige gjenstander blir også brukt i undervisningen av alle informantene i tillegg til de dynamiske hjelpemidlene. Informantene beskriver flere eksempler på undervisningssituasjoner. Av plassmangel er det ikke mulig å ta med alle og jeg har valgt å gjengi tre av informantenes beskrivelser av Hopsa, da dette er hjelpemidlet som går igjen i flest av informantenes beskrivelser. Hopsadrakten og Esseffen er beskrevet i kapittel 3.1.4.

Informant 5 forteller at bortsett fra en elev, som har begynt å gå litt selv, liker alle elevene hennes å være i Hopsa. Alle hennes elever har tilbud om det og lengden på aktiviteten tilpasses elevens styrke. Rundt omkring på avdelingen og på hver enkelt elevs rom har de skinner og kroker som gjør at elevene kan benytte Hopsa både til å flytte seg rundt eller til å være i et lekehjørne med muligheten til å snu seg rundt. Informanten beskriver ulike måter å bruke Hopsa, for eksempel kan elevene ha bena i fotspa mens de leker i vasken, eller de kan stå på Effessen mens de spiller gitar. For en av elevene har de tilrettelagt slik at eleven står på Effesen ved badekaret som er fullt av vann og ting man kan leke med. Vannet er motiverende og bruk av Effessen har bidratt til å bygge opp elevens styrke og balanse forteller informanten. Informant 5 beskriver også en elev som tidligere fremsto som at hun ikke visste at hun hadde ben og som ikke hadde noe bevegelse i bena har begynt å bevege bena når hun er i Hopsadrakten. Hun har skjønnet at hun kan bruke bena til å snu seg rundt eller forflytte seg litt. Muligheter for å sanse med hele kroppen er noe informant 5 vektlegger i all sin undervisning i AL.

Informant 4 har også gode erfaringer med Hopsa, hun forteller at dette er en aktivitet som alle elevene hennes er glade i og motiverte for, og at de noen ganger gråter om de blir tatt ned for tidlig. Hun nyter å se elevenes opplevelser av å kunne forflytte seg og nesten løpe. Noen ganger lar informant 4 elevene velge om de vil i Hopsa eller i NF Walker. Da velger elevene alltid Hopsa forteller hun. Dette skyldes at elevene er i en mye friere stilling i Hopsadrakten tror hun. Når eleven er i Hopsadrakten tar informanten på seg en observatørrolle der hun følger med på hva barnet gjør for å kunne sette ord på det når de er ferdige med økten. Man skal ikke nistire på eleven og holde seg litt på avstand sier hun. Informanten er opptatt av at man ikke skal forstyrre eleven, men for noen av elevene er det nødvendig med litt muntlig oppmuntring fra den voksne. Av og til må hun også inn og rette litt på stillingen underveis. Når eleven gir signal om at de er ferdige eller den voksne må avslutte aktiviteten bruker informanten tid på å beskrive hvordan eleven har beveget seg, hva eleven har gjort og hva de har lekt med. Hun mener at dette er viktig for språkutviklingen, det man har gjort er lettere å knytte begreper til enn det man skal gjøre, det blir for abstrakt tror hun.

Informant 4 bruker av og til Hopsa for å la elevene få leke sammen med andre elever. De kan delta med bevegelser i sangleker som «epler og pærer» eller det kan være i form av fengsellek, der Hengekøyen blir brukt som fengsel og eleven fritt kan flytte seg rundt i Hopsa

sammen med andre elever. Hopsadrakten gjør at eleven blir friere og at de voksne ikke trenger å være tett på og støttende sier informant 4. For en elev ble Hopsa også brukt for å gjøre nødvendige fysioøvelser som å øve på hodekontroll, sitte ved en vegg og strekke ut ryggen og bena. Med Hopsadrakten er det lettere å gi elevene stillingsendringer uten å måtte bruke alle kreftene sine forteller informant 4. Hun skulle ønske de også kunne bruke Hopsadress i svømmebassenget, det hadde vært gøy sier hun.

Informant 1 forteller at øktene i Hopsa kan tilpasses til elevens dagsform gjennom tilpassing av miljøet rundt. Hun foreslår som eksempel å lage større hindringer som utfordringer eleven kan klatre på en dag man vil jobbe med grovmotorikk, dagsformen er god og eleven er motivert. En dag med dårligere dagsform kan man legge til rette for et enklere underlag som ikke er så krevende, der eleven får være i aktivitet med mer forsiktige og roligere bevegelser. Bare fantasien og hensynet til elevens dagsform setter grenser for hvordan man kan tilrettelegge påpeker informant 1.

DISKUSJON

Deci og Ryan (1985) hevder at barn lærer og utvikler seg best gjennom naturlig lek og optimale utfordringer i miljøer som er tilrettelagt for deres opplevde kompetanse. Miljøet bør helst være informerende og ikke kontrollerende. Autonomi og kompetanse er forutsetningene for indre motivasjon som er drivkraft for tidlig læring og utvikling argumenterer de videre. Observasjon, kartlegging og tilrettelegging er en del av lærerrollen i AL for alle informantene. Kartleggingen av elevenes utvikling på ulike områder kan gi lærerne et bilde av elevenes kompetanse og gi dem en idé av hva som er elevenes opplevde kompetanse. Tilrettelegging i lengde på økten, fysioøvelser og størrelsen på utfordringene i miljøet blir beskrevet som måter å tilpasse Hopsaøkten til elevenes styrke, fysiologiske behov og dagsform. Hopsadrakten kan brukes i en krok eller i skinner i taket ut fra elevenes forutsetninger om å forflytte seg. Dette gir også muligheter for å lage ulike miljøer rundt omkring i lokalet som man kan variere mellom eller som eleven kan velge fritt mellom dersom skinnene i taket tillater det. Fokuset i Hopsaøkten kan være på både sansing og grovmotorikk og tilpasses den enkelte elevens forutsetninger, opplevde kompetanse og utviklingsnivå. Kombinasjon med andre dynamiske hjelpemidler som Effessen kan også bidra til å heve nivået på utfordringen slik at gir eleven optimale utfordringer. Deci og Ryan (1985) hevder at optimale utfordringer er oppgaver som raskt blir forstått og gjenkjent, men

med nye elementer som fører til nye erfaringer og økte utfordringer innenfor elevens mestringsområde. Optimale utfordringer bidrar til mer indre motivasjon, og større innsats.

Naturlig lek er et begrep som kan tolkes på flere måter. Jeg velger å tolke det som utforskning av seg selv og miljøet som er indre motivert og på elevens eget initiativ uten voksen kontrollering. Elever som ligger på et lavt motorisk nivå eller har funksjonsnedsettelse som hindrer mobiliteten kan ha vansker med å bevege seg fritt i miljøet. Når elevene blir eldre blir kroppene deres større og tyngre, noe som gjør det vanskeligere å lære motoriske ferdigheter. Hopsadrakten gir elever som ikke selv kan balansere og bære vekten sin muligheten til å bevege kroppen på andre måter enn når de sitter eller ligger. Hopsa åpner for stillingsendringer og naturlige og frie bevegelser. Det kan gi disse elevene muligheter for å utforske miljøet uten at den voksne trenger å styre aktiviteten noe som kan styrke elevens autonomi. De får også muligheten til motorisk utvikling som kan bidra til opplevd kompetanse på nye områder.

Elevenes interesser er en del av grunnlaget for tilretteleggingen. Informantene brukte gitar og leking med vann som eksempler på motiverende aktiviteter og peker på at bare fantasien setter grenser for utformingen av miljøet. Elevene viser motivasjon ved å protestere om de blir tatt ned for tidlig og velge Hopsa fremfor andre aktiviteter. Informantene ser at alle elevene er motivert for Hopsa, bortsett fra en elev som går litt selv. Kanskje handler dette om at Hopsa ikke lenger gir eleven optimale utfordringer og at eleven er klar til å gå videre.

Et informerende og ikke kontrollerende miljø innebærer at eleven får informerende respons fra både læreren og det fysiske miljøet på sine aktiviteter. Informerende respons inneholder informasjon, men ikke vurderinger eller forventninger. Vurderinger og forventninger kan oppleves kontrollerende og gå ut over elevens autonomi. Å sette ord på handlingene til eleven er et eksempel på informerende tilbakemelding uten vurderinger og som eleven selv kan velge hvordan de vil tolke. Å bli overvåket kan oppleves kontrollene ifølge Deci og Ryan (1985). En av informantene påpeker at man må la være å nistire på elevene, men at man må observere og være tilgjengelig litt på avstand og la eleven få holde på mye i fred.

Oppmuntring kan oppleves både informerende og kontrollerende for ulike elever og ved ulikt innhold. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 5.2.

Informantenes beskrivelser av undervisningssituasjoner med Hopsa støtter opp under målet om å tilrettelegge for hver enkelt elev og la eleven være den aktive og den som tar initiativ.

Lærerens rolle som observerende, tilretteleggende og informerende er uten å være kontrollerende kommer også frem i beskrivelsene og er i tråd med selvbestemmelseteorien. Hopsa kan oppleves av elevene som en motiverende aktivitet så lenge det gir optimale utfordringer. Undervisningen i Hopsa støtter elevenes autonomi og kan tilpasses den enkelte elevs kompetansenivå og interesser og dermed være indre motiverende ifølge Deci og Ryan (1985). Hopsa som er et av de dynamiske hjelpemidlene i AL bidrar til autonomi, følelse av kompetanse og muligheten for å bli bedre kjent med egen kropp og egne bevegelser.

5.2 Motivasjon og selvbestemmelse i Aktiv Læring

Da informantenes beskrivelser av motivasjon og selvbestemmelse er like og går mye over i hverandre har jeg valgt å presentere disse temaene samlet. Jeg har samlet de ulike informantenes betraktninger om de samme temaene slik at det gir et bredt bilde av arbeidet med motivasjon og selvoppfatning i AL.

«Motivasjonen er alfa og omega. Du kan ha så gode intensjoner du bare vil, men om barnet ikke er motivert hjelper det ikke.» Informant 2

Motivasjonen er todelt, den må både finnes og skapes sier informant 2. Elevens motivasjon er jo der hele tiden, man må bare se hva de er motiverte for og bidra til å skape motivasjon ved å tilby de aktivitetene eleven trenger sier hun. Man må ha den underliggende troen på at alle barn vil og alle barn kan for å gjøre den innsatsen som skal til med å skaffe eller lage et miljø der elevenes motivasjon kommer frem forteller informant 1. Mestringsopplevelser bidrar til en opplevelse av at man kan og til videre motivasjon mener informant 1. Hun tror at det å få bestemme selv gir elevene en god selvfølelse på at de kan påvirke omgivelsene sine og at deres meninger og lyster er viktige. Indre motivasjon eller vilje ser man på eleven når de setter i gang med aktiviteter i miljøet forteller informant 5. Når de ikke er motiverte setter de ikke i gang, og noen av dem vil i tillegg si ifra forteller hun. Informant 2 tror at alle setter pris på å få ta sine egne valg, og at motivasjon er når eleven har styringa og initiativet selv og føler at de voksne er på samme lag og vil dem vel. Informant 2 mener at måten man er sammen på og tilrettelegger for elevens initiativ er viktig for elevenes motivasjon.

Informant 2 forteller at i AL er elevene hovedpersonen, det er de som styrer og tar initiativ. Om man legger til rette for det kan elevene utvikle evnen til å ta valg. Elevene må få muligheter for å ta naturlige valg sier hun og forteller at hun ikke har noe til overs for å bruke

permer med bilder for elever som like gjerne kan velge direkte. Informant 1 tror AL i stor grad bidrar til å styrke elevenes evner til å ta initiativer og bestemme selv. I AL er det elevene som bestemmer hvilke aktiviteter de vil holde på med, hvordan de vil gjennomføre aktiviteten og hvor lenge de skal holde på sier informant 1. Selvfølgelig må jo også den voksne ha en plan for aktiviteter og innhold ut fra hva elevene trenger å jobbe med, men elevene kan velge å avvise aktivitetene som blir foreslått og de velger hvordan og hvor lenge de skal holde på med hver økt skyter hun inn.

AL kan bidra til motivasjon ved å ta tak i elevenes interesser og styrker og bruke dem i tillegg til å la elevene få delta og gjøre ting selv tror informant 4. Alle informantene sier at for å legge til rette for motivasjon ved bruk av AL tar man utgangspunkt i kartleggingen og ser hva eleven trenger, ønsker og er interessert i når man skal utforme et læringsmiljø. Det må ikke være for lett eller for vanskelig, da er det ikke motiverende mener informant 5. To av informantene sier det kan være utfordrende og ta lang tid å kartlegge motivasjonen hos noen av elevene som er passive og har få signaler. Det er vanskelig å se hva de vil og hva de ikke vil forteller informant 4. Man må være henvendt og ta alle signalene til barnet på alvor sier informant 2.

Kreativitet er viktig i arbeidet med tilrettelegging sier informant 2. Hun har for eksempel brukt et lite piano i strikk oppe i ribbeveggen for at en elev skal få lyst til å prøve å klatre, trekke og bli sterkere. Om elevene ikke er motiverte og tar initiativ har man bommet med tilretteleggingen av miljøet sier informant 1. Når man ser at elevene ikke er motiverte må man gjøre justeringer, det kan være vanskelig å finne de rette tingene som motiverer eleven til egenaktivitet sier informant 5. Ved å ta utgangspunkt i det de er opptatt av kan man tilby dem ting som ligner, men ikke er helt likt, slik at de har noe å sammenligne med foreslår informant 3. Når elevene mestrer aktiviteter prøver informant 1 å finne eller lage aktiviteter som ligner, men er litt forskjellige i kvalitet og utfordringsnivå. Når hun introduserer nye aktiviteter som ligger på et høyere nivå, må elevene få fortsette å ha den gamle aktiviteten tilgjengelig, slik at dersom den nye føles for utfordrende kan de gå tilbake til den gamle for å oppleve mestringsfølelse sier hun. Å oppleve mestring kan gi dem mot til å prøve den nye utfordringen på nytt og denne hoppingen frem og tilbake noe elevene regulerer selv sier informant 1. Man må endre miljøet slik at de ikke går lei, samtidig er det viktig at de opplever miljøet som kjent, så man må endre litt om gangen sier informant 4. Det kan være utfordrende å finne de riktige tingene som passer nivået og er passe motiverende fortsetter

hun. Man må prøve og feile med tilretteleggingen av miljøer til man treffer, noe som av og til kan ta lang tid forteller informant 3. At elevene får en sterkere vilje og avviser de delene av undervisningsopplegget som de ikke liker er noe de heier på forteller informant 5, selv om det betyr at det blir mer arbeid for de voksne. Det er de voksne som skal tilpasse seg, ikke barna poengterer hun.

De voksne må gi bekreftelser på elevenes mestringsopplevelser ved å vise at man aksepterer elevenes løsninger på oppgaven sier informant 1. De må få tilbakemeldinger på at de har jobbet godt, konsentrert seg og gjort noe selv mener hun.

«Og da er det ikke «Nå var du flink» jeg tenker på, men mer «Dette er bra, det har du gjort selv»». Informant 1

Informant 3 erfarer at eleven også kan få bekreftelser på sin aktivitet fra miljøet. Om miljøet er godt nok tilrettelagt er det ikke sikkert alle elevene trenger å bekreftes av den voksne for å være motiverte. Elever som ikke har blitt møtt på denne måten hele veien må man ofte bekrefte sier informant 3. Man kan bidra med oppmuntring for å motivere elevene dersom man ser at det er nødvendig for at de skal mestre oppgaven sier informant 1. Noen av elevene trenger mye oppmuntring, andre jobber best på egenhånd og liker ikke å bli forstyrret er erfaringen til informant 4.

Noen elever er det vanskelig å motivere til å delta i aktivitet fordi de driver med håndvegring sier informant 1. Da synes hun Det lille rommet et godt alternativ, der er det morsomme ting de kan utforske med andre kroppsdeler og de møter ingen krav til å bruke hendene men kan gjøre det om de vil uten å føle forventningspress. Informant 3 forteller om en elev som holder på med helling og tømning med ulike beholdere og materialer på en resonansplate. Hennes rolle som lærer i denne situasjonen er at hun sitter ved siden av og er tilgjengelig om eleven inviterer henne med inn i leken i tillegg til å av innimellom introdusere nye objekter eller innspill på hvilke aktiviteter som er mulig. Hun forteller at dersom hun går helt inn i elevens aktivitet og gjør det samme som eleven føler eleven seg bekreftet og blir mer motivert. Informant 3 fokuserer på at eleven skal oppleve hennes deltakelse og initiativer som et tilbud og at eleven skal ha rom til å bestemme selv uten unødvendig innblanding fra den voksne.

Informant 3 forteller også om en elev som drev med selvskading i situasjoner der hun opplevde for store krav. Når de greide å vise eleven at hun kunne si ifra og trekke seg unna slike situasjoner minket selvskadingen sier hun. AL er en god metode for at barn med små signaler skal få komme til orde og bli tatt på alvor tror informant 3. Informant 5 beskriver også en elev som viser mer vilje etter å ha fått tilbud om AL. Tidligere var eleven veldig engstelig og pliktoppfyllende og gjorde alltid som læreren sa, selv om han kanskje gråt mens han gjorde det. Hun tror det at han har blitt tryggere og har fått være i læringsmiljøer og gjort aktiviteter som er spesielt tilpasset hans interesser bidrar til at han nå sier klart fra om hva han vil og hva han ikke vil. Viljen henger sammen med det emosjonelle og den sosiale biten tror informant 5. Begge informantene opplever at elevene har et mer meningsfullt liv med mer trivsel nå, når de kan si ifra om hva de ønsker og hva som ikke er greit. Informant 3 ser at eleven hennes etterpå har hatt stor utvikling og tror det skyldes at eleven har fått være seg selv. Det er vanskelig å få en forståelse for hvem man er om man blir møtt av de rundt seg med at det man gjør ikke er greit tror hun.

Elevene liker å gjøre ting de har valgt selv sier informant 4. Man må unngå å presse eller stille krav, men gi dem tilbud og legge til rette miljøet og objekter slik at de kan finne ut av det selv og prøve seg når de føler seg klare for det sier hun. Utstyret i AL åpner opp for elevenes initiativ og at de kan gjøre noen ting helt selv uten voksne tror informant 4. Utstyret gjør dem friere i bevegelsene og bidrar til at de tør å gjøre ting opplever hun. Dette gjelder både i egen aktivitet men også i møtet med andre barn fortsetter hun.

DISKUSJON

Informantene hadde veldig like tanker om motivasjon og selvbestemmelse i AL. Noen av dem var mest opptatt av hvordan den voksnes rolle og samspillet mellom barn og voksen var viktig for elevenes motivasjon og selvbestemmelse eller autonomi, mens andre var opptatt av de dynamiske hjelpemidlene og tilretteleggingen av det fysiske miljøet. Selv om hovedfokuset deres var ulikt var begge deler sentralt hos alle informantene. I kapittel 5.1 om Aktiv Læring som metode var fokuset det samme rundt idéer og mål for metoden. Sammen viser det tilnærmingen til læring, motivasjon og selvbestemmelse i AL, nemlig at læring og utvikling skjer som en naturlig følge av elevens egen motivasjon og elevens initiativ til egen aktivitet dersom miljøet er tilrettelagt til for det. Både det sosiale og det fysiske miljøet må være tilrettelagt ut fra elevens utviklingsnivå på ulike områder og hvilke aktiviteter og objekter eleven interesserer seg for. Det kommer frem at ytre krav, kommentarer og

forventninger kan virke forstyrrende på elevens aktivitet eller bidra til at de opplever forventningspress. Dette stemmer overens med Deci og Ryans (1985) beskrivelse av det optimale miljøet for læring og utvikling på tidlige stadier, der læringsprosessene vil skje av seg selv i et miljø som er tilpasset elevens kompetanse og styrker deres autonomi ved å være informerende og ikke kontrollerende. Dette stemmer også overens med Deci og Ryans (1985) beskrivelse av indre motivert aktivitet. Indre motivasjon beskrives da som prosesser der iboende interesser eller lyster sammen med opplevelsen av å være kompetent og autonom og ha full kontroll over egne personlige valg fører til at aktiviteten i seg selv er spennende og gir en glede å holde på med. Indre autonom motivasjon er den sterkeste motivasjonsformen og gir mer utholdenhet og innsats enn ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Oppmuntring og ros kan ha både positive og negative effekter på motivasjonen.

En av informantene sier hun bruker oppmuntring når det bare er litt mer innsats som skal til for å mestre oppgaven. Dette blir beskrevet som verbal oppfordring av Bandura (1997). Han hevder dette har positiv effekt på motivasjonen dersom det fører til mestring som igjen bidrar til å øke mestringsforventningene. Dersom man oppmuntrer elevene når de ikke har mulighet til å mestre oppgaven med litt ekstra innsats og elevene opplever nederlag kan det bidra til at eleven mister tilliten til den voksne og mestringsforventningene senkes ifølge Bandura (1997). Bandura (1997) hevder at dersom man blir oppmuntret til oppgaver som eleven opplever som enkle eller får for mye hjelp kan dette bidra til senkede mestringsforventninger da de tar til seg andres lavere forventinger til dem. Ros for innsats og bekreftelser på elevens aktivitet fra den voksne blir også beskrevet av informantene. Informerende tilbakemeldinger om elevenes innsats og strategier fra miljøet kan styrke elevenes opplevelse av kompetanse og autonomi og bidra positivt på motivasjonen ifølge Deci og Ryan (1985). Dersom tilbakemeldingen oppleves som en belønning eller har vurderinger knyttet til seg kan de bidra til at elevene føler forventinger utenfra, noe som går ut over deres opplevelse av autonomi. Dette kan føre til at motivasjonen går fra å være indre til å være mer ytre og kontrollert (Deci & Ryan, 1985). Ytre kontrollert motivasjon er ikke like sterk som indre motivasjon og innsatsen og utholdenheten vil bli lavere. Opplevelsen av kompetanse bygger på mestringsopplevelser og tilbakemeldinger fra miljøet (Deci & Ryan, 1985). Positive bekreftelser på elevens aktiviteter fra både miljøet og de voksne kan styrke elevens opplevelse av kompetanse. Det kan være vanskelig å vite hvordan ros og tilbakemeldinger slår ut på elevens motivasjon da det avhenger av hvordan elevene tolker det. I AL anbefales det derfor å være forsiktig med å bruke ros og skryt som kan oppleves som en forventning til

eller vurdering av barnet (Nielsen, 1990). En av informantene forteller at elever som ikke er vant til AL gjerne trenger oppmuntring i aktiviteten, kanskje det kan tyde på at eleven ikke er trygg på sin egen autonomi og kompetanse i lærings situasjonen enda og dermed ikke er indre motivert.

For å tilrettelegge for at elevenes motivasjon og selvbestemmelse i AL er tilnærmingen den samme. Eleven skal ha tilbud om ulike aktiviteter både alene og sammen med de voksne som de selv vurderer om er motiverende eller ikke og hvordan de vil forholde seg til. I AL blir elevenes autonomi blir ivaretatt ved at deres signaler blir tatt på alvor og de voksne respekterer deres lyster og behov. De skal være trygge på at det ikke er forventninger og krav til dem og at de voksne godtar deres valg, deres måter å gjøre ting på og deres løsninger. Dette kan bidra til å dempe elevenes forventninger om å ikke oppfylle de voksnes forventninger, da de selv kan vurdere hvilke mål de skal jobbe mot og hva som er mestring.

Indre motivasjon og selvbestemmelse er sentrale verdier i AL, elevenes egne aktivitet som de tar initiativ til selv blir sett på som det mest optimale. Nielsen (1991) begrunner dette med at hun tror ferdigheter lært på eget initiativ blir mer brukt og blir en del av elevenes selvoppfatning. Deci og Ryan (1985) hevder at autonomi og internalisering av verdier er drivkraften bak tidlig læring. Indre motivasjon vil ifølge dem føre til at eleven søker optimale utfordringer som bidrar til at de videreutvikler og overfører ferdigheter på nye situasjoner. Elevene vil på eget initiativ oppsøke oppgaver der deres ferdigheter og opplevelse av kompetanse stemmer overens med oppgavens krav til kompetanse (Deci & Ryan, 1985). Tilpasningen som informantene beskriver der de tilbyr aktiviteter som ligner men har ulike kvaliteter eller vanskegrad kan derfor bidra til å styrke elevenes indre motivasjon. Deci og Ryans begrep opplevelse av kompetanse og Nielsens forståelse av ferdigheter som en del av selvoppfatningen handler om mye av det samme.

5.3 Selvoppfatning i Aktiv Læring

Informantene ble spurt om hvordan de opplevde elevenes selvoppfatning og hvordan de mente AL kunne påvirke elevenes selvoppfatning. I intervjuene brukte jeg en veldig vid definisjon av selvoppfatning om hvordan elevene ser seg selv og sin verdi, sin mulighet for å gjøre egne valg og hvilke forventninger de har om å mestre. Jeg lot informantene selv velge

hvilke deler av selvoppfatningen de ville legge vekt på, noe som resulterte i varierte besvarelser.

Jeg har valgt å dele informantenes bidrag inn i tre temaer ut fra Nielsens (1991) forståelse av selvoppfatning som et samspill mellom barnet, barnets tilegnede ferdigheter, kjennskap til omgivelsene og andre mennesker. Episoder der elever får nye opplevelser av sin egen kropp, sine bevegelser, sine muligheter til å påvirke miljøet rundt seg eller seg selv i samspill med andre har blitt trukket frem av informantene. Disse episodene vil jeg komme tilbake til og drøfte i de påfølgende underkapitlene. Barnets opplevelse av egen kropp, sine bevegelser og sine ferdigheter (5.3.1) tas opp først, før jeg går videre på opplevelsen av å kunne påvirke omgivelsene (5.3.2) og til slutt opplevelsen av å være sammen med andre (5.3.3). Noen av informantenes bidrag er delt opp og fordelt på flere av underkapitlene, og også i kapitlene om selvbestemmelse (5.2) og mestringsforventninger (5.4).

5.3.1 Opplevelse av kropp, bevegelse og egne ferdigheter

”Jeg har sett hva som skjer med en som ikke vet at hun har ben. (...) Vi jobba mye med å alltid tilby noe aktivitet til føttene og sanse med tærne og nå vet hun at hun har tær og føtter” Informant 5

Informant 5 forteller om en elev som oppdaget sine egne ben, noe som hun mener er det beste eksempelet på hvordan hun har opplevd endringer i elevenes selvoppfatning. Eleven oppdaget hele kroppen og ikke bare deler sier hun. Eleven var vant til å stå i ståstativ eller sitte mye fastspent i rullestol mens hun jobbet før hun fikk tilbud om AL. Eleven visste ikke at hun hadde føtter og brukte ikke bena til noe sier informanten. Etter å ha tilrettelagt for at eleven kan sanse med hele kroppen, men særlig tær og føtter og tilbudt aktiviteter til bena opplever informanten at eleven nå har oppdaget at hun har ben. Hun har opplevd at hun kan bevege dem og bruke dem til å snu seg rundt eller forflytte seg litt når hun er i Hopsa avslutter informant 5.

DISKUSJON

Elever med lammelser, spastisitet, begrenset mobilitet eller sanseutfordringer vil ikke ha de samme sanseinntrykkene og erfaringene om sin egen kropp som andre mennesker. Dersom man tilbringer mesteparten av dagen fastspent i en stol kan det også være vanskelig å få

nyanserte sanseerfaringer med hele kroppen. Uten varierte sanseopplevelser vil elevene kanskje ikke se at armer og bein henger sammen med kroppen. Dette kan gjøre det vanskelig å opparbeide seg den helhetlige, kontinuerlige, avgrensede og integrerte forståelse av egen kropp som Stern (2003) beskriver som en tidlig del av selvutviklingen i domenet kjerneselvet kontra annen. Stern beskriver at forstyrrelser på et eller flere områder i selvutviklingen kan ha negative konsekvenser for videre selvutvikling og føre til psykiske problemer (Stern, 2003). Det er derfor viktig å fokusere på elevenes tidlige selvutvikling hos elever som har en langsom utvikling eller utvikler seg skjævt.

Eleven informant 5 beskriver har ved å oppdage sine egne ben utvidet sin egen oppfatning av seg selv som avgrenset individ slik Stern (2003) beskriver. For å få en god oppfatning av seg selv og sin avgrensning må man eksperimentere med kroppen opp mot miljøet. Informant 5 forteller at hun tilpasset miljøet til eleven slik at eleven fikk sanse med hele kroppen og fikk muligheter for å gjøre aktiviteter med bena. Eleven fikk senere ved bruk av Hopsa muligheten til oppleve andre deler av og andre perspektiver på miljøet enn hun var vant til. I Hopsa fikk hun også muligheten til å oppleve kroppen og egne bevegelser på en helt annen måte enn når hun satt fastspent i stolen sin. Variert utforskning av og med egen kropp og bevegelser er nødvendig for etablere erfaringer om dem. Tilrettelegging slik at eleven kan bevege seg dynamisk og på eget initiativ og få respons på alle sine bevegelser er sentralt i både Hopsadrakten men også de andre dynamiske hjelpemidlene i AL (Nielsen, 1991).

Hopsadrakten ga også eleven muligheten til å erfare at selv små bevegelser av bena kan bidra til stillingsendring eller forflytning. Hun fikk oppleve at handlingene hennes fikk noe til å skje og at hun kan kontrollere hva som skal skje. Opplevelsen av kompetanse er å føle forventninger om å kunne mestre en ferdighet. Erfaringer med mestring som forsterkes av tilbakemeldinger fra miljøet ligger til grunn for den opplevde kompetansen (Deci & Ryan, 1985). Agens eller selv-handling beskriver opplevelsen av å se sammenhengen mellom handlingen man gjør og responsen man får (Bandura, 1997, Stern, 2003).

Ved å få respons på ubevisste bevegelse kan disse bli bevisste og kobles opp mot selvet og man opplever agens. Utvidet forståelse av seg selv og sin avgrensning ved at man oppdager hele kroppen er positivt for elevens videre selvutvikling og gir flere muligheter for at eleven kan oppleve agens og kompetanse. Å oppleve seg som kompetent og agerende eller selv-handlende er viktig for å oppleve selvbestemmelse, autonomi og kontroll som er sentralt for

både positiv selvoppfatning og motivasjon. Dette vil jeg komme tilbake til i de neste kapitlene.

5.3.2 Opplevelse av å kunne påvirke omgivelsene i Aktiv Læring

Informant 3 tror AL er med på å bekrefte elevene ved at de får utvikle seg videre med å jobbe på sitt nivå og ved at de får bekreftelser og respons på sine egne handlinger fra miljøet rundt seg. Hun beskriver hvordan hun ser for seg at en elev tenker når de oppdager at det er de som skaper en respons fra miljøet rundt seg slik:

«Gjennom at man gjør en bevegelse så får man en respons i fra en resonansplate eller leker eller noe. Så ser du at eleven liksom «Oj, hva var det? Jeg prøver en gang til. Oj, det skjedde en gang til. Når jeg gjør sånn så skjer det der. Jeg har lyst til å gjøre det flere ganger». Jeg tenker du kan se det på den måten der, at de oppfatter at «det er meg som gjør dette, det er ikke noen andre som gjør noe med meg. Det er meg som gjør at noe skjer rundt meg, en lyd eller bevegelse eller...».Informant 3

Informant 4 trekker også inn resonansplaten som eksempel på at elevens selvoppfatning styrkes med AL. Hun tror at elevene blir tryggere og mindre redd for lyder fordi elevene lærer at det er de selv som lager lyder ved å være på resonansplaten med objekter rundt seg som lager lyd ved bevegelse. De blir tøffere, mindre engstelige og skvetter ikke så mye lengre når de har holdt på med det en stund sier hun.

DISKUSJON

Informant 3 sin beskrivelse av hvordan hun tror elevene lærer at det er de som lager lydene de hører fra resonansplaten stemmer overens med Sterns (2003) begrep selv-handling, å føle at man selv er opphavet til og har kontroll over handlingen. Som en del av selv-handling har man også en egen vilje og forventninger om konsekvenser. Bandura (1997) bruker begrepet agens om troen på at man kan påvirke miljøet rundt seg og kontrollere sin egen situasjon. Å se sammenhengen mellom handling og konsekvens er viktig for både selv-handling og agens, man må attribuere handlingen til seg selv og ikke til tilfeldigheter eller andre mennesker (Rosenberg, 1979. Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Opplevelse av agens og selv-handling er viktig for å kunne oppnå selvbestemmelse og for å oppleve mestring. Dersom opplevelsen av agens i situasjonen er mangelfull vil man heller ikke føle at man har kontroll. Dette kan resultere i lært hjelpeløshet. Forebygging i form av styrking av elevens opplevelse av agens er derfor viktig.

Å oppdage sin egen agens eller selv-handling slik informant 3 beskriver er ikke en ting man gjør en gang for alle. Det er noe man gjør flere ganger i ulike sammenhenger, kontekster, med ulike objekter, sanseintrykk og et resultat av en utforskning av hva man kan påvirke og ikke påvirke. Opplevelsen av selv-handling er en prosess der man stadig oppdager sammenhenger mellom det man gjør og hvilken effekt det får (Stern, 2003). For å oppleve agens må man få respons på egne handlinger fra miljøet og menneskene rundt seg og man må oppfatte at disse tilbakemeldingene er resultat av egen handling. Elever som har lite bevegelse og lite bevisst kontroll over egen kropp trenger også å oppleve agens. For å få til dette må også de få tydelige tilbakemeldinger på de få og små bevegelsene og lydene de har enten bevegelsene er bevisste eller ubevisste. Resonansplaten i AL gir tydelige auditive responser på elevenes bevegelser dersom de fører til at objekter flytter på seg eller slippes ned på platen. Ved å tilrettelegge slik at selv den minste bevegelse barnet gjør vil få en respons i form av lyd kan elevene bli bevisst på sine reflekser og ubevisste bevegelser og bli motiverte til å prøve å bevisst gjenta dem. Når de erfarer at det samme skjer flere ganger forsterkes opplevelsen av agens og man kan danne forventninger om hva som vil skje neste gang (Stern, 2003, Bandura, 1997). Elevene kan også eksperimentere med å gjenta handlingen på ulike måter og se om de får den samme responsen hver gang og på denne måten lære om sammenhenger i miljøet rundt dem.

Særlig om man oppholder seg sammen med andre vil mange av sanseintrykkene man får komme fra andre menneskers handlinger og være utenfor egen kontroll (Bandura, 1997). Dersom man får mange sanseintrykk på en gang kan det være vanskelig å skille mellom hvilke som skyldes egen aktivitet og hvilke som har ukontrollerbare årsaker utenfor seg selv. Utviklingshemmede elever og små barn har ikke de samme kognitive forutsetningene for å huske tidligere hendelser, se sammenhenger mellom hendelser atskilt i tid, rom og form, trekke slutninger eller generalisere (Bandura, 1997). Det er derfor viktig å legge til rette for at de får raske, tydelige og direkte responser fra miljøet, og at de har muligheten til å gjøre den samme handlingen mange ganger for å etablere en opplevelse av agens og forventninger om at det samme vil skje igjen neste gang. Informant 4 peker på at utstyret i AL bidrar til at de kan gjøre ting helt selv. Informant 3 peker på at respons fra miljøet er med på å bekrefte eleven. Elevens kompetanse blir bekreftet noe som kan bidra til å øke elevens opplevde kompetanse og motivere for større utfordringer.

Å ikke ha andre mennesker tett på seg hele tiden kan bidra til at det blir lettere for eleven å koble egne handlinger opp mot responsen de gir når de ikke druknes i lyder og inntrykk fra andre mennesker som de ikke kan kontrollere. Agens kan bidra til en økende opplevelse av kontroll når man opplever at man kan påvirke sin egen situasjon. Opplevelse av kontroll kan også bidra til at elevene føler seg tryggere ifølge Seligman (1992). Informant 4 opplever elevene som tryggere etter å hatt tilbud om resonansplaten.

Tilrettelegging av miljøet i AL slik at elevene får tydelige og forutsigbare tilbakemeldinger på alle sine initiativer samtidig som de ikke blir forstyrret av for mange inntrykk som de ikke har kontroll over kan bidra til elevenes utvikling av agens og selv-handling og bidra til at elevene opplever større kontroll og blir tryggere. Elevene kan også få bekreftet sin kompetanse og bli motivert for større utfordringer. Agens og selv-handling er viktige forutsetninger for både mestringsforventninger, autonomi og selvbestemmelse og derfor viktig for både selvoppfatning og motivasjon.

5.3.3 Opplevelse av å være sammen med andre i Aktiv Læring

Informant 3 tror alle elevene hennes har en oppfatning av seg selv, hun ser en forventning og en glede hos elevene når de synger om hver elevs navn i samlingsstunden. Informant 4 forteller at hun har fått tilbakemeldinger fra andre på at elevene hennes vet at de får svar når de tar kontakt med rop, skrik eller spark. Elevene blir bekreftet og forstått med det språket de har, og de får svar, noe som gjør dem tryggere mener hun. Informant 5 vet ikke hvordan hun skal tolke hva elevene føler om seg selv når de ikke har noen måte å formidle det på annet enn å være fornøyd eller misfornøyd. Det er en elev som har lite egenbevegelse som kanskje forstår mer enn han greier å uttrykke som hun undrer seg over hva tenker om seg selv.

Informant 5 sier at ikke tror elevene hennes har en forståelse av at andre har sine egne selv enda.

Informant 2 erfarer at elevene hennes ikke har en veldig godt utviklet selvbylde og ikke så godt utviklet identitet eller begrep om seg selv fordi det ikke har vært fokus på det. Hun mener at utvikling av identiteten og det å føle at man blir tatt på alvor og kan gjøre egne valg er veldig viktig og grunnlaget for alt annet. Informant 2 sier hun spesielt har jobbet med hvordan man oppfatter seg som en del av et samspill eller fellesskap. Det å oppdage at man ikke bare er seg selv men også en del av et fellesskap, et «jeg og du i lag», en familie, eller en

klasse er viktig for informant 2. Hun forteller at hun har sett denne utviklinga komme hos et barn, at barnet gikk fra å oppleve bare seg selv til å også oppleve at informanten fantes og at de kunne dele ting og ha felles fokus. Informanten beskriver denne opplevelsen som fantastisk og viktig.

«Det er jo akkurat det, når man ser at et barn kommer ut av sin egen lille boble og begynner å bli mer deltakende og nysgjerrig og utforskende. Og det ser jeg jo, det er det som er så fint. At de kommer ut og blir deltakere i verden.» Informant 2

For at elevene skal utvikle sin identitet må de bli møtt på en sårn måte at de opplever seg som verdifulle personer, de må føle seg respektert og likt sier informant 2. Hun beskriver det som at hun må finne kjernen hos barnet, hva som egentlig er dem. Når eleven forstår at de blir sett for den de er så føler de seg likt, forstått og sett, og dette tror informanten er med på å utvikle identiteten. Om man ikke blir sett for den man er men får signaler på man blir sett på som om man var noen andre blir man usikker og frustrert og kan begynne å lure på om det er slik man egentlig er forteller hun. Elevene blir formet i møtet med miljøet og menneskene rundt dem, og derfor er lærerrollen og måten å møte dem på så viktig mener hun, fordi den kan bidra til å bygge elevene opp eller bygge dem ned. Måten man møter elevene på kan få elevene til å føle seg dårlige, mindreverdige, som en som ikke mestrer eller som en som er vanskelig poengterer hun. Innstillingen at alle prøver og alle gjør så godt de kan er viktig i møte med barna. Informanten mener at utviklingshemmede elever er ekstra sårbare fordi de er så avhengige av andre mennesker Møter med dårlige voksenroller kan hindre dem fra å utvikle seg videre.

DISKUSJON

Selvoppfatningen blir til i en relasjon mellom eleven, miljøet de lever i, mennesker de møter og objekter de utforsker. Både Bandura (1997), Rosenberg (1979) og Nielsen (1990) ser på selvoppfatningen som noe som utvikler seg kontinuerlig og som både påvirker og blir påvirket av mange ulike faktorer i og utenfor eleven. Lærere kan som informantene peker på påvirke hva slags selvoppfatning elevene skal få gjennom sin væremåte og signalene de gir om sine holdninger til elevene.

I Funksjonsskjemaet som er kartleggingsverktøyet i AL handler det emosjonelle området om hvordan man kontakter og deltar i samspill med sine nærmeste (Nielsen, 2000). For elever med lav emosjonell utvikling eller der den emosjonelle utviklingen er truet er det viktig at

man jobber med å få eleven trygg på relasjonen gjennom å unngå å komme med krav eller forventinger mener Nielsen (1990). Elever med kontaktformer på helt lave utviklingsnivåer har ikke forutsetninger for å delta i samspillet dersom det ikke tilpasses deres premisser. Sterns (2003) domene selvet med andre beskriver selvoppfatningen man har frem til man oppnår intersubjektivitet rundt 9 måneder gammel. Her beskrives tidlige måter å samhandle på der den voksne hjelper til med barnets selvregulering og barnet speiler den voksnes uttrykk i selv-i-resonans-med-en-annen. I denne perioden er barna sammen med andre fysisk, men ikke psykisk (Stern, 2003). En del dypt og alvorlig utviklingshemmede elever ligger så lavt på emosjonell utvikling at dette er de mest aktuelle kontaktformene. Dersom selvutviklingen er blitt forstyrret kan elever som kognitivt ligger på et høyere nivå også fungere dårligere på dette området enn deres utvikling ellers skulle tilsa slik jeg forstår Stern (2003).

Elever med utviklingshemming kan føle seg utrygge i sosiale situasjoner der de ikke har oversikt over de andres følelser og intensjoner ifølge Ellingsen, Jacobsen og Nicolaysen (2002). Dette kan bedres ved at eleven utvikler sin intersubjektive selvforståelse. Et kvalitativt sprang der flere områder er involvert og atferden oppleves kvalitativt endret er vanlig i denne overgangen ifølge Stern (2003). Når elevene erfarer at menneskene rundt dem vil dem vel og spiller på samme lag, som en av informantene uttrykker det kan dette føre til at elevene blir tryggere på å være seg selv. Elevene kan også få en økt opplevelse av agens og større muligheter for å formidle sine opplevelser til den voksne som en følge av intersubjektiv selvoppfatning. Dersom elevene ser at de voksne responderer på følelsene og intensjonene de uttrykker ved bruk av affektiv inntoning vil elevene kunne oppleve å ha en ny arena der de kan påvirke verden rundt seg (Stern, 2003). Dette kan gi motivasjon for og ikke minst muligheter for å meddele sine ønsker og sin vilje til den voksne. Intersubjektivitet kan også gi eleven tilgang på en sterkere opplevelse av fellesskap og tilhørighet som er viktig for internalisering av samfunnets verdier ifølge selvbestemmelsesteorien (Stern, 2003, Ryan & Deci, 2009). Referering i form av å trekke slutninger om den voksnes forventinger om barnets muligheter for mestring basert på den voksnes uttrykk gir nye muligheter for eleven til å vurdere sine forventinger om mestring (Stern, 2003, Bandura, 1997). Det er derfor viktig både motivasjon og selvoppfatning å tilrettelegge for elevenes selvutvikling dersom de ligger lavt på dette området.

Ut fra informantenes opplevelser kan det synes som at en del av elevene ikke har nådd denne intersubjektiviteten enda. Fordi barns måter å oppfatte andre og være sammen med andre på endrer seg mye i denne overgangen er det viktig å ta hensyn hvor i denne utviklingen elevene befinner seg. Nielsens (1990) samspillsteknikker tar hensyn til dette, og overgangen mellom imitasjonsteknikken og samspillsteknikken illustrerer dette vendepunktet. Der man går fra å leke ved siden av barnet og la barnet speile eller imitere, til å leke med og ha et tydelig fokus på turtaking og delt oppmerksomhet. Når eleven oppnår intersubjektivitet kan man ifølge Nielsen (1990) gradvis begynne å komme med forventninger og krav til eleven, det er først nå de har forutsetninger for å forstå og oppfylle dem.

Før elevene utvikler intersubjektiv selvoppfatning er speiling som resonans-med-en-annen en del av den voksnes bidrag til deres selvregulering (Stern, 2003). Denne speilingen er deres kilde til hva andre føler om dem og deres aktiviteter (Stern, 2003). Rosenbergs (1979) enkleste former for reflekterte vurderinger handler om mye av det samme. Informant 2 sier at barna må møtes på en slik måte at de opplever seg som verdifulle, respektert og likt. Det er de voksnes følelser og holdninger uttrykt gjennom ansiktsuttrykk og oppfattet av barnets speilnevroner i hjernen som danner det viktigste grunnlaget for elevens tidlige oppfatning av seg selv (Stern, 2003). Innstillingen og synet på elevens muligheter for å lære hos den voksne blir derfor viktig fordi den kan speiles over på eleven og bli en del av deres egen selvoppfatning. Dersom man deler læringssynet i AL om at alle kan og vil lære bare miljøet lar dem gjøre det, som kom frem i forrige kapittel kan dette styrke elevens selvoppfatning og muligheter for læring og utvikling.

5.4 Mestringsforventninger

Her presenteres informantenes opplevelser og tanker rundt elevenes mestringsforventninger og mestringsopplevelse og hvordan AL kan påvirke disse. Dette vil senere drøftes opp mot Banduras (1997) teori om mestringsforventninger, Seligmans (1992) begreper forventninger om og opplevelse av kontroll og Deci og Ryans (1985) begrep opplevelse av kompetanse.

«Etter hvert som du har jobbet en del med Aktiv Læring i forhold til den eleven så ser du plutselig at de har en forventning om det som skal skje, og de har, de vet at jeg påvirker, jeg påvirker det som skal skje. Og da tenker jeg at du har mestringsfølelse og, i det du skjønner at jeg er den som påvirker dette. Så får du en bekreftelse og, og opplever at du får til noe.» Informant 3

Informant 3 mener bruk av AL og tilrettelegging til elevens nivå over tid fører til at elevens forventninger om mestring styrkes ved at eleven får erfaringer med å mestre undervisningstilbudet. Hun mener mestringsforventningene henger sammen med opplevelsen av påvirke det som skjer. Elevenes erfaringer med at deres handlinger påvirker utfallet henger ifølge henne sammen med deres mestringsopplevelser og mestringsforventninger.

«Jeg tror hele grunntanken er at man tar tak i det nivået barnet er på og tilrettelegger så de får jobbet med seg selv og får oppleve mestringsopplevelser, som igjen gjør at du får en ny sånn spiral. Ny mestring gir nysgjerrighet på nye, ønske om å ta nye utfordringer, og så videre» Informant 1

Informant 1 ser på tilrettelegging til den enkelte elevens nivå som en forutsetning for at elevene skal oppleve mestringsopplevelser. Man må vite hvordan man kan tilrettelegge for elevens nivåer på ulike områder, for eksempel grovmotorikk. Miljøet må tilpasses så det verken ligger på et for høyt eller for lavt nivå, det må treffe den enkelte elev. Når elevene får oppgaver på riktig nivå vil de oppleve mestringsopplevelser som bidrar til en positiv spiral der elevene blir motivert for nye utfordringer. Informant 1 mener også at elever som har hatt tilbud om AL en stund vil erfare at de miljøene og aktivitetene de får presentert er noe de vil klare med litt innsats og eventuelt assistanse fra den voksne. Mestringsopplevelser i undervisningssituasjonen fører til at de tør å gå videre på nye utfordringer, de har forventninger om mestring sier hun. Informant 1 forteller når hun blir spurt om hvordan elevene oppfatter seg selv og hvordan AL bidrar til elevenes selvoppfatning at hun tror at elevene opplever seg som viktige når de får tilbud om AL fordi de blir sett på som en som kan og vil og blir gitt tillit og aksept for sine løsninger. Det at de får en aksept på det de gjør mener hun gir dem en slags mestringsopplevelse, en opplevelse av å bety noe i det de gjør og at det de gjør betyr noe. Informanten tror at det at det ikke er noen klare løsninger på forhånd, men at elevene alene eller sammen med den voksne finner sine egne løsninger på oppgaver. Hun mener dette gir elevene både en god selvfølelse og en følelse av å være betydningsfull.

«Jeg tror ikke jeg har noen veldig gode eksempler på at de tror de har noen forventninger til mestring, det vet jeg ikke. Jeg tror det er forskning, de forsker hele tiden, da vet jeg ikke om de har noen mål og forventninger om hva de skal, men vet ikke.» Informant 5

Informant 5 opplever at hennes elever ikke har etablert tydelige mestringsforventninger enda og beskriver elevenes handlinger som eksperimentering der de er åpne for alle mulige utfall.

Hun mener at tilretteleggingen i AL der elevene får holde på med ting de mestrer kanskje kan bidra til at elevene utvikler seg videre.

Også informant 2 er inne på at det er vanskelig å se forventninger hos barna. Hun sammenligner med et lite barn, der man kan se at de har lyst til å få det til, men ikke har forventninger om de vil klare det eller ikke. Informant 2 mener elevene ikke har en god nok forståelse av hvordan verden rundt seg henger sammen til å vurdere hva de kan forvente, og at denne utviklingen kommer senere.

Informant 4 forteller at elevene hennes av og til får velge om de vil opp i Hopsadrakt eller i NF Walker. De velger alltid Hopsadrakt og informanten mener dette henger sammen med hvilke mestringsforventninger elevene har til aktiviteten. NF Walker kan oppleves som ”ikke din egen stilling” mens Hopsa kan gi opplevelse av å nesten kunne springe sier informanten. Hopsa gir elevene en større mestringsopplevelse fordi barna får gjøre aktiviteten på sin måte fortsetter hun.

«Det er jo litt sånn med nederlag her føler jeg at da bare slutter man.» Informant 5

Informant 5 forteller at opplevelser av å mislykkes kan føre til at elevene gir opp. Informant 2 forteller at hun sjelden ser skuffelse eller skam som reaksjon på at eleven ikke fikk til det man prøvde på. Hun mener det henger sammen med at de ikke har tydelige forventninger om å mestre. Skuffelse eller skam over å mislykkes er noe som kommer senere i utviklingen.

DISKUSJON

Forventninger om mestring er indre kognitive prosesser som ikke kan observeres direkte om ikke eleven gir ytre uttrykk for dem (Bandura, 1997). Opplevelser av kompetanse beskrives av Deci og Ryan (1985) som en mer affektiv versjon av mestringsforventninger der følelser spiller en større rolle. På samme måte som med motivasjon og selvoppfatning kan det være vanskelig å dra slutninger om elevenes mestringsforventninger på bakgrunn av observasjon, noe informantene påpekte.

Kagan mener at mestringsforventninger ikke opptrer før rundt 18 måneders-alderen (Tetzchner, 2012). Han hevder at intersubjektivitet er en nødvendig forutsetning da mestringsforventninger krever at man er i stand til å vurdere seg selv opp mot andre og en

standard man har satt seg. Sammenligning med andre er altså nødvendig i Kagans forståelse av mestringsforventninger. Å bruke andres eksempler, som er en av informasjonskildene Bandura (1997) mener man kan bygge mestringsforventninger ut fra, krever at man setter seg inn i den andres situasjon og sammenligner seg selv med andre. De andre kildene Bandura (1997) beskriver krever ikke intersubjektivitet i samme grad. Autentiske mestringserfaringer som er den mest sentrale kilden krever ikke at eleven skal sammenligne seg med andre. Elevene kan derfor ha Banduras versjon av mestringsforventninger uten intersubjektivitet. De kan også ha opplevelser av kompetanse som handler mer om følelsene rundt egne muligheter enn kognitive forventninger (Deci & Ryan, 1985). Intersubjektivitet kan samtidig tenkes å bidra til at elevene deler sine mestringsforventninger og opplevelser av kompetanse med andre og dermed gjør det lettere for de voksne å få innblikk i dem. Dette kan ha påvirket informantenes opplevelse av mestringsopplevelser blant elevene dersom elevene deres ikke har kommet like langt i selvutviklingen.

Attribusjonsteorien beskriver forskning på årsaker og virkninger i miljøet rundt seg som et forsøk på å forstå seg selv og miljøet rundt (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Kunnskapen om sammenhenger som man får gjennom forskningen legges til grunn for hvordan vi senere attribuerer. I begynnelsen eksperimenterer man ifølge Bandura (1997) uten å ha noen forventninger om hva som skal skje, slik også informant 5 beskriver. Etter hvert som man begynner å se mønstre tester man ut teoriene sine for å bekrefte eller avkrefte dem. Man endrer på betingelsene for å se hvordan dette påvirker utfallet. Før man får mange nok erfaringer med den enkelte handlingen til å se et mønster kan det være vanskelig å bygge tydelige forventninger om hva som skal skje neste gang. Man har ikke en god nok forståelse av sammenhenger enda slik informant 2 er inne på. Elevene kan ha forventninger om mestring på noen områder og ikke andre, og de kan ha ulike mestringsforventninger på ulike områder avhengig av erfaringsgrunnlaget på hvert enkelt område.

Både informant 2 og informant 5 er inne på at lavt utviklingsnivå kan være grunnen til at elevene deres ikke viser mestringsforventninger enda. Å lagre og hente opp igjen tidligere erfaringer er nødvendig for å bygge forventninger gjennom kognitive prosesser.

Kategorisering og generalisering er kognitive prosesser som brukes for å knytte forventning på ulike områder opp mot hverandre og bygge forventninger om oppgaver man ikke har direkte erfaring med. Den kognitive utviklingen påvirker derfor hvilke områder og aktiviteter elevene kan ha mestringsforventninger på tidlige utviklingstrinn. Egne erfaringer med

mestring av den konkrete ferdigheten eller den konkrete oppgaven kan kanskje være den eneste kilden til mestringsforventninger om man ikke har forutsetninger for å generalisere på tvers av områder eller på grunnlag av andres eksempler. Det blir derfor viktig å tilrettelegge for at elevene skal få mange og varierte erfaringer med mestring på ulike områder.

Når informant 5 forteller at elevene gir opp når de møter nederlag kan dette henge sammen med at de bygger en forventning om ikke å mestre aktiviteten neste gang. Dersom man forventer å feile vil man ifølge Bandura (1997) prøve å styre unna oppgaven. Nielsen (1983, 1994) hevder at man må ha en overvekt av positive mestringsopplevelser for ikke å bli redd for å prøve videre. De tidligste erfaringene med en aktivitet er ifølge Bandura (1997) og Seligman (1992) de viktigste, da enkeltopplevelser alene kan bli grunnlaget for senere mestringsforventninger og forventninger om kontroll. Når man senere har flere mestringsopplevelser med aktiviteten er man ikke like sårbare for enkeltstående nederlag og dermed ikke så sårbare for å oppleve manglende kontroll eller lært hjelpeløshet.

Ved å kartlegge grundig og tilrettelegge miljøet og aktivitetene til elevens utviklingsnivå på ulike områder som motorisk, emosjonell og sosial utvikling gir man i AL elevene muligheten for å oppleve autentiske mestringserfaringer på første forsøk, og man unngår at for høye krav til forutsetninger fører til opplevelser av nederlag. Flere av informantene beskriver at elevenes mestringsforventninger øker når de har hatt tilbud om tilrettelegging med AL en stund. Elevenes autentiske mestringserfaringer med flere enkeltaktiviteter kan bidra til positive mestringsforventninger også på aktiviteter og oppgaver som ligner ifølge Bandura (1997). Mestringsforventningene kan etter hvert generaliseres til å gjelde bestemte settinger i stedet for bare enkeltoppgaver (Bandura, 1997).

Informant 3 erfarer at det å oppleve at man påvirker bidrar til mestringsforventninger. Bandura (1997) hevder at opplevelsen av agens er en forutsetning for å utvikle mestringsforventninger. Man må oppleve at det er en selv som påvirker situasjonen for å oppleve mestring. Informant 4 mener at å få gjøre ting på sin måte påvirker mestringsopplevelser og mestringsforventninger. Deci og Ryan (1985) hevder at dersom egen kompetanse oppleves som sentralt i løsningen er oppgaven mer motiverende og har større effekt på opplevelsen av kompetanse om man lykkes. Dersom man opplever at det er egen innsats som er årsaken til suksess og ikke tilfeldigheter bidrar det til en sterkere følelse av agens og kontroll.

Nielsen er også opptatt av at elevene skal få velge selv hvordan de vil løse en oppgave eller utfordring fri fra voksnes forventninger om riktig måte og riktig løsning (Nielsen, 1992). Kanskje kan det å la elevene gjøre aktivitetene på sin måte og selv finne sin riktige løsning føre til at elevene kan oppleve mestring og føle kompetanse selv om de ikke løser oppgaven slik vi voksne ville gjort det slik informant 1 er inne på. Opplevelsen av kompetanse bygger på tilbakemeldinger fra miljøet i tillegg til autentiske mestringserfaringer. Dersom man får positive tilbakemeldinger på sine løsninger kan det forsterke opplevelsen av kompetanse. Dersom man får negative tilbakemeldinger fra miljøet på oppgaver som man selv opplever at man har mestret kan dette bidra til at opplevelsen av kompetanse kanskje ikke blir så høy som den kunne ha blitt. Opplevelsen av kompetanse er viktig for indre motivasjon, engasjement og utholdenhet. Mange aktiviteter i undervisningssituasjonen har ingen naturlig fasit, i hvilken grad man har mestret dem er et tolkningsspørsmål. Dersom de voksne viser at de aksepterer elevenes løsninger som gode kan elevenes opplevelse av kompetanse styrkes.

AL kan gjennom grundig kartlegging av den enkelte elevs forutsetninger og tilpasning av miljøet bidra til at eleven får flere autentiske mestringsopplevelser og færre opplevelser av nederlag. Dette kan igjen bidra til at eleven danner seg mestringsforventninger og forventninger om kontroll, som blir høyere jo mer mestring man opplever sammenlignet med nederlag (Bandura, 1997, Seligman, 1992). Høye mestringsforventninger som gir eleven større tro på seg selv og dermed mer motiverte for videre utforskning og større utfordringer. At den voksne støtter opp om elevens valg av strategi og vurdering av egne løsninger i stedet for å komme med krav og forventninger som eleven ikke greier å innfri kan styrke elevens opplevelse av kompetanse og dermed elevens tro på egne ferdigheter. Høy opplevelse av kompetanse bidrar til at man blir mer motivert, og da særlig indre motivert (Deci & Ryan, 1985).

5.5 Lært hjelpeløshet

Informant 1 forteller at det kan være utfordrende å motivere elever som har vært vant til å få mye hjelp, de kan ha lite motivasjon og initiativ og gi fort opp. Hun tror at dersom man får hjelp uten å streve litt først eller uten å ha bedt om det slutter man etter hvert å ta initiativ selv. Lært hjelpeløshet er en bjørnetjeneste fra de voksne og for mye hjelp gjør elevene apatiske og tafatte sier hun.

”Den hjelpeløsheten som man lærer dem, det gjør man ved at man hele tiden avbryter dem. Skal man lære seg noe nytt så må man jobbe litt. Så hvis man avbryter dem til stadighet så mister de jo litt motet. Da gir de litt opp. Da blir det litt sånn passivt mottakende i stedet.” Informant 1

Informant 1 mener AL motvirker lært hjelpeløshet ved at man godtar elevenes løsninger selv om de ikke er de samme som de vi voksne ville valgt og gi elevene tid til å prøve å feile og gjøre ferdig oppgaven. Hun mener man kan la barnet få ta initiativ til å be om hjelp og at det er viktig at eleven får avslutte aktiviteten selv. Å avslutte oppgaven selv kan gi eleven en mestringsfølelse selv om de ikke har gjort alt helt selv tror hun.

Informant 4 har også inntrykk av at en del multifunksjonshemmede elever vegrer seg for å bruke hendene eller er lært hjelpeløse, men selv har hun opplevd lite tendenser til dette blant sine elever. Hun mener dette henger sammen med at elevene hennes har hatt tilbud om AL helt fra barnehagen og at de derfor fra helt tidlig av har fått tilbud om miljøer som er tilpasset deres nivå. Med AL har ikke elevene blitt presset til å gjøre noe de ikke er klare for, men de har gjenstander og aktiviteter tilgjengelig så de selv kan ta initiativ når de er klare utdyper hun.

DISKUSJON

En del elever med utviklingshemming fremstår som apatiske og tafatte de tar få initiativer og har gir fort opp slik informant 1 beskriver. Dette kan være tegn på lært hjelpeløshet, og tyde på at de ikke opplever kontroll over sin egen situasjon. Dersom opplevelsen av agens, autonomi og kontroll har blitt svekket ved at miljøet ikke gir muligheter for å påvirke, eller man ikke ser effekter av egne handlinger kan man havne i en tilstand av amotivasjon eller lært hjelpeløshet (Deci & Ryan, 1985, Seligman, 1992). Tilstanden kan kjennetegnes ved tilbaketrekking, passivitet eller oppgitthet (Seligman, 1992). Man tror ikke lengre at noe man gjør kan påvirke situasjonen man er i og derfor vil man ikke være motivert for å legge ned innsats eller utholdenhet i noen aktivitet. Langvarig hjelpeløshet kan resultere i depresjon og angst (Seligman, 1992). Når man først har utviklet lært hjelpeløshet er det vanskelig å komme seg ut av det (Seligman, 1992). Lært hjelpeløshet har negativ effekt på motivasjon og selvpoppfatning. Det har også negative konsekvenser for utvikling og læring (Seligman, 1992).

Både informant 1 og 4 beskriver lært hjelpeløshet som noe de opplever en del multifunksjonshemmede eller utviklingshemmede elever sliter med. Kunnen og Steenbeek hevder at elever med utviklingshemming ofte har lavere opplevd kontroll sammenlignet med normalutviklede elever og dermed er utsatt for lært hjelpeløshet. Informant 4 mener at fordi elevene hennes ikke har opplevd å bli møtt med for høye press og krav og fordi har de heller ikke har blitt møtt med for lave krav, men krav som er tilpasset dem har de sluppet å oppleve lært hjelpeløshet. Dette støttes av Kunnen og Steenbeek (1999) som beskriver to vanlige årsaker til at utviklingshemmede elever fremstår som lært hjelpeløse. Dersom elevene har erfaringer med å få skylden når de gjør feil og blitt utsatt for høye krav kan det føre til at de senker innsatsen og velger enklere oppgaver enn de har forutsetninger for å klare. Disse elevene trenger ofte bekreftelser fra de voksne rundt seg (Steenbeek & Kunnen, 1999). Dersom elevenes mangel på mestring alltid blir begrunnet med utviklingshemmingen og de får for mye hjelp sammen med lave krav og lite informerende tilbakemelding fra miljøet kan resultatet bli at elevene ikke ser sammenhengene mellom egne handlinger og responsene de får (Steenbeek & Kunnen, 1999). Her ser vi at dersom de voksne rundt dem forsøker å kompensere for deres vansker ved å gi for mye hjelp uten at de ber om det, avbryter elevens aktivitet og tar beslutninger på vegne av eleven som de kunne klart selv kan de ta fra elevene opplevelsen av agens og kontroll slik informant 1 beskriver. Bandura (1997) og Seligman (1992) mener at de tidligste opplevelsene med en oppgave eller situasjon er viktigst. Tidlige nederlag er verst hevder de, dersom man ikke mestrer situasjonene de første gangene vil man fort gi opp. Om man har opplevd å mestre situasjonen flere ganger før er man ikke like sårbar. I et tidligere kapittel kom det frem at informant 1 lot elevene ha aktiviteter de mestret tilgjengelige i møtet med nye lignende utfordringer. På denne måten kunne elevene dersom de møtte nederlag gå tilbake til den enklere utfordringen og oppleve mestring igjen før de tok mot til seg og forsøkte på nytt. Dette kan kanskje ha en beskyttende effekt mot lært hjelpeløshet, særlig om eleven opplever at deres kompetanse og bidrag var sentralt for løsningen. Informant 1 sier også at dersom eleven ikke mestrer oppgaven alene kan man gå inn og hjelpe dem, men la eleven gjøre avslutningen selv, slik at de opplever mestring. På denne måten kan eleven kanskje oppleve å ha kontroll over situasjonen og dermed unngå lært hjelpeløshet. Det kan også bidra til at elevens mestringsforventninger ikke senkes, og at eleven fortsatt er motivert for å gi aktiviteten et nytt forsøk.

Aktiv Lærings tilnærming slik informant 1 beskriver det, med å gi elevene tid til å prøve selv og ikke hjelpe dem før de selv tar initiativ til det, kan også bidra til å motvirke lært

hjelpeløshet om man tar utgangspunkt i Kunnen og Steenbeeks beskrivelser. Å godta elevens løsninger på problemene i stedet for å påpeke feil kan også virke forebyggende. Seligman (1992) hevder at det er lettere å forebygge lært hjelpeløshet enn det er å behandle det. Mye av innholdet i AL handler om å gi elevene de erfaringene og opplevelsene som kan bidra til ”vaksinasjon” mot lært hjelpeløshet som Seligman kaller det. En sterk opplevelse av agens, autonomi og kontroll over egne handlinger sammen med positive mestringsopplevelser og høye mestringsforventninger har til felles at de gir mer motivasjon, bedre selvoppfatning og beskytter elevene mot lært hjelpeløshet.

6 Oppsummering og avslutning

Målet med denne kvalitative intervjuundersøkelsen har vært å svare på hvordan metoden Aktiv Læring (AL) kan påvirke selvoppfatning og motivasjon for læring hos elever med dyp og alvorlig utviklingshemming. For å svare på dette har jeg diskutert informantenes utsagn opp mot teori og forskning og litteratur om AL.

Å tilrettelegge for at hver enkelt av elevene skal ha muligheter for å lære og utvikle seg blir sett på som det mest sentrale målet med AL av informantene. Idéen om at læring skjer gjennom egen aktivitet når miljøet er tilrettelagt for det legger føringer for hvordan undervisningen skal foregå og stemmer overens med selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985). Både motivasjon og selvoppfatning i form av den «indre motoren» og «tro på seg selv» blir nevnt som mål for AL. Elevens rolle i AL er å være aktiv og ta initiativ. Lærers rolle i AL er å bruke observasjoner og kartlegginger som bakgrunn for å tilrettelegge for at eleven skal kunne ta initiativ og være aktive. Læreren skal også være tilgjengelig for elevens initiativer, uten å ta over styringen, og har dermed en informerende og ikke kontrollerende rolle overfor eleven ifølge Deci og Ryan (1985). Elevens rolle som initiativtaker og aktiv ivaretar både elevens autonomi og kompetanse som er de viktigste forutsetningene for motivasjon i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985). Hopsa som er et av de dynamiske hjelpemidlene i AL bidrar til autonomi, følelse av kompetanse og muligheten for å bli bedre kjent med egen kropp og egne bevegelser. Dette virker positivt inn på både motivasjon og selvoppfatning.

Tilrettelegging slik at eleven kan bevege seg dynamisk og på eget initiativ og få respons på alle sine bevegelser er sentralt i både Hopsadrakten men også andre av de dynamiske hjelpemidlene i AL. Dette kan ha positiv innvirkning på både motivasjonen og selvoppfatningen fordi de bidrar til autonomi og opplevelse av kompetanse. Hopsa og de andre dynamiske hjelpemidlene kan også bidra til at elevene får utforsket sammenhenger mellom egen kropp og bevegelser og blir bedre kjent med seg selv og sine muligheter for å handle. Å oppleve seg som kompetent og agerende eller selv-handlende er viktig for å oppleve selvbestemmelse, autonomi, kontroll og mestringsforventninger som er sentralt for både positiv selvoppfatning og motivasjon.

Tilrettelegging av miljøet i AL slik at elevene får tydelige og forutsigbare tilbakemeldinger på alle sine initiativer, samtidig som de ikke blir forstyrret av for mange inntrykk som de ikke har kontroll over kan bidra til elevenes utvikling av agens og selv-handling og bidra til at elevene opplever større kontroll og blir tryggere. Elevene kan også få bekreftet sin kompetanse og bli motivert for større utfordringer.

AL kan gjennom grundig kartlegging av den enkelte elevs forutsetninger og tilpasning av miljøet bidra til at eleven får flere autentiske mestringsopplevelser og færre opplevelser av nederlag. Dette kan igjen bidra til at eleven danner seg mestringsforventninger og forventninger om kontroll, som blir høyere jo mer mestring man opplever sammenlignet med nederlag. Høye mestringsforventninger gir eleven større tro på seg selv og gjør dem dermed mer motiverte for videre utforskning og større utfordringer. At den voksne i AL tar hensyn til elevens emosjonelle utvikling i samspillet dem imellom beskytter eleven mot for høye forventninger og kan bidra til utvikling av selvoppfatningen. Når lærerne i AL støtter opp om elevens valg av strategi og vurdering av egne løsninger i stedet for å komme med krav og forventninger som eleven ikke greier å innfri kan styrke elevens opplevelse av kompetanse og dermed elevens tro på egne ferdigheter.

Ved å legge premisset om at dypt og alvorlig utviklingshemmede barn lærer på samme måte som andre bare saktere til grunn, kan kunnskap og teori om utviklingen på spedbarns- og småbarnsstadiet benyttes også på denne gruppen. Aktiv Lærings filosofiske tilnærming, læringsmateriell, dynamiske hjelpemidler og samspillmetoder kan ut fra slik bruk av teorien og erfaringene til informantene bidra til elevens motivasjon og selvoppfatning i en positiv retning.

Jeg vil avslutte denne oppgaven med dette sitatet fra informant 4 fordi jeg synes hun oppsummerer det så fint.

"Jeg føler jeg fremdeles har masse å lære. For hvert eneste barn som begynner her så er det noe nytt eller en annen måte å gjøre ting på. Men grunnmaterialet, Det lille rommet, resonansplaten, hengekøyen, Esseffen og Hopsadrakten. Bare å bruke det istedenfor at de bare skal ligge eller bare sitte i rullestoler eller være i ståstativ det er jo bare fantastisk å kunne tilby synes jeg. For du ser gleden barna har av det." Informant 4

Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Bennet-Gates, D. & Zigler, E. (1998). Resolving the developmental-difference debate: An evaluation of the triarchic and systems theory models. I Burack, J.A., Hodapp, R.M og Zigler, E. (red.). *Handbook of mental retardation and development*. New York: Cambridge University Press.
- Bregård, E. (2012). *Det multifunksjonshemmete barnet i interaksjon med Aktiv Læring utstyr – en studie om bevegelse og utvikling*. Mastergradsoppgave i helsefag, studieretning klinisk nevrologisk fysioterapi, fordypning barn. Institutt for helse- og omsorgsfag, Det helsevitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Brodin, J. & Nicolaou, I. (1988). *Lilli Nielsen Hjälpmedlen. Beskrivning, råd och tips*. Stockholm: Handikappinstituttet.
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*. 175:7-8. 635-646, Hentet 22.04.15 fra: <http://dx.doi.org/10.1080/0300443042000266222>
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativtilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

DeRoche, D. (2005). A Very Special Educator. *The Exceptional Parent*. Mars 2005; 35, 3;, s 54-60. Hentet 17.4.15, fra:

<http://search.proquest.com/docview/223538299/D2CA8F4857AC4F1CPQ/1?accountid=14699>

Eknes, J. (2000). Livskvalitet. I Eknes, J. (Red.). *Utviklingshemming og psykisk helse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ellingsen, K. E., Jacobsen, K. & Nicolaysen, K. (2002). *Sett og forstått. Alternativer til tvang og makt i møtet med utviklingshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Evans, D.W. (1998). Development of the self-concept in children with mental retardation: organismic and contextual factors. I Burack, J.A., Hodapp, R.M. & Zigler, E. (red.). *Handbook of mental retardation and development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Folkehelseinstituttet (2013). *Livskvalitet og trivsel i Norge*. Hentet 22.5.15, fra:
<http://www.fhi.no/artikler/?id=107961>

Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Oslo: Cappelen Forlag

Gjærum, B. Og Grøsvik, K (2002). Psykisk utviklingshemning/mental retardasjon. I Gjærum, B. Og Ellertsen, B. (2002). *Hjerne og atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I Eknes, J., Bakken, T.L., Løkke, J.A. og Mæhle, I. (2008). *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hjelpemiddelspecialisten. (2015). *Lilli Nielsen*. Hentet 15.4.15, fra:
http://www.hjelpemiddelspecialisten.no/no/produkter/lilli_nielsen/

- Holen, S. & Gjerustad, C. (2014). *Forskning om læring hos barn med utviklingshemning*. NIFU-Rapport 21/14. Hentet 27.4.15, fra <http://www.nifu.no/files/2014/06/NIFURapport2014-21.pdf>
- Horgen, T. (2002). *Elever med svært store og sammensatte læreversker*. Statped. Hentet 14.04.15, fra http://www.statped.no/Global/Publikasjoner/lareversker_multi.pdf
- Horgen, T., Slåtta, K. Og Gjermestad, A. (red.) (2010). *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Institutt for Aktiv Læring. (2015). *Institutt for Aktiv Læring*. Hentet 15.4.15, fra: <http://aktivlaering.no/>
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet: en forskningsamtale i møtet mellom mennesker. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. (s. s. 118-131). Oslo: Cappelen akademisk.
- Kelly, S.M. & Clark-Bischke, C. (2011). Chapter 9: History of visual impairments. I Rotatori, A.F, Obiakor, F.E & Bakken, J. *History of Special Education*. 213-214. Emerald Group Publishing Limited. Hentet 17.4.15, fra: <http://tinyurl.com/lc79kw9>
- Kim, Y.J. (2009). *Teaching Art to students with severe to profound disabilities: Utilizing Sensory Stimulation Through Active Learning Method*. Master Thesis, College of the Arts. Kent State University. Hentet 10.10.14, fra: https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:kent1239985150
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet 4.5.15, fra <http://www.udir.no>
- Kleven, T.A. (2002). Hvordan er begrepene operasjonalisert? –Spørsmålet om begrepsvaliditet. I Kleven, T.A. (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.

- Kunnen, E.S. & Steenbeek, H.W. (1999). Differences in problems of motivation in different special groups. *Child: Care, Health and Development*, 25-6, 429-446 [0305-1862]. Hentet 16.3.15, fra: <http://tinyurl.com/owfbnra>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kylén, G. (1974). *Psykiskt utvecklingshämmandes förstånd*. Stockholm: ALA
- LilliWorks. (2015). *LilliWorks*. Hentet 15.4.15, fra: <http://www.lilliworks.com/>
- Megia AS. (2015). *Megia*. Hentet 15.4.15, fra: <http://www.megia.no/index.html>
- Melgård, T (2000). Utviklingshemming. I Eknes, J (Red.). *Utviklingshemming og psykisk helse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Messaoud, D. (2008). *Barn med utvecklingsstörning och en kvalitativ innehållsanalys av TEACCH-metoden och Lilli Nielsens pedagogik med avseende på kunskapssyn*. Master. Karlstad Universitetet. Hentet 22.4.15, fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:5501/FULLTEXT01.pdf>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU). (2013). *Diagnose: Psykisk utviklingshemming og ICD-10*. Hentet, 25.4.15, fra: <http://naku.no/node/195>
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 21.08.14, fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nielsen, L. (1983) *Mens vi venter. Forslag til pedagogisk indsats over for multihandicappede børn*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.

- Nielsen, L. (1988). *Spatial Relations in Congenitally Blind Infants*. Kalundborg: Refsnæsskolen.
- Nielsen, L. (1990). *Er du blind? – om en metode til at fremme udviklingen hos børn, der er blinde og sepcielt udviklingstruede*. København: Sikon.
- Nielsen, L. (1991). *Rummet og jeg'et. Om at lære sig tidlig rumforståelse ved hjælp af "det lille rum"*. København: Sikon.
- Nielsen, L. (1992). *Educational Approaches for visually impaired children – A collection of papers, articles, essays and ideas 1967-1991*. København:Sikon
- Nielsen, L. (1993). *Tidlig indlæring trin for trin hos synshandikappede og flerhandikappede børn*. København: Sikon.
- Nielsen, L. (1994). *Grib og du kan begribe*. København: Sikon. Hentet 3.10.14, fra:
http://synref.dk/tilbud/mediateket/?tx_ogproductcatalogue_ogpcataloguefe%5Bproduct%5D=137&tx_ogproductcatalogue_ogpcataloguefe%5Baction%5D=show&tx_ogproductcatalogue_ogpcataloguefe%5Bcontroller%5D=Product&cHash=66c9df5bcfe448f43f25bc0f3f6a4219
- Nielsen, L. (1998). *730 læringsmiljøer The FIELA Curriculum*. København: Sikon.
- Nielsen, L. (2000). *Funktionsskema*. København: Sikon. Hentet 3.10.14, fra:
http://synref.dk/tilbud/mediateket/?tx_ogproductcatalogue_ogpcataloguefe%5Bproduct%5D=137&tx_ogproductcatalogue_ogpcataloguefe%5Baction%5D=show&tx_ogproductcatalogue_ogpcataloguefe%5Bcontroller%5D=Product&cHash=66c9df5bcfe448f43f25bc0f3f6a4219
- Nielsen, L. (2001). *Tidlig indlæring trin for trin hos synshandikappede og flerhandikappede børn*. København: Sikon.

- Óskarsdóttir, A.S. og Stefánsdóttir, G. (1991). *Individuelle vurderinger; systematisk vurdering af udviklinger og færdigheder på de tidligste udviklingstrin*. Nordisk vejleder nr. 14 Dronningslund: Forlaget Nord-Press
- Pilups, A. & Attfors-Östlind, M. (2011). *En evidensstudie. Finns evidens för de metoder som används av specialpedagoger på Barn-och ungdomshabiliteringen?* Magisteruppsats. Göteborgs universitet. Hentet 18.5.15, fra:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35470/1/gupea_2077_35470_1.pdf
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books, Inc.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning and Well-Being. I Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (red.). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge
- Schunk, D., Meece, J. og Pintrich, P. (2014) *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. Essex: Pearson Education Limited.
- Seligman, M. E. (1992). *Helplessness: On development, depression & death*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stephenson, J. (2004). Controversial practices in the education of students with high support needs. *Journal of Research in Special Education Needs* Volume 4, number 1 58-64
DOI: 10.1111/J.1471-3802.2004.00018.x Hentet 26.09.14 fra
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/J.1471-3802.2004.00018.x/abstract>
- Stern, D.N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tidemand-Andersen, C. (2008). Utviklingshemming. I Rygvold & Ogden (red.) *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

World Health Organization (WHO). (2015). ICD-10. *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. 10.revisjon. Hentet 15.4.15, fra: <https://finnkode.helsedirektoratet.no/>

Årdal, Astrid. (2006). *Tilgang på læring. Systemretta opplæring for barn med langsam læringstakt*. Hovedoppgåve i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.

Vedlegg / Appendiks

Navn
Skole
Adresse

Invitasjon til deltakelse i masterprosjekt

Mitt navn er Anne Kjersti Folden og er student i spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave om hvordan metoden Aktiv læring virker inn på selvoppfatning og motivasjon for læring hos elever med alvorlig utviklingshemming. Jeg har brukt Aktiv læring litt selv, og er veldig interessert i å høre andres erfaringer omkring dette. Mitt ønske er å bidra til at flere får informasjon om Aktiv læring og hvordan det fungerer.

Jeg vil i mitt prosjekt intervju fire lærere eller spesialpedagoger som har erfaring med Aktiv læring i undervisningen. Etter å ha vært i kontakt med XXXXX i forbindelse med prosjektet har hun anbefalt meg om å spørre deg. XXXXX tror du kan bidra med mye på dette området.

Derfor lurer jeg på om du kunne tenke deg å stille opp på en samtale rundt dette temaet på rundt 45 minutter. Intervjuet kan foregå på ditt arbeidssted eller et annet sted du synes passer en gang før vinterferien.

Det er ønskelig å bruke lydopptak, da dette gjør det lettere å bearbeide materialet i ettertid. Lydmateriale og transkribert materiale vil bli oppbevart på forsvarlig måte og alt datamateriale vil bli slettet ved prosjektets slutt 1. Juni 2015. De eneste som vil få tilgang på dette er meg og min veileder. Marit Holm ved Universitet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk, er veileder for prosjektet. Du vil som informant bli anonymisert i masteroppgaven.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og du vil som informant ha anledning til å trekke deg underveis, uten nærmere begrunnelse, om du måtte ønske det.

Jeg håper du vil ta deg tid til å stille opp til en samtale om Aktiv læring, det vil bli satt stor pris på. Dersom du har noen spørsmål, er du velkommen til å ta kontakt.

Vennligst gi beskjed om du vil delta i undersøkelsen innen en uke.

Med vennlig hilsen
Anne Kjersti Folden



Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 26.01.2015

Vår ref: 41439 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41439	<i>Aktiv læring, motivasjon og selvoppfatning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Anne Kjersti Folden</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Inga Brautaset

Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Formålet med prosjektet er å studere hvordan pedagoger opplever at metodikken Aktiv læring påvirker motivasjonen og selvoppfatningen hos elever med alvorlig utviklingshemming.

Data innhentes ved intervju av pedagoger som benytter metodikken. Utvalget rekrutteres via en bekjent som har oversikt over miljøet.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i utgangspunktet godt utformet, men kontaktinformasjon til daglig ansvarlig, Peer Møller Sørenesen, bør tilføyes.

Av hensyn til taushetsplikten kan informanten ikke omtale enkeltelever i identifiserbar form. Det betyr at de må utelate navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger (som alder, kjønn, landbakgrunn). Vi anbefaler at intervjuer tar dette opp med informanten før intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi anbefaler at studenten i den grad det er mulig låner opptaksutstyr fra UiO, fremfor privat pc/mobil. Dersom personopplysninger likevel skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å: - slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette lydopptak

Problemstilling: Hvordan kan den pedagogiske tilnærmingen Aktiv Læring (AL) påvirke selvoppfatning og motivasjon for læring hos elever med utviklingshemming?

INTERVJUGUIDE: AKTIV LÆRING, MOTIVASJON OG SELVOPPFATNING

- Informer om prosjektet, informantens rolle og mulighet til å trekke seg
- Innhent muntlig informert samtykke
- Be dem om å snakke generelt (ikke om enkeltcase i utgangspunktet, evt anonymiser elevene)

INNLEDENDE SPØRSMÅL

- Hvor lenge har du jobbet med metoden AL?
- Bruker du andre metoder i tillegg til AL?
 - Hvilke? Hvordan kombinerer du dem?
- Kan du beskrive elevgruppa di generelt?
 - Størrelse? Alder/trinn? Utviklings-/funksjonsnivå? Jevn eller ujevn gruppe? Funksjonsnedsettelse? **Syn?**

AKTIV LÆRING

- 1) Hva opplever du som hovedideen eller konseptet i Aktiv Læring?
- 2) Hva opplever du at er målet med metoden?
- 3) Hva mener du er din rolle som lærer i Aktiv læring?
- 4) Hvordan opplever du elevens rolle?
- 5) På hvilken måte opplever du at elevene lærer gjennom Aktiv læring?
- 6) Fortell om hvilke hjelpemidler du bruker i forbindelse med Aktiv læring (både egenlagde og Nielsen-lagde).
- 7) Beskriv en typisk undervisningssituasjon (tenk deg en elev)
- 8) Hva legger du mest vekt på i gjennomføringen av undervisningen i Aktiv læring?

Forklar kort om at jeg vil fokusere på dette og hvorfor.

MOTIVASJON OG SELVOPPFATNING

- 1) Hvordan opplever du at elevene er motiverte og interesserte?
- 2) Hvordan bruker du AL for å stimulere elevenes interesse/motivasjon for læring?
 - a) Individuelt eller felles? Kartlegging? Tilrettelegging? Tilpasning fysisk miljø?
- 3) Er det noe du synes er spesielt utfordrende i forhold til å skape motivasjon?

Med selvoppfatning mener jeg hvordan elevene ser på seg selv, sin verdi, sin mulighet for å gjøre egne valg og hvordan de forventer å klare oppgaver.

- 4) Hvordan opplever du at elevene tenker om seg selv?
- 5) På hvilken måte kan arbeidet med Aktiv læring slik du gjør det bygge opp elevenes selvoppfatning?
 - a) Hvordan ser du dette hos elevene?
- 6) Hvordan føler du AL påvirker elevenes forventninger om å mestre? (lykkes med det de skal gjøre)
- 7) Hvordan synes du AL påvirker elevenes selvbestemmelse?

AVSLUTTENDE SPØRSMÅL

- Har du noe mer å tilføye?

