

Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg

Spesialundervisningen i grunnskolen

- stor avstand mellom idealer og realiteter

Høgskolen i Hedmark

Rapport nr. 2 – 2008

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 2 - 2008
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-655-9
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Spesialundervisningen i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter			
Forfatter: Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg			
Nummer: 2	Utgivelsesår: 2008	Sider: 63	ISBN: 978-82-7671-655-9 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver:			
Emneord: Spesialundervisning, tilpasset opplæring, vanskegrupper			
<p>Sammendrag: I denne rapporten presenteres noen sentrale empiriske resultater relatert til spesialundervisning og elever med ulike problemer og vansker i skolen. Dataene er hentet fra en kartleggingsundersøkelse ved årsskiftet 2006/07 ved 104 grunnskoler i Norge. Informanter er elevene fra 5.–10. klasse og deres kontaktlærere. Intensjonen er ikke å gi en vurdering av spesialundervisningens resultater eller effekter fordi dette empiriske materialet ikke gir grunnlag for det. Hensikten med rapporten er å presentere et bilde av hvordan elever som mottar spesialundervisning opplever hverdagen i dagens grunnskole.</p> <p>Resultatene viser at ca. 20 % av elevene i grunnskolene defineres av lærerne til å ha vansker eller diagnoser. I vårt materiale mottar 7,4 % av disse elevene spesialundervisning. Dataene viser en markant økning av spesialpedagogisk hjelp fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Andelen elever som mottar spesialundervisning er størst på 9. klassetrinn. Disse funnene er ikke i samsvar med ambisjonen om tidlig innsats i forhold til barn og unge som har problemer i skolen. Spesialundervisningen settes inn alt for sent.</p> <p>Elever som mottar spesialundervisning skårer signifikant dårligere enn andre elever på nesten alle områder som blir målt. De elevgruppene som kommer dårligst ut på alle resultatområdene er elever med atferdsproblemer med og uten ADHD-diagnose. De trives dårligere på skolen enn alle andre grupper av elever, de viser en dårlig atferd, de opplever å ha et dårligere forhold til medelever, de har lavere motivasjon og arbeidsinnsats og dermed et langt dårligere læringsutbytte.</p> <p>Innenfor elevgrupper med samme vansker er det liten forskjell i resultater enten de mottar eller ikke mottar spesialundervisning. Det kan se ut til at det er flere</p>			

forhold enn elevens behov som avgjør hvem som får spesialundervisning.

Fraværet av forebyggende innsats i skolen sammen med et sterkt kategorisk og individorientert perspektiv kan forklare den sene innsatsen som spesialundervisningen bærer preg av. Det resulterer i at elever fratras rettigheter de har, det innebærer en sløsing med økonomiske ressurser og det er en uheldig anvendelse av faglig kunnskap.



Høgskolen i Hedmark

Title: Special education in compulsory primary and lower secondary school – a large difference between ideals and realities			
Authors: Thomas Nordahl and Anne-Karin Sunnevåg			
Number: 2	Year: 2008	Pages: 63	ISBN: 978-82-7671-655-9 ISSN: 1501-8563
Financed/supported by:			
Keywords: Special education needs, adapted teaching			
<p>Summary: In this report, central empirical findings are presented in relation to special education and students with different problems and difficulties in school. The information is gathered from a survey investigation undertaken in 104 compulsory primary and lower secondary schools in Norway in 2006/07. Informants are students in the 5th to 10th grades and their teachers. The intention is not to evaluate the results or effects of special education as our empirical findings are no basis for such an evaluation. The purpose of the report is to present a picture of how students receiving special education experience school.</p> <p>The survey shows that almost 20 % of the students are described by their teachers as having difficulties or even a diagnosis. In our study, 7,4 % of these students receive special education. The data show a clear increase in special educational needs from compulsory primary to lower secondary school. The 9th grade has the largest group of students receiving special education. These results do not meet the ambitions of early efforts to help children with problems in school. Special education is offered too late.</p> <p>Students that receive special education get significantly poorer results compared to other students in nearly all of the tested areas. The groups of students that get the poorest results in all tested areas are those with behavioural problems, both with or without an ADHD-diagnosis. They enjoy school less than other students, they display poor behaviour, they experience poorer social relationships with other students, their motivation and work efforts are low and they thereby learn much less than other students.</p>			

There is little differences in the test results among groups of students with similar difficulties, regardless of wether or not they are receiving special education. It appears that other factors than the students' needs that determine who will receive special education.

The absence of preventive efforts in school along with a strong categorical and individually oriented perspective may explain the late effort that special education suffers from. This results in the deprivation of the students' rights and wastes important economical resources. It is also an unfortunate misuse of professional knowledge.

FORORD

I denne rapporten presenteres noen sentrale empiriske resultater relatert til spesialundervisning og elever med ulike problemer og vansker i skolen. Dataene er hentet fra en kartleggingsundersøkelse ved årsskiftet 2006/07 ved 104 grunnskoler i Norge. Informanter er elevene fra 5.–10. klasse og deres kontaktlærere. Intensjonen er ikke å gi en vurdering av spesialundervisningens resultater eller effekter fordi dette empiriske materialet ikke gir grunnlag for det. Hensikten med rapporten er å presentere et bilde av hvordan elever som mottar spesialundervisning opplever hverdagen i dagens grunnskole. Videre presenteres det også forskjeller og likheter mellom ulike elevgrupper i grunnskolen på mange sentrale resultatområder.

Rapporten er utarbeidet på oppdrag fra Midtlyngutvalget. Dette er et offentlig utvalg som blant annet har fått i mandat å vurdere i hvilken grad vi har et system som sikrer tidlig intervensjon for barn med særlige behov, og vurdere tiltak som kan sikre tidlig innsats og livslang læring. De skal også foreta en grundig gjennomgang av spesialundervisningens plass i norsk skole. Videre skal de også vurdere innsatsen fra PP-tjenesten og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet.

Hamar, 7. januar 2008

Thomas Nordahl

Anne-Karin Sunnevåg

INNHold

Forord	7
Ulike perspektiver på spesialundervisning og spesialpedagogikk	11
Det kategoriske perspektivet.....	11
Det relasjonelle perspektivet.....	13
Metode	17
Måleinstrument i evalueringen.....	18
Utvalg og svarprosent.....	21
Gjennomføring av undersøkelsen.....	22
Bruk av statistiske analyser.....	22
Validitet og reliabilitet.....	25
Presentasjon av resultater	29
Andel elever som mottar spesialundervisning på ulike klassetrinn.....	29
Elever som mottar spesialundervisning sett i forhold til andre elever.....	31
Antall elever i ulike vanskegrupper.....	33
Forskjeller og likheter mellom elever med ulike vansker i skolen.....	35
Vanskegrupper og andel elever med spesialundervisning.....	42
Vanskegrupper og kjønn.....	45
Ulike språkgrupper og spesialundervisning (ungdomstrinnet).....	47

Drøfting av resultatene	49
Konklusjoner.....	49
En fortolkning av resultatene.....	50
Referanser	53
Vedlegg 1	58
Vedlegg 2	60
Vedlegg 3	62

ULIKE PERSPEKTIVER PÅ SPESIALUNDERVISNING OG SPESIALPEDAGOGIKK

Til grunn for spesialundervisningen og den underliggende spesialpedagogikken har det gjennom historien alltid eksistert et ønske om å hjelpe de barn og unge som er i behov for hjelp eller støtte. Gjennom ulike spesialpedagogiske tiltak skal eleven få realisert sitt potensial for læring og utvikling. Spesialundervisningen skal slik sett hjelpe den enkelte elev best mulig. Spesialundervisning forstått som et ønske om å hjelpe kan også settes inn i ulike implisitte perspektiver eller program innenfor spesialpedagogikken. Det vi si at spesialundervisningen kan bygge på bestemte teoretiske perspektiver. Persson (1998) argumenterer for at vi kan finne to ulike perspektiver i spesialpedagogikken, det kategoriske og det relasjonelle perspektivet.

Det kategoriske perspektivet

Det kategoriske perspektivet er sterkt individsentrert og knyttet til de vansker eller skader som den enkelte elev har. Elevenes atferd og læring og ikke minst problemer tilknyttet dette, bli her tolket ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger (Skrtic 1991). Forståelsesmodellen er at disse elevene har en patologi som hindrer dem å dra nytte av den ordinære opplæringen i skolen og de muligheter for tilpasning som ligger i denne. Spesialpedagogikken, gjennom den praktiske spesialundervisningen, vil kunne tilby den kompetansen som gjør det mulig å hjelpe disse elevene slik at det kompenseres for problemene eller at problemene reduseres og i beste fall forsvinner. Det kategoriske perspektivet ligger nær opp til det Hausstätter

(2007) benevner som det patologiske programmet i spesialpedagogikken.

Identifisering av den enkelte elevens problemer og vansker vil her være sentral for å kunne gi best mulig individuelt tilpasset hjelp. Innenfor det kategoriske perspektivet anvendes det derfor i stor grad diagnostikk for å definere problemene og finne fram til gode metodiske løsninger. Den stadig økende bruken av diagnoser i skolen tyder på at diagnostisering og patologisk tilnærming står sterkt i skolen. Dette ser vi i spesialpedagogikken ved bruk av betegnelser som atferdsvansker, lærevansker, lese- og skrivevansker og mer spesifikke diagnostiske termer som attention deficit hyperactive disorder (AD/HD), Aspergers syndrom, dysleksi, dyskalkuli, Tourettes syndrom o.l. (Asmervik, Ogden & Rygvold 1999). Betegnelsene og diagnosene uttrykker implisitt en sterk individorientering ved at de beskriver vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som den enkelte elev har. Det kan hevdes at problemene forstås og forklares gjennom en patologisering av elevene.

In the language of special education discourse, disabilities are pathological conditions that students have (Skrtic 1991 s. 152).

I den kategorisk orienterte spesialpedagogikken tas det utgangspunkt i individet og de definerte problemene som det enkelte individ har. Med utgangspunkt i de definerte problemene blir spesialpedagogikkens oppgave å utvikle kunnskap og metoder som i best mulig grad hjelper disse elevene til å klare seg i samfunnet. I et kategorisk perspektiv vil det lett være slik at hjelp for elevene først iverksettes når vanskene er definerte og etablert. Det vil si at en mer generell forbyggende spesialpedagogisk innsats ikke vil være helt i samsvar med en slik tilnærming.

Til grunn for denne individorienterte spesialpedagogiske praksis kan det sies å ligge en grunnleggende og udiskutabel tro på spesialundervisning som et rasjonelt og hensiktsmessig virkemiddel (Skrtic 1991). Spesialundervisning sees på som et funksjonelt tilbud til elever som blir diagnostisert til å ha problemer, eller til å være elever med særskilte behov.

Forvaltningen og videreføringen av det kategoriske og individorienterte spesialpedagogiske perspektivet med tilhørende årsaksforklaringer skjer i noen grad gjennom profesjonene som forvalter det spesialpedagogiske

feltet i skolen. Spesialpedagoger, psykologer, leger og andre pedagoger som arbeider innenfor dette feltet har hatt, og har, fortsatt stor makt og innflytelse til å definere eller diagnostisere hvilke elever som har vansker og hva slags hjelp og støtte de trenger. Gjennom den praksis profesjonene utøver vil deres tilnærminger og avgjørelser kunne få konsekvenser for mange barn og unge i samfunnet.

Thus, because knowledge is power in the information age, the professions have emerged as the most powerful class in society, particularly the professions that define and classify human beings (Skrtic 1991 s. 7)

Disse profesjonene forvalter den «objektive» kunnskapen, og det er lite innsyn og dokumentasjon omkring hvordan kunnskapen brukes og hvilke resultater som oppnås gjennom bruken av dagens organiseringsformer og elevkategorier (Haug 1998). På mange måter er det tatt for gitt at det kategoriske perspektivet med en individorientert praksis er et rasjonelt planlagt og koordinert tjenestesystem som alltid er tjenlig og hensiktsmessig for elevene som blir diagnostisert til å motta disse tjenestene.

Det relasjonelle perspektivet

Innenfor det relasjonelle perspektivet vil tilnærmingen og forståelsen på mange måter være motsatt av det kategoriske perspektivet (Persson 1998). I dette perspektivet legges det vekt på at flere av de individuelle problemene har sin årsak i samfunnets struktur og de mellommenneskelige relasjonene. Denne retningen har etter hvert bygd opp et stort empirisk grunnlag som viser denne sammenhengen mellom samfunnets struktur og individuelle problemer (Nordahl & Manger 2005, Hausstätter 2007).

I et relasjonelt perspektiv vil det være et mål å utvikle inkluderende fellesskap der det rettes et særlig fokus mot sosiale prosesser. Det eksisterer her en forståelse av at det er prosesser og strukturer innenfor sosiale fellesskap som bidrar til både inkludering og ekskludering. Ulike funksjonshemninger blir her sett på som et implisitt produkt av samfunnet og fellesskapet som setter rammer og etablerer betingelser for reell deltagelse. Dette relasjonelle perspektivet vektlegger i stor grad vesentlige elementer i det Hausstätter

(2007) benevner som det sosiale programmet i spesialpedagogikk. Her påpekes også behovet for deltagelse i det sosiale fellesskap, og det argumenteres for en inkluderende praksis i skolen.

Innenfor det relasjonelle perspektivet i spesialpedagogikken eksisterer det flere teorier og ideologier som kan gi forståelse til ekskluderende og inkluderende prosesser. Normalisering er et eksempel som også har fått reell innflytelse (Wolfensberger 1980). En sterkere vektlegging av et systemperspektiv kan sees på som en mulig løsning innenfor dette programmet, og da særlig innenfor en forståelse av sosiale systemer (Luhmann 2000). Det eksisterer også empirisk basert kunnskap som viser at det er klare sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen i form av sosiale strukturer og problemer elever har i skolen knyttet til både læring og atferd (Nordahl & Manger 2005). Det er dermed både ideologisk, teoretisk og empirisk støtte for dette relasjonelle perspektivet.

Elevenes problemer i skolen kan også sees som et uttrykk for og en reaksjon på organisatoriske forhold i skolen. Skrtic (1991) argumenterer sterkt for at disse sammenhengene eksisterer i den praktiske spesialpedagogikken, og han uttrykker at mange av elevenes problemer i skolen kan sees på som uttrykk for at skolen som organisasjon fungerer svært dårlig. I skolen må elevene tilpasse seg en rekke organisatoriske rammer og faglige forventninger som skaper problemer for enkelte elever. Mange av elevene i skolen vil ha problemer med å tilpasse seg de forventningene som skolen og lærerne har til deres atferd. Det vil blant annet være knyttet til å sitte stille, ta i mot beskjeder eller delta i en gruppe. Dette ser vi også ved at reglene og strukturene i skolen har sammenhenger med elevenes problemer (Nordahl 2000). Spesialpedagogikkens oppgave vil da være å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper mindre problemer og utfordringer for elevene (Hausstätter 2007). I det kategoriske perspektivet ville løsningen kunne vært å fjerne eleven fra de organisatoriske rammene. Ved å anvende den patologiske og individrettede tilnærminger vil skolene dermed slippe å se kritisk på sin egen praksis.

Den største utfordringen ved det relasjonelle perspektivet er imidlertid at det står sterkere som ideologi enn som praktisk pedagogikk. Den empiriske støtten til programmet har heller ikke resultert i særlig mye direkte føringer

for undervisning. Dette har sannsynligvis sammenheng med de dilemmaer som oppstår i forholdet mellom å skulle gi enkeltelever nødvendig hjelp og støtte samtidig med at det skal vektlegges en inkluderende opplæring. Dette er dilemmaer som ikke har noen enkle løsninger, og som det ikke har blitt arbeidet nok med.

Det mest typiske for den norske versjonen av arbeidet med dette dilemmaet er at ein har arbeidd langt meir med å finne ideologiane for utvegane, enn korleis det skal gjennomførast i det praktiske arbeidet (Haug 1998 s. 288)

Innenfor den praktiske spesialundervisningen og i det spesialpedagogiske fagfeltet ser det helt klart ut til at det er det kategoriske perspektivet som står sterkest (Bachmann og Haug 2006). Individperspektivet er sterkt etablert i fagfeltet, og det utvikles stadige nye tilnærminger og metoder for å redusere og kompensere for elevens vansker og problemer. Denne type tilnærminger blir ofte også anvendt direkte i spesialundervisningen som en konsekvens av at den organiseres gjennom bruk av enetimer, små grupper og assistenter. Spesialundervisning vil derfor ofte være lagt opp for å gi den enkelte elev individuell hjelp når eleven har definerte problemer eller vansker.

METODE

Denne kartleggingsundersøkelsen er en del av evalueringen av implementeringen av LP-modellen. LP-modellen ble høsten 2006 implementert i 104 grunnskoler under ansvar av Lillegården kompetansesenter, mens evalueringen gjennomføres ved Høgskolen i Hedmark. Høsten 2007 startet 30 nye skoler med LP-modellen, og modellen utprøves nå også i 60 danske skoler.

Evalueringen av LP-modellen har flere målsettinger. For det første har evalueringen til hensikt å utvikle mer kunnskap om hvilke faktorer i læringsmiljøet og undervisningen som har sammenheng med elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Videre skal alle LP-skolene få gjennomført kartlegginger i egen skole for å finne fram til aktuelle satsingsområder og dokumentere eventuelle endringer. Implementeringen av LP-modellen blir også evaluert for å vurdere kvaliteten på arbeidet i den enkelte skolene.

Evalueringen er lagt opp som en før- og etterundersøkelse med første måling ved prosjektstart høsten 2006 og siste måling våren 2008. Den første kartleggingsundersøkelsen skoleåret 2006/2007 har til hensikt å gi skolene informasjon om områder det er viktig å utvikle seg innenfor og om det er områder de skårer bra på. Kartleggingsundersøkelsen skal gi LP-skolene muligheter for å vurdere seg opp mot snittet av andre skoler. For å kunne nå målene med den første kartleggingsundersøkelsen gjennomføres den elektronisk.

Måleinstrument i evalueringen

Nedenfor er det gitt en beskrivelse av de spørreskjemaene som er brukt i kartleggingsundersøkelsene. Disse skjemaene er inndelt i to hovedområder.

Det ene området er knyttet til kontekstuelle variabler i skolen knyttet til læringsmiljøet og undervisningen, mens det andre området er relatert til ulike individvariabler.

Kartlegging av læringsmiljøet og undervisningen

Skolens læringsmiljø og undervisningen er operasjonalisert og kartlagt ut fra følgende områder:

- Syn på skolen
- Relasjoner mellom elev og lærer
- Relasjoner mellom elevene
- Undervisningen

Undervisningens innhold og arbeidsmåter

Innenfor undervisning settes det søkelys på hva som formidles i skolen og hvilke arbeidsmåter som tas i bruk i undervisningen. Prinsippene for overføring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger i skolen er faktorer som tidligere forskning har vist at kan både inkludere og ekskludere ulike grupper av elever i skolen (Moos 1991, Bernstein, Lundgren & Dahlberg 1983, Goodlad 1984, Rutter et al. 1979). Det er tatt i bruk to hovedsakelig identiske måleinstrument til lærere og elever for å vurdere undervisningen. I denne rapporten vises bare skårene fra elevene. Måleinstrumentet bygger på skalaer utviklet av (Goodlad 1984, Eccles & Midgley 1993, Nordahl 2000).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Undervisningens innhold og arbeidsmåter	«Undervisningen»	Elever	Goodlad (1984), Eccles & Midgley (1993), Nordahl (2000)

Relasjoner mellom elev og lærer

Relasjonen mellom elevene og lærerne betraktes som en viktig del av læringsmiljøet, og disse relasjonene viser i ulike studier sterk sammenheng med blant annet elevenes atferd og trivsel i skolen (Nordahl 2000). Skalaen ut fra «Classroom Environment Scale» (Moos og Trickett 1974) og Eccles & Midgley (1993). Informantene i denne skalaen er elevene.

<i>Variabelgruppe</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Relasjoner mellom elev og lærer	«Lærerne»	Elever	Moos & Trickett (1974), Eccles & Midgeley (1993)

Relasjoner mellom elevene (klasse miljø)

Relasjonene mellom elevene er her målt gjennom en kartlegging av klasse miljøet. Denne klasse miljøskalaen er hentet fra Moos og Trickett (1974). Skalaen er knyttet både til det generelle miljøet i klassen og hvordan den enkelte elev har det i forhold til andre elever.

<i>Variabelgruppe</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Elev–elevrelasjoner	«Klassa og klassekameratene mine»	Elev	Moos & Trickett (1974)

Syn på skolen

Et positivt syn på skolen vil her innebære trivsel og engasjement. Syn på skolen er her operasjonalisert gjennom hva elevene synes er viktig i skolen, og hva de synes om å gå på skolen. Skalaen er utviklet med bakgrunn i Rutter et al. (1979), Goodlad (1984), og Ogden (1995):

<i>Variabelgruppe</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Syn på skolen	«Hva jeg synes om å gå på skolen»	Elever	Goodlad (1984), Ogden (1995), Rutter et al. (1979)

Individvariabler

Elevenes atferd og læring i skolen er operasjonalisert og kartlagt gjennom fire individuelle variabelområder.

- Elevenes atferd i skolen
- Elevenes sosiale kompetanse
- Elevenes skolefaglige kompetanse
- Elevenes arbeidsinnsats og motivasjon

Atferd på skolen

Kartlegging og vurdering av atferd byr på en rekke utfordringer. Atferden kan ofte være situasjonsspesifikk og i tillegg vil den som vurderer ha sine egne standarder og normer slik at vurderingene lett sier like mye om den som vurderer som den som blir vurdert. Videre vil som oftest vurderingene dreie seg om en relativ forekomst, og ikke bære preg av nøyaktige kvantitative observasjoner og vurderinger. For å imøtekomme noen av disse problemene er det lagt opp til at atferdsvurderingene skal foretas av elevene selv og ikke av lærerne. Skalaen som benyttes er en bearbeidet utgave av Gresham og Elliott (1990) og Ogden (1995).

<i>Variabelgruppe</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Atferd på skolen	«Hvordan jeg er på skolen»	Elev	Gresham og Elliott (1990) Ogden (1995)

Sosial kompetanse

I flere studier er det påvist en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd (Ogden 2001). Selv om ferdighetene som vises vil være viktige i en vurdering av sosial kompetanse, er sosial kompetanse også knyttet til kunnskaper og holdninger. Sosial kompetanse innebærer å foreta ulike vurderinger ut fra kunnskaper og holdninger i bestemte kontekstuelle situasjoner, for deretter å gjøre det som er hensiktsmessig. I denne kartleggingen brukes elevversjonen av Gresham og Elliot (1990) «Social skills rating system».

<i>Variabelgruppe</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Sosial kompetanse	«Sosiale ferdigheter»	Kontaktlærer	Gresham og Elliott (1990)

Skolefaglig kompetanse

Flere empiriske studier viser en sammenheng mellom lavt skolefaglig prestasjonsnivå og problematferd (Rutter et al.1979, Nordahl & Sørli 1998, Ogden 2001). Videre er det også påvist en sammenheng mellom kvaliteter i læringsmiljøet og elevenes skolefaglige prestasjoner (Birkemo 2001, Ogden 2004). Her er det standpunkt karakterer fra jul 2006 som anvendes.

<i>Variabelgruppe</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Skolefaglig kompetanse	Standpunktkarakterer i norsk, matematikk og engelsk	Kontaktlærer	

Motivasjon og arbeidsinnsats

Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats må betraktes som avgjørende for læringsutbyttet. Elever som i liten grad arbeider med fagstoff i skolen vil lære mindre enn det de har forutsetninger for. Her er motivasjon og arbeidsinnsats vurdert ved at kontaktlærerne har vurdert hver enkelt elev.

<i>Variabelgruppe</i>	<i>Måleinstrument</i>	<i>Informant</i>	<i>Kilde</i>
Motivasjon og arbeidsinnsats	«Motivasjon og arbeidsinnsats»	Kontaktlærer	Nordahl (2005)

Utvalg og svarprosent

Utvalget i denne kartleggingsundersøkelsen er alle elever fra 5. til og med 10. klassetrinn ved de 104 skolene som arbeider med LP-modellen. Svarprosenten i forhold til elever er avhengig av hvor mange foreldre som har gitt skriftlig samtykke til at deres barn kan være med i undersøkelsen, og at elevene faktisk har gjennomført undersøkelsen. Lærerne har også gitt samtykke til å være med i undersøkelsen, og det er understreket at deltagelse er frivillig både for elever og lærere. I tabellen nedenfor er utvalgene og svarprosent gjengitt:

	<i>Totalutvalg</i>	<i>Samtykke og besvart</i>	<i>Svarprosent</i>
Elever på barnetrinnet	6647	5305	79,8 %
Elever på ungdomstrinnet	5350	4125	77,1 %
Sum	11 997	9430	78,6 %

Tabell 1: Svarprosent

Denne svarprosenten er relativt tilfredsstillende, men kunne med fordel vært noe høyere. Dette skyldes primært at vi ikke fikk tillatelse fra Datatilsynet

til å purre på samtykkeerklæringer fra foreldre.

Gjennomføring av undersøkelsen

Kartleggingsundersøkelsen er i sin helhet gjennomført som en nettbasert undersøkelse. Dette har skjedd ved at alle elever og lærere har fått et brukernavn og passord som de har anvendt for å komme inn på det aktuelle nettstedet. Deretter har de fylt ut spørreskjemaene hver for seg. Det har ikke vært mulig for andre å gå inn på nettstedet for å se hva hver enkelt har svart. Den tekniske løsningen for dette opplegget er det Conexus som har stått for. Kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført i perioden 10. november 2006 til 10. januar 2007.

Etter at undersøkelsen har vært gjennomført i skolene har vi som forskere fått tilgang til en datafil som inneholder informasjon fra lærerne og elevene. Her er alle elever og lærere registrert på brukernavn, og listene som kobler elevnavn og brukernavn er oppbevart på skolene. Alle data er på denne måten anonymiserte. På Høgskolen i Hedmark har vi deretter bearbeidet og kvalitetssikret datafilene gjennom bruk av statistikkprogrammet SPSS.

Bruk av statistiske analyser

Faktor- og reliabilitetsanalyser

Innenfor alle skalaområdene er det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. De ulike spørreskjemaene i kartleggingsundersøkelsen er valgt ut fra en grundig vurdering i forhold til muligheten for å kunne gi et meningsfullt bidrag til de undersøkelsesområdene det rettes søkelys på i denne kartleggingsundersøkelsen. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene.

Det er tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Ogden 1995, Nordahl & Sørli 1998, Nordahl 2000,

Nordahl 2003). I vurderingen av antall faktorer som brukes videre er det ikke ensidig anvendt metodiske kriterier. Det har i større grad vært brukt faktorløsninger fra tidligere datasett der måleinstrumentene er anvendt.

Basert på disse faktoranalysene og tidligere faktorløsninger er det lagd delskalaer eller faktorer av dataene. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil si summen av alle spørsmål innenfor et tema eller hovedbegrep. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, ble det foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha. Reliabilitetsverdiene til de faktorer og sumskårer som anvendes i denne rapporten vises i tabell 2.

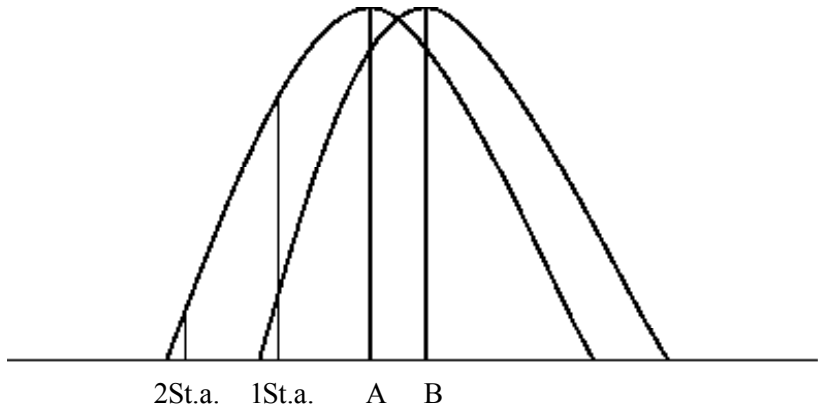
Variansanalyser

I denne kartleggingsundersøkelsen har det vært svært vesentlig å finne fram til gruppeforskjeller. Den relative størrelsen på gruppeforskjellene er vurdert ut fra standardavviket i målingene. Det vil si at forskjellene mellom de aktuelle gruppene er angitt i standardavvik. Dette statistiske målet på forskjeller brukes som en hjelp til å vurdere den praktiske betydningen av forskjeller mellom ulike grupper i datamaterialet som elever som mottar eller ikke mottar spesialundervisning, ulike vanskegrupper av elever o.l.

I figuren nedenfor er det gjort et forsøk på å framstille variansen og gjennomsnittet i to målinger A og B. Innenfor +/- ett standardavvik vil 68 % av variasjonen i målingen være, og innenfor +/- to standardavvik vil 95 % av variasjonen være. Forskjellene i gjennomsnittet i figuren er tilnærmet et halvt standardavvik. Det er et standardavvik fra gjennomsnittet A til streken 1St.a. og forskjellen mellom A og B er ca. halvparten av dette.

Statistisk innebærer dette at den reelle forskjellen skåren mellom f.eks. elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning innen sosiale ferdigheter er dividert med den gjennomsnittelige størrelsen på standardavviket innen sosiale ferdigheter. Dette kan uttrykkes ut fra følgende formel:

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Resultat gruppe A} - \text{resultat gruppe B}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik (vektet)}}$$



Figur 1: Spredning og forskjeller i standardavvik

Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavvikene på målingene som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av elever og lærere. Størrelsen på standardavvik som uttrykk for et variansmål blir influert av de typer av målinger som gjennomføres. Dette gjelder særlig spredningen i materialet og forskjeller mellom middelverdier i aktuelle gruppene. Fordelen med å utrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller på ulike variabelområder kan vurderes i forhold til hverandre, og at en tar høyde for variasjonen i materialet. Svakheten med bruk av standardavvik er at det er et mer usikkert mål når variansen i målingene ikke er normalfordelt.

Validitet og reliabilitet

Anvendelsen av de empiriske resultatene i ulike studier er avhengig av dataenes validitet og reliabilitet. Ved validiteten i empiriske arbeider rettes søkelyset på den realiteten som måles, og det sentrale spørsmålet blir hvorvidt vi undersøker og måler det vi gir oss ut for å måle (Kerlinger 1973). Det finnes imidlertid mange ulike tilnærminger til og begreper om validitet. Slik framstår validitet som et mangeartet område der den tilnærming som velges bør være relevant for det empiriske materialet validitetsvurderingene skal anvendes på.

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av om det teoretiske begrepet det tas sikte på å måle faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringer som er foretatt av det aktuelle begrepet eller fenomenet. Dette nødvendiggjør en avklaring av begrepet som skal måles, og en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (Cook og Campell 1979). De underbegreper og spørsmål som er valgt, skal på en best mulig måte dekke det begrepet som studeres. Dette har som konsekvens for analysene av datamaterialet at det må vurderes om den teoretiske begrepsmodellen som er utviklet får metodologisk og substansiell støtte i det konkrete materialet. Lave korrelasjoner mellom svarene på de enkelte spørsmålene og liten støtte til teoretiske faktorløsninger vil kunne indikere en lav begrepsvaliditet i materialet.

Valg av begreper og sumskårer i denne rapporten sees på som hensiktsmessig i forhold til kartleggingens hensikt og ut fra det faktum at alle måleinstrumentene er godt utprøvd. Ut fra faktoranalyser og reliabilitetsanalyser anses videre begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ved at resultatenes samsvar med begrepskonstruksjonene er relativt god. Innenfor enkelte begrepsområder som undervisning er begrepsvaliditeten noe lav, men det vurderes likevel som tilfredsstillende fordi hensikten med denne undersøkelsen ikke er å utvikle eller bekrefte begrepskonstruksjoner. Hensikten er å gi et bilde av situasjonen i norsk skole.

Ytre validitet

Ytre validitet innebærer en vurdering av mulighetene for å generalisere resultatene fra en undersøkelse til populasjonen utvalget er tatt fra. Det vil si at ytre validitet i stor grad dreier seg om en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. I dette tilfellet er utvalget på 9400 elever, og dette må betraktes som et representativt utvalg ut fra populasjonen av elever på 5. til 10. trinn i norsk grunnskole. I denne type store populasjoner regnes utvalg som overskrider 2000 for å være representative. Det kan imidlertid være et problem å generalisere i forhold til mindre undergrupper i materialet, f.eks. elever med hørselsvansker eller spesifikke lærevansker. I praksis vil det si at analyser på små undergrupper har noe mindre statistisk styrke enn analyser utført på hele utvalget av elever. Men det er fullt mulig å foreta en viss generalisering også på mindre elevgrupper.

Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til dataenes pålitelighet, men høy reliabilitet alene er ingen garanti for gode og pålitelige resultater i et empirisk arbeid. Det kan imidlertid ikke bli gode empiriske resultater uten reliabilitet. Slik er reliabilitet en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, betingelse for å drøfte kvalitet innen empirisk forskningsarbeid (Kerlinger 1973).

I kartleggingsundersøkelsen anvendes reliabilitet for å finne hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument eller en måling, og betraktes som et uttrykk for målingens nøyaktighet. Med utgangspunkt i den totale variansen, den «sanne» variansen og feilvariansen i en måling vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. Slik kan reliabilitet defineres som forholdet mellom den sanne variansen og den totale variansen. Beregningen av reliabilitet forutsetter også at vi har mer enn en variabel eller et item for å måle det samme fenomenet. For å ta hensyn til målingenes nøyaktighet anvendes det ikke resultater fra enkeltitem i presentasjonen av det empiriske materialet i denne rapporten.

Nedenfor er det satt opp en tabell som viser reliabilitetsskåren på de aktuelle sumskårene og faktorene i kartleggingsundersøkelsen. Denne analysen er gjort ved bruk av Crohnbach alpha.

	<i>Alpha</i>	<i>Ant. spm.</i>
Sumskåre sosial kompetanse (lærervurdert)	,96	30
Sumskåre motivasjon og arbeidsinnsats (lærervurdert)	,95	3
Sumskåre trivsel (elevvurdert)	,73	10
Sumskåre atferd (elevvurdert)	,90	27
Sumskåre relasjon lærer–elev (elevvurdert)	,88	15
Sumskåre relasjon elev–elev (elevvurdert)	,84	17
Sumskåre undervisning (elevvurdert)	,81	15
Faktor 2: Struktur i undervisningen	,69	6

Tabell 2: Reliabilitetsskåre

Disse reliabilitetsskårene betraktes i hovedsak som tilfredsstillende, og de uttrykker at de fleste målingene i denne undersøkelsen er pålitelige. Dette gjelder særlig på sumskårenivå. Innen undervisning er det noe svak reliabilitetsskåre på faktoren tilknyttet struktur. Det skyldes blant annet at undervisning er svært vanskelig å måle, og at det eksisterer svært få gode måleinstrumenter.

PRESENTASJON AV RESULTATER

Nedenfor presenteres ulike resultater tilknyttet elever som mottar spesialundervisning og elever som har ulike vansker og problemer i skolen. I presentasjonen foretas det sammenligninger av ulike elevgrupper i skolen, også med elever som ikke mottar spesialundervisning eller ikke har vansker eller problemer i skolen.

Andel elever som mottar spesialundervisning på ulike klassetrinn

Den totale andelen elever som mottar spesialundervisning i materialet er 7,4%. Dette er en noe større andel enn landsgjennomsnittet for spesialundervisning i grunnskolen. Dette skyldes nok først og fremst at vi ikke har data på elever fra 1. til 4. klassetrinn. Tabellen nedenfor viser klart at andelen elever som mottar spesialundervisning er størst hos de eldste elevene i grunnskolen. Det er dermed god grunn til å anta at andel elever som mottar spesialundervisning på de ulike klassetrinnene er representativ.

Klasse-trinn	Andel elever med spesialundervisning	Andel gutter med spesialundervisning	Andel jenter med spesialundervisning	Andel gutter i spesialundervisning
5. trinn	5,3 %	6,7 %	3,8 %	66,3 %
6. trinn	6,4 %	8,8 %	3,8 %	70,1 %
7. trinn	7,0 %	10,3 %	3,7 %	73,6 %
8. trinn	8,1 %	10,4 %	5,9 %	62,0 %
9. trinn	9,4 %	11,1 %	7,8 %	57,3 %
10. trinn	8,1 %	9,7 %	6,1 %	60,2 %
Total	7,4 %	9,4 %	5,0 %	65,1 %

Tabell 3: Andel spesialundervisning, kjønn og klassetrinn

Disse funnene er ikke i samsvar med ambisjonen om tidlig innsats i forhold til barn og unge som har problemer i skolen. Tvert imot ser det ut til at den spesialpedagogiske hjelpen settes inn først mot slutten av grunnskoletiden. Dette kan skyldes at elevene da ligger så langt etter i noen fag at det blir et mer synlig behov for en spesialpedagogisk ressurs. Men det kan også være slik at lærerne på ungdomstrinnet får større problemer med å differensiere undervisningen, og at det dermed i like stor grad er lærernes som elevenes behov som blir dekket.

Det er liten grunn til å tro at spesialpedagogisk hjelp først etter 7 til 8 år i grunnskolen vil ha noen særlig effekt knyttet til læring. Mange av disse elevene har sannsynligvis så store faglige hull at det vil være svært vanskelig å få gjort noen med dette gjennom en begrenset innsats på ungdomstrinnet. Denne økningen i spesialundervisning mot slutten av grunnskolen er heller ikke i samsvar med utviklingen i andre land. I Danmark er det en motsatt tendens ved at innsatsen er størst på de lavere klassetrinn (Egelund 2007).

Tabellen viser også at andelen gutter i spesialundervisning er langt større på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Det betyr at den store økningen i andelen elever som mottar spesialundervisning på ungdomstrinnet først og fremst skyldes at det blir langt flere jenter. Det blir kun svakt mer gutter som mottar spesialundervisning på ungdomsskolen, mens andel jenter som

mottar spesialundervisning øker langt mer.

Denne utviklingen er det vanskelig å forklare, men en mulighet ligger i at selv om jenter henger etter i barneskolen vil de ikke være så synlige som guttene. Det vil si at jentene først og fremst får spesialundervisning ut fra skolefaglige problemer og at de blir særlig synlige i ungdomsskolen, mens guttene ut fra bruk av vanskekategorier i større grad også viser atferdsproblemer og at dette kommer til uttrykk både på barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Denne forklaringen er det noe støtte for i dette empiriske materialet. På ungdomstrinnet øker andelen elever med fagvansker (dysleksi, dyskalkuli) som mottar spesialundervisning. Den samme økningen finner vi i gruppen andre vansker. Her kan det være jenter med psykiske problemer som her beskrives som andre vansker uten at vi kan dokumentere det i dette materialet. Samtidig er det en svak nedgang i den prosentvise andelen av elever som mottar spesialundervisning og har atferdsproblemer eller har diagnosen ADHD. Andelen elever med syns- og hørselsvansker som mottar spesialundervisning er relativt stabil på alle klassetrinn. Dette uttrykker også at det kanskje er særlig jenter med problemer i skolen som rammes sterkest av at spesialundervisningen iverksettes sent i skolegangen.

I materialet er det videre store forskjeller mellom skoler i andel elever som mottar spesialundervisning. I en relativt stor ungdomsskole mottar 15 % av elevene spesialundervisning. Samtidig er det flere skoler der ingen elever får spesialundervisning.

Elever som mottar spesialundervisning sett i forhold til andre elever

Nedenfor er det satt opp en tabell som viser forskjeller mellom elever som mottar spesialundervisning og elever som ikke har spesialundervisning. Størrelsen på forskjellene er angitt i standardavvik og det er kryss der forskjellene er signifikante.

Område/tema	Spesial- underv.	Gj.snitt	St.avvik	Forskjell i st.avvik	Sign <.001
Arbeidsinnsats/ motivasjon	Ja	8,78	2,69	1,02	*
	Nei	11,42	2,59		
Sosial kompetanse	Ja	76,13	14,50	1,03	*
	Nei	92,62	15,68		
Trivsel	Ja	25,43	3,22	0,37	*
	Nei	26,53	2,91		
Atferd	Ja	107,55	12,77	0,56	*
	Nei	113,09	9,81		
Karakter	Ja	2,57	1,96	1,40	*
	Nei	3,78	2,46		
Relasjon lærer- elev	Ja	47,41	8,25	0,05	
	Nei	47,04	8,13		
Relasjon elev-elev	Ja	34,60	4,93	0,17	*
	Nei	35,20	4,82		

Tabell 4: Elever som mottar spesialundervisning sett i forhold til andre elever

Som det framgår av tabellen er bildet relativt entydig. Elever som mottar spesialundervisning skårer systematisk og signifikant dårligere enn øvrige elever i skolen på alle områder med unntak av relasjon til lærer. At det ikke er forskjeller i relasjoner mellom elev og lærer må tolkes positivt. Lærerne ser ut til å etablere like gode relasjoner til elever som mottar spesialundervisning som til andre elever.

Det er imidlertid store forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats hos elever som mottar spesialundervisning og ikke. I spesialundervisningen er det gode muligheter for individuell tilrettelegging, og likevel har disse elevene klart dårligere arbeidsinnsats og motivasjon. Vi vet at motivasjon og arbeidsinnsats er en forutsetning for læring, da blir disse resultatene

bekymringsfulle. Resultatene viser også forskjeller i elevenes læringsutbytte der elever som mottar spesialundervisning har klart dårligere karakterer. Men dette er ikke overraskende fordi dårlig utbytte av opplæringen nettopp er begrunnelsen for spesialundervisning. Videre viser tabellen store forskjeller i sosial kompetanse vurdert av lærerne. Dette kan indikere at stigmatisering og organiseringen av spesialundervisning kan gå ut over elevenes sosiale utvikling.

Det er også forskjell i elevenes egenvurdering av trivsel på skolen og i deres vurdering av relasjoner til medelever. Elever som mottar spesialundervisning trives dårligere enn andre elever på skolen, og i materialet framgår det at de også er mer utsatt for mobbing. Opplevelsen av dårligere relasjoner til medelever er i samsvar med lærernes vurdering av sosial kompetanse. Lav trivsel, relativt få venner og noe dårlig sosial kompetanse understreker at elever som mottar spesialundervisning er i en sårbar situasjon i skolen. Disse resultatene er i stor grad i samsvar med tidligere undersøkelser der en har studert situasjonen til elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen (Solli 2005). De kommer dårligere ut enn andre elever på en rekke områder i skolen (Nordahl & Overland 1998).

Spesialpedagogikkens og spesialundervisningens samfunnsansvar er knyttet til å hjelpe bestemte mennesker til å kunne klare seg best mulig i samfunnet (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl 2007). Dette samfunnsansvaret må bli møtt med et krav om effektivitet (Hausstätter 2007). Spørsmålet er om disse forskjellene mellom elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning kan sies å tilfredsstille samfunnsansvaret og krav om effektivitet. Etter vår mening kan vi ikke være fornøyd med disse resultatene som er presentert ovenfor. Det er all mulig grunn til å stille spørsmål ved om elevenes sosiale og faglige læringsutbytte er i samsvar med den ressursinnsatsen som brukes i forhold til spesialpedagogisk hjelp i grunnskolen.

Antall elever i ulike vanskegrupper

I denne kartleggingsundersøkelsen har vi bedt kontaktlærerne krysse av for om den enkelte elev har en eller annen form for vanske eller diagnose. Det

er en viss usikkerhet i denne vurderingen fra lærerne, men vi antar at de har oversikt over diagnoser. Videre vil de nok ha en subjektiv vurdering av andre typer problemer og kanskje ha ulike standarder. Men i et så stort materiale antar vi at dette utjevnes. I tabellen nedenfor vises andelen elever med ulike vansker i skolen.

Vanskegruppe	N	Prosentvis andel
Hørselshemming	40	0,5 %
Synsvansker	41	0,5 %
ADHD-diagnose	141	1,6 %
Atferdsproblemer (-ADHD)	181	2,0 %
Fagvansker (dysleksi, dyskalkuli)	424	4,8 %
Generelle lærevansker	263	3,0 %
Andre vansker	783	8,8 %
Ikke vansker	6985	78,8 %

Tabell 5: Ulike vanskegrupper

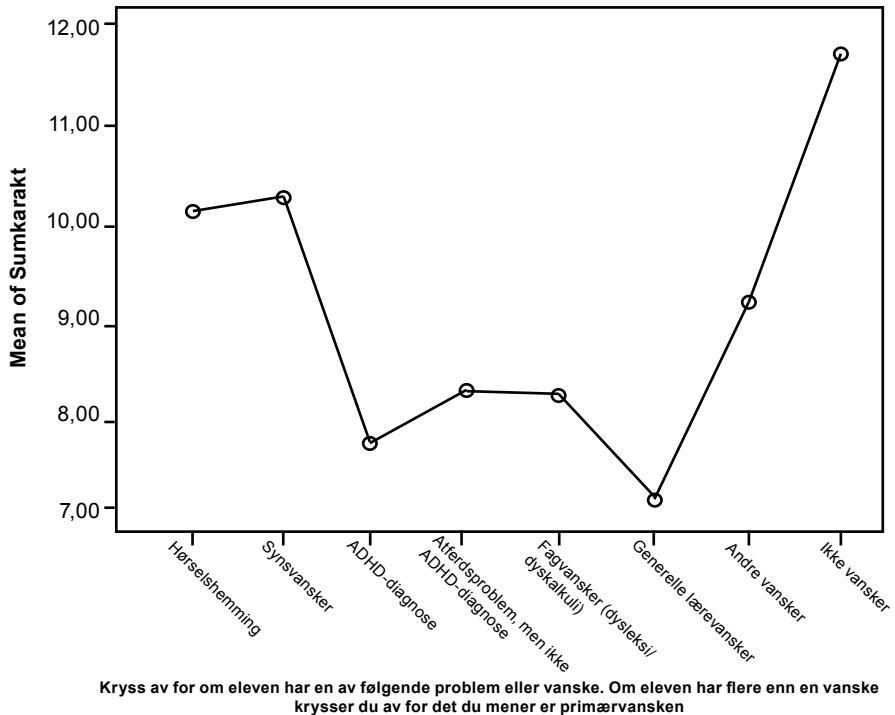
I utgangspunktet virker andelen elever med vansker i skolen på til sammen 21,2 % relativt stort. Det er ikke foretatt identiske undersøkelser i norsk grunnskole tidligere så det er lite å sammenligne med. Men det anslås for eksempel at 5–25 % av barn og unge viser tegn på psykiske problemer (Lavik 1976, Sommerchild & Grøholt 1989). Det kan derfor være at en andel på 20 % av elever med vansker i skolen er representativt.

Særlig er elever med andre vansker en stor gruppe. Andre vansker er en diffus betegnelse, men består her sannsynligvis av elever med fysisk funksjonshemminger, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom, andre sjeldne syndromer eller psykiske problemer. Samlet vil dette bli relativt mange elever, noe også dataene gjenspeiler. Tabellen viser videre at 1,6 %

av elevene har diagnosen ADHD. Om dette tallet er representativt er det ca. 9000 elever i grunnskolen i Norge med denne diagnosen. Fagvansker i form av dysleksi og dyskalkuli er en relativt stor elevgruppe med 4,8 % av elevene. Atferdsproblemer uten ADHD-diagnose er en mindre gruppe enn lærere i tidligere undersøkelser har oppgitt (Nordahl & Manger 2005). I disse tidligere undersøkelsene har det imidlertid blitt brukt mer åpne definisjoner på problematferd. Til sammen utgjør elever med ADHD, atferdsproblem og fagvansker 8,4 % av elevene i dette materialet.

Forskjeller og likheter mellom elever med ulike vansker i skolen

Nedenfor presenteres ulike tabeller og figurer som viser hvordan elever innenfor ulike vanskegrupper skårer innenfor de forskjellige områdene i undersøkelsen.



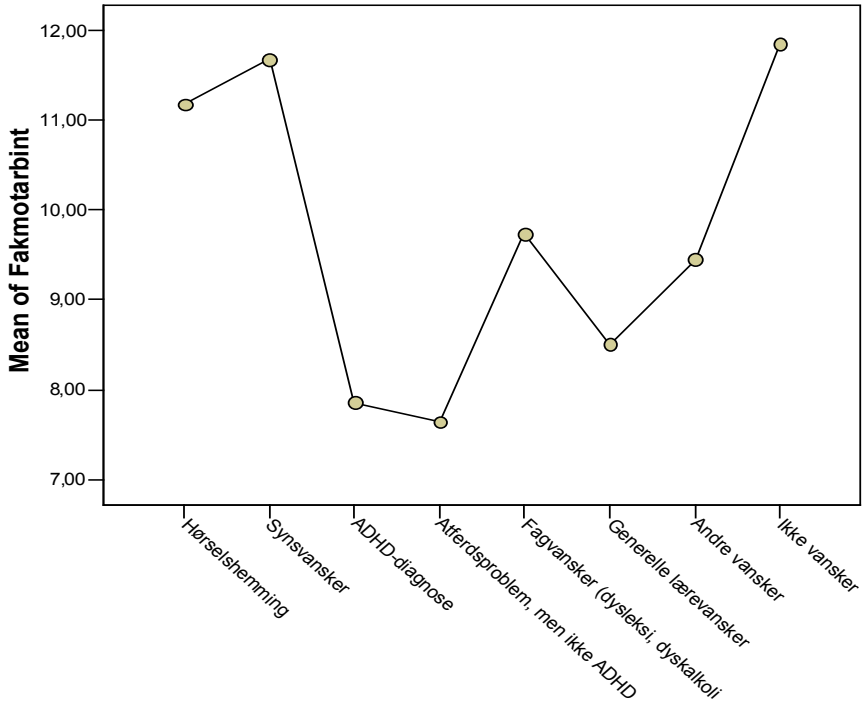
Figur 2: Skolefaglige prestasjoner

Vanskegrupper og skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk
De skolefaglige prestasjonene er her uttrykk for terminkarakterer til jul i 8., 9. og 10 klasse i fagene norsk, matematikk og engelsk. I figuren nedenfor er det gjennomsnittresultatene som vises, og x-aksen viser summen av de tre karakterene.

I forhold til faglige prestasjoner skårer de to første gruppene, hørselshemming og synsvansker, ikke fullt så høyt som elever uten vansker, men langt bedre enn alle de andre vanskegruppene. Dette kan ha sammenheng med høy lærertetthet og bruk av hjelpemidler som i en viss grad kan kompensere for synsvansker og hørselshemninger. Gruppen med generelle lærevansker skårer her lavest. Dette kan forklares med at denne elevgruppen kan ha en evneretardasjon og generelt ha problemer med å lære på alle områder. Dersom vi ser på gruppene ADHD-diagnose, atferdsproblemer og fagvansker under ett, ser vi at de skårer relativt dårlig. Disse tre gruppene utgjør til sammen 8,9 % av elevgrunnetaget i vårt datamaterial. Dette betyr at vi har en stor gruppe elever som skårer lavt på faglige prestasjoner og dermed har et dårligere læringsutbytte.

Dersom vi går inn i datamaterialet for disse tre gruppene kan vi se at de skårer signifikant dårligere i gjennomsnittskarakterer enn de andre gruppene på $p < .000$. Mellom disse tre gruppene er det ingen signifikante forskjeller. Dersom vi ser på gruppen «ikke vansker» har de et gjennomsnitt i karakterer på 3,91, mens de tre gruppene ADHD-diagnose, atferdsproblem og dysleksi til sammen har et gjennomsnitt i karakterer på 2,71. Det betyr en forskjell i snitt mellom disse gruppene på 1,20 karakterer. Dette utgjør 1,59 standardavvik og må betraktes som en svært stor forskjell. Mange av elevene i disse vanskekategoriene vil ha relativt gode intellektuelle forutsetninger, og det er bekymringsfullt at de har et så dårlig læringsutbytte.

I resultatene fra PISA-undersøkelsene påpekes det at vi i Norge har en stor variasjon mellom elevene i prestasjoner og at vi dermed har mange elever som skårer dårlig sett i forhold til en del andre land (Kjærnsli et al. 2007). Disse elevene drar helt klart ned gjennomsnittet for norske elever. Ut fra resultatene i vår undersøkelse kan det se ut til at elevene med dårlig læringsutbytte først og fremst er elever som viser ulike former for problematferd og/eller har spesifikke fagvansker. Vi kan si at norsk skole i liten grad ser ut til å lykkes



Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller ...

Figur 3: Vanskegruppe, motivasjon og arbeidsinnsats

særlig godt med denne relativt store gruppen av elever.

Motivasjon og arbeidsinnsats (lærervurdert)

Arbeidsinnsats og motivasjon er avgjørende for læringsutbyttet på skolen. Læring er noe eleven står for selv, og det vil alltid kreve engasjement, motivasjon og arbeid. Elever som over tid arbeider mindre med skolearbeid enn andre elever vil få dårligere skolefaglige prestasjoner.

Figuren viser at vanskegruppene hørselshemming og synsvansker vurderes til å vise nesten like høy motivasjon og arbeidsinnsats som elever uten vansker. Ser vi derimot på elever med ADHD-diagnose og på gruppen elever med atferdsvansker er bildet derimot et helt annet. De skårer relativt lavt, og uten

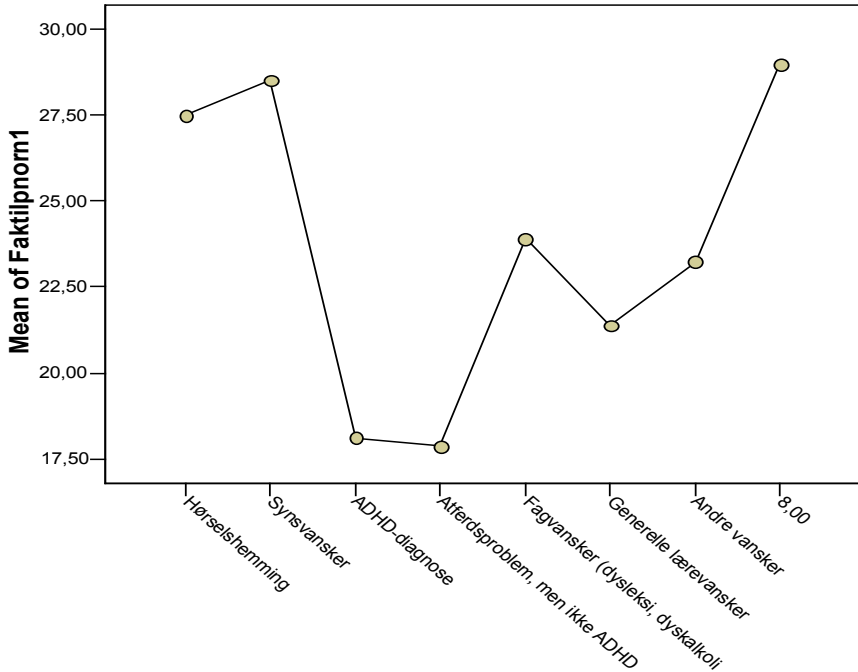
motivasjon og arbeidsinnsats kan det resultere i at de ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Materialet vårt viser at det er signifikante forskjeller mellom disse to gruppene og alle de andre vanskegruppene på $p < .000$ nivå, men det er ikke signifikante forskjeller mellom gruppene ADHD-diagnose og atferdsproblemer uten diagnose.

Forskjellen i motivasjon og arbeidsinnsats målt i standardavvik mellom de to atferdsgruppene og elever uten vansker er 1,71. Denne forskjellen er svært stor og vil måtte innebære at elever som viser problematisk atferd og eventuelt har en ADHD-diagnose vil henge lenger og lenger etter i faglig utvikling fordi de arbeider langt mindre enn andre elever. Det er også grunn til å tro at når arbeidsinnsatsen er lav og de faglige manglene store, vil atferdsproblemene opprettholdes og muligens også forsterkes.

Sosial kompetanse (lærervurdert)

Et viktig målområde i skolen er knyttet til elevenes sosiale og personlige utvikling. Skolen skal ikke bare legge til rette for faglig utvikling, den skal også bidra til at barn og unge lærer nødvendige sosiale ferdigheter og utvikler en positiv selvoppfatning. Sosial kompetanse betraktes som et godt mål på elevenes læring og utvikling innen dette området (Ogden 2001). Det sees også på som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering, som en ressurs for å mestre stress og problemer og som en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematisk atferd. Sosial kompetanse er i denne undersøkelsen kartlagt gjennom lærervurderinger ut fra hvordan elevene handler og opptrer i ulike sosiale situasjoner. Kontaktlærerne har her vurdert hver enkelt elevs sosiale kompetanse og det kan betraktes som et uttrykk for hvordan elevene tilpasser seg og deltar i det sosiale miljøet i skolen. Elevenes sosiale læring og utvikling er et viktig målområde i skolen, noe som også kommer klart til uttrykk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Disse resultatene bør gi skolen og lærerne en god indikasjon på det sosiale ferdighetsnivået blant elevene.

Resultatet her viser at elever med synsvansker og hørselshemming vurderes til å ha nesten like god sosial kompetanse som elever uten vansker. Dette er svært positivt og uttrykker det samme som resultatene i skolefaglige prestasjoner og motivasjon og arbeidsinnsats, at skolen lykkes relativt godt i forhold til disse elevgruppene. Elever med hørselshemming og synsvansker



Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller ...

Figur 4: Vanskegrupper og sosial kompetanse

klarer seg relativt godt både faglig og sosialt i skolen.

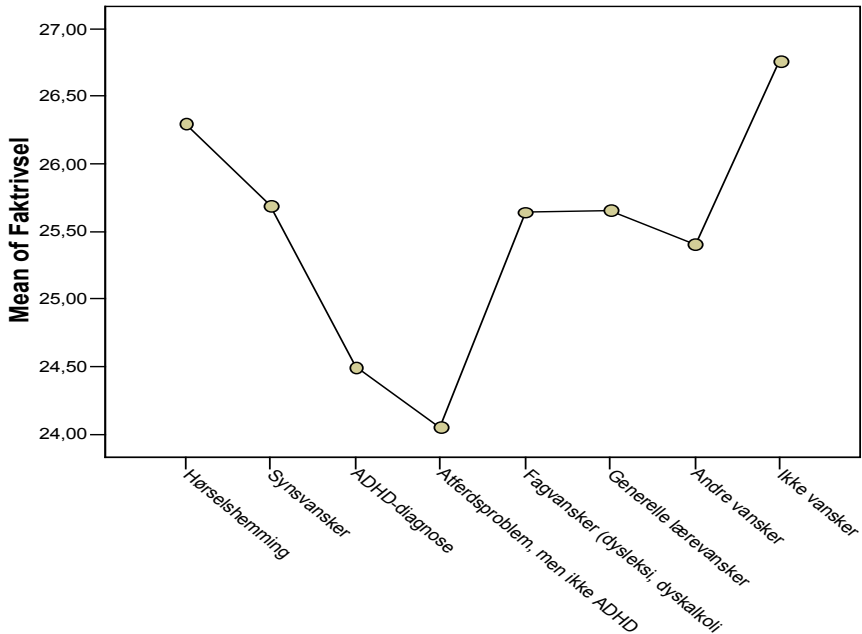
Elever med ADHD-diagnose og atferdsproblemer vurderes av sine kontaktlærere til å mestre læring og utvikling av sosial kompetanse relativt dårlig. Dette er alvorlig med tanke på at utvikling av sosial kompetanse er en forutsetning for blant annet verdsetting, vennskap og sosial integrering. Disse utgjør 4,1 % av elevene i dette datamaterialet, og de viser lite tilfredsstillende sosial kompetanse når det gjelder samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati. Datamaterialet viser at de skårer signifikant dårligere enn alle de andre vanskegruppene.

Det er hele 1,88 standardavvik i forskjell mellom elever uten vansker og elever med atferdsproblemer. Dette er en svært stor forskjell og understreker at elever som viser problematisk atferd og eventuelt har en ADHD-diagnose

har både en skolefaglig og sosial læring som ligger langt etter andre elever. Elever med fagvansker skårer noe bedre enn atferdsgruppene, men viser en klart dårligere sosial kompetanse enn elever uten vansker. Elever med generelle lærevansker skårer også lavt, men likevel høyere enn elever med ADHD-diagnose og atferdsvansker. Det er blant denne siste gruppen man kan forvente problemer på flere områder ut fra deres vanske, men her vurderer lærerne likevel deres utvikling av sosial kompetanse som bedre enn de elever som viser problematisk atferd.

Vanskegrupper og trivsel

Innen området trivsel er det elevene selv som tar stilling til utsagn om hvordan de trives og hvilket syn de har på skolen. Nedenfor vises en figur innen temaet trivsel der fokuset er knyttet til hva elever innenfor de ulike vanskegruppene sier om det å gå på skolen og hvordan de trives. Dette temaet består av 8 utsagn som tar opp spørsmål som hvordan elevene liker seg på skolen, i basisgruppa, i friminuttene, om de synes skolen er viktig for å lære, om de kjeder seg i timene og spørsmål om mobbing. Variabelområdet



Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller ...

Figur 5: Vanskegrupper og trivsel

omfatter slik noe mer enn det vi tradisjonelt benevner som trivsel.

Figuren viser igjen at elever med syn og hørselsvansker skårer relativt bra og trives noe bedre på skolen enn flere av de andre gruppene av elever. De gir i større grad uttrykk for at de liker seg på skolen, at de liker seg i basisgruppen/klassen og at de liker seg i friminuttene. Elever med ADHD-diagnose og elever med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose, er de elevgruppene som klart trives dårligst i vårt datamateriale. Det er signifikante forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og alle de andre elevgruppene innen trivsel. Det er bare mellom atferdsproblemer og ADHD-diagnose hvor det ikke er signifikante forskjeller.

Det er hele 0,93 standardavvik i forskjell i trivsel mellom elever uten vansker og elever med atferdsproblemer. Dette må betraktes som en betydelig forskjell innenfor et område der elevene selv har vurdert sin egen situasjon i skolen. Trivsel er vesentlig i skolen og viser i andre undersøkelser nær sammenheng med både opplevelse av undervisningen, relasjon til lærer og sosial kompetanse (Nordahl 2000). Dette gir støtte til funnene i denne undersøkelsen som viser at atferdsproblematiske elever både trives dårligere, viser lavere arbeidsinnsats og har dårligere faglig og sosialt læringsutbytte enn andre elever. Atferdsproblematiske elever er ikke bare vanskelige å ha med å gjøre i skolen, de opplever også selv at de har det problematisk i skolehverdagen.

Elever som viser atferdsproblemer har det dårlig og gjør det dårlig i skolen
Elever som viser atferdsproblemer og/eller har en ADHD-diagnose skårer systematisk dårligere enn andre elever i skolen. Dette er helt klart en gruppe av elever som ikke bare skolen sliter med, men som også selv opplever at de er i en vanskelig situasjon i skolen. Det er vedlagt figurer som viser forskjeller og likheter mellom de ulike vanskegruppene innenfor atferdsproblemer, relasjon mellom lærer og elev og opplevelse av struktur i undervisningen. Også innen disse områdene finner vi forskjeller mellom elevgruppene og det er de samme mønstrene som gjentar seg. Elever med ulike former for atferdsproblemer har f.eks. en dårlig relasjon til lærer og opplever mindre struktur i undervisningen. Disse elevene framstår som en gruppe elever grunnskolen sliter med å mestre, samtidig som det er viktig å understreke at elevene selv mistrives og har dårlige relasjoner i skolen.

Vanskegrupper og andel elever med spesialundervisning

I tabellen nedenfor vises andel elever med ulike vansker i skolen som mottar spesialundervisning. Antall elever inne de ulike vanskegruppene blir her relativt lavt, men gir likevel et bilde på situasjonen i skolen.

<i>Vanskegruppe</i>	<i>N</i>	<i>Andel elever med spesialundervisning</i>
Hørselshemming	19	48,7 %
Synsvansker	4	10,3 %
ADHD-diagnose	96	70,1 %
Atferdsproblemer (-ADHD)	32	18,5 %
Fagvansker (dysleksi, dyskalkuli)	187	46,2 %
Generelle lærevansker	186	72,9 %
Andre vansker	101	13,4 %
Ikke vansker	4	0,1 %

Tabell 6: Vanskegrupper og spesialundervisning

Tabellen viser at andel elever med synsvansker som mottar spesialundervisning er relativt liten. Dette kan henge sammen med at disse elevene får nødvendig individuell hjelp og tilrettelegging gjennom læremidler som ikke utløses gjennom spesialundervisning. Disse hjelpemidlene kan kompensere for elevens vansker. Dette vil i noen grad også gjelde for elever med hørselsvansker. Men omlag halvparten av elevene med hørselshemming mottar spesialundervisning. Nesten halvparten av elever med fagvansker mottar også spesialundervisning.

Videre viser tabellen at andel elever med ADHD-diagnose som mottar spesialundervisning er langt større enn andel elever med atferdsproblemer uten diagnose som mottar spesialundervisning. I underkant av 1 av 5 elever med atferdsproblemer uten diagnose mottar spesialundervisning, mens 7 av 10 med ADHD-diagnose får spesialpedagogisk hjelp i skolen.

Det er primært elever med spesifikk individuell diagnostisert problematikk som får spesialpedagogisk hjelp, og tanken er at spesialundervisning kan kompensere for eller avhjelpe elevens vansker. Det ser derfor ikke ut til at det er elevenes behov som primært avgjør om elevene får spesialundervisning, det ser i langt større grad ut til å være knyttet til om du har en diagnose eller en spesifikk vanske. Dette vises også ved at det kun er 0,1 % av elevene som får spesialundervisning og som ikke er kategorisert til en vanske eller diagnose. Denne klare tilknytningen mellom diagnose og spesialundervisningen kan ikke sies å være i samsvar med opplæringsloven, der det heter at det er manglende utbytte av den ordinære opplæringen som skal utløse rett til spesialundervisning.

Elever med ADHD-diagnose som mottar/ikke mottar spesialundervisning

Når vi ser på likheter og forskjeller mellom elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning har vi her valgt å ta fram en tabell knyttet til vanskegruppen ADHD-diagnose. Det er foretatt en variansanalyse mellom elever med ADHD-diagnose som mottar/ikke mottar spesialundervisning. Det er kun gjennomsnittsverdiene på de ulike områdene som er gjengitt. Stjerne * indikerer der det er signifikante forskjeller mellom de som mottar spesialundervisning eller ikke. Min og max viser laveste og høyeste skår ut fra verdiskalaene 1-5 innen motivasjon, 1-6 på karakter og 1-4 innen trivsel.

	<i>Spesial- undervisning</i>	<i>Gjennomsnitt</i>	<i>*= p<.01</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Motivasjon(1-5)	Ja	2,55		1,00	4,67
	Nei	2,76		1,00	4,67
Karakter (1-6)	Ja	2,53		1,33	4,67
	Nei	2,82		1,67	4,67
Trivsel (1-4)	Ja	3,06		2,12	3,87
	Nei	3,06		1,50	3,57

Tabell 7: ADHD-diagnose og spesialundervisning

Tabellen viser at det ikke er noen signifikant forskjell mellom elever med ADHD-diagnose enten de mottar spesialundervisning eller ikke. Det er en svak forskjell, men det er ikke signifikant dårligere. Standardavviket og dermed spredningen på materialet er omtrent like stor. Dersom vi ser på min og max skårer gruppene likt på motivasjon, men gruppen uten spesialundervisning har noe høyere min-skår når det gjelder karakterer. Max-skåren er derimot lik. Det ser ut som begge gruppene trives likt. Elever som mottar spesialundervisning skårer derimot noe høyere på min- og max-skårene.

Servipå karakterer viser tabellen at de elevene som har best standpunkt karakter og skårer 4,67, noe som er langt over landsgjennomsnittet i dette materialet, mottar spesialundervisning. Samtidig er det elever med et karaktersnitt i norsk, matematikk og engelsk på 1,67 som ikke mottar spesialundervisning. På samme måte ser vi godt motiverte elever som mottar spesialundervisning og svært lavt motiverte som ikke mottar noen spesialpedagogisk hjelp.

Denne mangelen på forskjeller mellom elever med ADHD-diagnose enten du mottar eller ikke mottar spesialundervisning er vanskelig å forklare. En skulle forvente at de som mottar spesialundervisning fungerer noe dårligere. Samtidig kan det tenkes at spesialundervisningen har gitt resultater, og at forskjellene slik har blitt utjevnet. Men om dette skulle være riktig, er det elever i dette materialet som har rettigheter til spesialundervisning, men som ikke mottar noen hjelp. Det er betenkelig at det er elever uten motivasjon, med dårlige karakter og lav trivsel som likevel må vurderes til å ha et tilfredsstillende utbytte av undervisningen.

Elever med fagvansker som mottar/ikke mottar spesialundervisning

Det er her foretatt en variansanalyse mellom elever med dysleksi/dyskalkuli som mottar/ikke mottar spesialundervisning. Det er kun gjennomsnittsverdiene på de ulike områdene som er gjengitt. Min og max viser laveste og høyeste skår ut fra verdiskalaene 1-5 innen motivasjon, 1-6 på karakter og 1-4 innen trivsel.

..	<i>Spesial- undervisning</i>	<i>Gjennomsnitt</i>	<i>*= p<.01</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Motivasjon(1-5)	Ja	3,08	*	1,00	4,67
	Nei	3,36		1,00	4,67
Karakter (1-6)	Ja	2,56	*	1,33	4,67
	Nei	2,93		1,67	4,67
Trivsel (1-4)	Ja	3,16		2,12	3,87
	Nei	3,24		1,50	3,57

Tabell 8: Fagvansker og spesialundervisning

Tabellen over elever med fagvansker som enten mottar eller ikke mottar spesialundervisning viser noe av det samme mønsteret som for elever med ADHD-diagnose. Det er små forskjeller mellom elever med de samme vanskene enten de mottar eller ikke mottar spesialundervisning. Det er også store variasjoner innen elever med spesifikke fagvansker der noen skårer dårlig og ikke mottar spesialundervisning mens andre som skårer høyt og mottar spesialpedagogisk hjelp og støtte. Det er elever med snittkarakter i norsk matematikk og engelsk på 4,67 som har spesifikke fagvansker og mottar spesialundervisning. Bare det å ha fagvansker og samtidig ha så gode karakterer virker ganske underlig. Vi har vedlagt analyser over forskjeller og likheter mellom elever i andre vanskegrupper som enten mottar eller ikke mottar spesialundervisning, og mønstrene er de samme. Det er i liten grad signifikante forskjeller mellom gruppene.

Vanskegrupper og kjønn

I denne kartleggingsundersøkelsen har kontaktlærerne krysset av for om den enkelte elev har en eller annen form for vanske. Den prosentvise fordelingen av gutter og jenter innen de ulike vanskegruppene er gjengitt i tabellen nedenfor:

Vanske	Gutter	Jenter
Hørselsvansker	48 %	52 %
Synsvansker	52 %	48 %
ADHD	73 %	27 %
Atferdsproblem (ikke diagnose)	78 %	22 %
Dysleksi og dyskalkuli	57 %	43 %

Tabell 9: Vanskegrupper og kjønn

Tabellen viser at gutter er sterkt overrepresentert innen de vanskegruppene som ikke kan knyttes spesifikt til en somatisk tilstand som synsvansker og hørselsvansker. Det er langt flere gutter enn jenter som viser problematisk atferd og har lese- og skrivevansker og/eller matematikkvansker. Det vil si at i bruk av vanskebetegnelser og diagnoser som er basert i hovedsak på observasjon og psykologiske tester har vi en klar overvekt av gutter. Disse funnene stemmer med anvendelsen av et kategorisk perspektiv i spesialpedagogikken. Gutter gjør det dårligere i skolen enn jenter og har en mer problematisk atferd (Nordahl 2007). En individorientert tilnærming vil da føre til at flere gutter enn jenter blir kategorisert i ulike vanskegrupper og diagnostisert.

Dette betyr at det er en relativt stor gruppe av gutter som har det svært problematisk i skolen og som har et dårlig læringsutbytte. De vil gå ut av grunnskolen med dårlige forutsetninger til å klare videregående opplæring og kunne komme seg inn i arbeidslivet. Disse guttene har en langt større sannsynlighet enn andre for utvikling av blant annet rusproblemer og kriminalitet (Nordahl & Manger 2005).

Ulike språkgrupper og spesialundervisning (ungdomstrinnet)

Nedenfor vises en oversikt over andelen elever som mottar spesialundervisning fordelt på ulike språkgrupper i skolen.

Bakgrunn	Andel elever med spesialundervisning
Minoritetsspråklig ikke-vestlig	10,4
Minoritetsspråklig vestlig	11,0
Samisk	11,1
Norskspråklige	7,7

Tabell 10: Språkgruppe og spesialundervisning

Det er en viss overvekt av spesialundervisning fordelt på andel elever blant de minoritetsspråklige sett i forhold til norskspråklige. Også blant samiske elever er det flere som mottar spesialundervisning enn det er blant norskspråklige. Disse forskjellene kan ha sammenheng med at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt har dårligere læringsutbytte i form av standpunktkarakterer. Gjennomsnittskaracter i matematikk, norsk og engelsk for norskspråklige elever er 3,68, for ikke-vestlige minoritetsspråklige 3,26, minoritetsspråklige med vestlig bakgrunn 3,48 og for samiske elever 3,44. Det er kun signifikante forskjeller mellom ikke-vestlige minoritetsspråklige og norskspråklige elever. Videre kan en forklaring på både andelen elever med spesialundervisning og karakterforskjellene være knyttet til både språklige, sosiale og kulturelle faktorer. De nåværende statistiske analysene av materialet gir ikke svar på dette.

DRØFTING AV RESULTATENE

Nedenfor foretas det en drøfting av de resultatene som er gjengitt ovenfor. Det gis noen hovedkonklusjoner på funnene samtidig som det gjøres et forsøk på å fortolke det inn i et mer teoretisk perspektiv.

Konklusjoner

Spesialundervisningen settes i gang relativt sent i grunnskolen og dette gjelder særlig for jenter. Intensjonen om tidlig innsats realiseres ikke gjennom spesialundervisningen, og den praktiske spesialpedagogikken har svært få forebyggende trekk ved seg. Det er heller slik at vi kan si at spesialundervisningen kjennetegnes ved sen innsats og at den først iverksettes når den enkelte elev har et klart definert problem.

Elever som mottar spesialundervisning skårer langt dårligere enn andre elever på de aller fleste områdene som er kartlagt i denne undersøkelsen. Særlig er forskjellen stor når det gjelder motivasjon og arbeidsinnsats, hvilket kan innebære en stadig større forskjell i læringsutbytte. Situasjonen og læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning er i gjennomsnitt relativt dårlig, og er ikke i samsvar med den (relativt) store ressursinnsatsen. Det er imidlertid elever som mottar spesialundervisning som kommer godt ut i undersøkelsen, slik at en må være forsiktig med å tegne et for ensidig bilde. Vi ser for eksempel at elever med synsvansker og hørselshemming kommer relativt godt ut.

Mellom ulike vanskegrupper av elever er det store forskjeller i resultater. Det er særlig elever som viser problematisk atferd som kommer systematisk

dårligere ut enn andre elever på nesten alle områder i undersøkelsen. Dette gjelder enten de har en ADHD-diagnose eller ikke. Også elever med spesifikke fagvansker skårer relativt dårlig. Til sammen utgjør elever som viser problematferd og elever med spesifikke fagvansker 8,9 % av elevene i materialet. Denne andelen elever er så stor at det er all mulig grunn til å se disse funnene i sammenheng med hvordan elever i norsk skole generelt skårer i internasjonale sammenligningsundersøkelser som PISA. Denne undersøkelsen viser at både elever med atferdsproblemer og elever med fagvansker har det dårlig i skolen og gjør det dårlig, og er en så stor gruppe at de helt klart vil trekke ned et nasjonalt gjennomsnittresultat. Mange av disse elevene mottar også spesialundervisning.

Innenfor ulike vanskegrupper er det svært liten forskjell mellom de som mottar og ikke mottar spesialundervisning. Det er elever som viser gode resultater i skolen som mottar spesialpedagogisk hjelp, og det er elever med svært dårlige resultater som ikke får noen hjelp i form av spesialundervisning. Det er ikke lett å finne noen mønster i forhold til hvilke elever som mottar spesialundervisning, og vi kan si at spesialundervisningen i noen grad er preget av tilfeldigheter og kan dekke helt andre behov enn elevenes.

Undersøkelsen viser at situasjonen for mange elever ikke er i samsvar med det vi holder norsk skole for å være. Dette gjelder både elever som mottar spesialundervisning og andre elever som er i en vanskelig situasjon og ikke får spesialpedagogisk hjelp.

Selv om dette ikke er en effektundersøkelse av spesialundervisning, er det ingen grunn til å være fornøyd med det bildet som her kommer fram i forhold til den sosiale, personlige og skolefaglige læring disse elevene viser i skolen. Vi kan heller ikke avvise muligheten for at spesialundervisningen bidrar sterkt til disse relativt dårlige resultatene.

En fortolkning av resultatene

Det kategoriske perspektivet ser ut til å være rådende i skolen. Dette kommer fram ved at det er flest elever som mottar spesialundervisning i slutten av grunnskolen, at det er relativt sett flere elever med diagnoser

enn uten som får spesialundervisning og at gutter som gjør det dårlig i skolen lettere får diagnoser o.l. Det kommer også til uttrykk ved at antall segregerte opplæringstiltak for atferdsproblematiske elever har økt med 300 % fra 1992 til 2006 (Jahnsen, Nergård & Flaatten 2006). Det kan se ut som at det kategoriske perspektivet kan bidra til en relativt tilfredsstillende situasjon for elever med spesifikke individuelle vansker som synsvansker og hørselshemming.

For elever med problemer som i mindre grad kan knyttes til spesifikke vansker kan det kategoriske perspektivet være mindre hensiktsmessig. Perspektivet ser ut til å føre til at spesialpedagogisk innsats iverksettes så sent at det ikke vil være mulig å oppnå læringsmessige resultater for elevene.

Det kategoriske perspektivet kan lærere og skoleledere se seg svært godt tjent med. Det fører til at skolene slipper å se kritisk på seg selv og den undervisning de driver. Elever blir definert som problematiske i forhold til atferd og læring, og dermed ser det ut til at vi aksepterer at noen elever kommer svært dårlig ut i skolen. I en slik sammenheng vil også spesialundervisning tjene som en avlastningsordning for skolen og lærerne. Det vil også si at en forståelse av spesialundervisningens kvalitet og funksjoner ikke kan oppnås uten en kritisk gjennomgang av all undervisning i skolen (Persson 1998).

Det relasjonelle perspektivet står svakere og ser i liten grad ut til å anvendes i skolen, men perspektivet kan muligens være mer egnet for de elevene som skårer dårligst. En anvendelse av dette perspektivet vil føre til at lærere og skoler i langt sterkere grad må fokusere på hva de selv driver med. Det vil si at det i større grad vil kunne bli vurdert mulige sammenhenger mellom den vanlige undervisningen og spesialundervisningen, og at elevenes læring og situasjon i skolen blir sett i sammenheng med f.eks. forhold i skolens læringsmiljø. Det er relativt godt dokumentert at mange elevers problemer har en nær sammenheng med kontekstuelle betingelser i skolen (Markussen et al. 2007).

Fraværet av forebyggende innsats i skolen sammen med et sterkt kategorisk og individorientert perspektiv kan forklare den sene innsatsen som spesialundervisningen bærer preg av. Dette er ødeleggende for mange elever, og kan innebære sløsing med økonomiske ressurser og feil anvendelse av

faglig kunnskap. Det eksisterer forskningsbasert kunnskap som kan gi bedre resultater, men den ser ikke ut til å bli brukt i gjennomføringen av spesialundervisningen. Metodefrihet og den enkelte skoles mulighet til selv å definere hva de skal drive med ser ikke ut til å tjene alle elever.

Det har i liten grad vært gjennomført noen grunnleggende effektevalueringer av spesialundervisningen i Norge (Markussen et al. 2007). Dette har bidratt til at vi i liten grad har vært opptatt av spesialundervisningens resultater og indirekte elevenes situasjon i skolen.

PP-tjenesten kan se ut til å forvalte et individperspektiv som kun bidrar til å legitimere at skolene slipper å se kritisk på sin egen innsats. Den har i liten grad fokus på de elevene som skårer dårligst. Det samme gjelder statens innsats, som i stor grad er innrettet mot elevgrupper der det kan kompenseres for vansker som syns- og hørselsvansker. De elevene som viser problematisk atferd og spesifikke læringsproblemer krever en annen innsats som de statlige spesialpedagogiske sentrene i liten grad forholder seg til.

REFERANSER

- Asmervik, S., Ogden, T., & Rygvold, A.-L. (1999). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bernstein, B., Lundgren, U. P., & Dahlberg, G. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Lund: Liber.
- Birkemo, A. (2001). *Hva er en god skole?* Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Eccles, J., & Midgley, C. (1993). Development during adolescence. *American Psychologist*, 48(2), 90.
- Egelund, N. (2007). Elevplaner: hvad er erfaringerne? I N. Egelund (red.), *Elevplaner: teori og praksis* (s. 25-34). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: manual*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Haug, P. (1998). *Myrlandet: spesialundervisning i grunnskulen 1965-1991*. Volda: HVO.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Oslo: Lillegården kompetansesenter.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research* (2. utg.). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lavik, N. J. (1976). *Ungdoms mentale helse: en empirisk-psykiatrisk undersøkelse av psykisk helse og tilpasning blant ungdomsskoleelever i et by- og bygdeområde i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?: om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007: rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.

- Moos, R. H. (1991). Connections between school, work and family settings. I B. J. Fraser & H. J. Walberg (red.), *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: en evaluering innenfor Reform 97*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2007). Gutter og jenters situasjon og læring i skolen. Sist lest 22. januar, 2008, fra <http://www.hihm.no/Dav/b8dc9bec61.pdf>
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., & Sørli, M.-A. (1998). *Brukerperspektiv på skolen: elever og foreldre om skole og relasjoner: delrapport 3 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. [Oslo]: NOVA.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringar*. [Oslo]: [Barnevernets utviklingscenter].

- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik, Göteborg.
- Riksrevisjonen. (2006). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*. Oslo: Riksrevisjonen.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing company.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge: revidert i juni 2004*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Sommerschild, H., & Grøholt, B. (1989). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: TANO.
- Wolfensberger, W. (1980). A brief overview of the principle of normalization. I R. J. Flynn & K. E. Nitsch (red.), *Normalization, social integration and community*. Austin, Texas: Pro-ed.

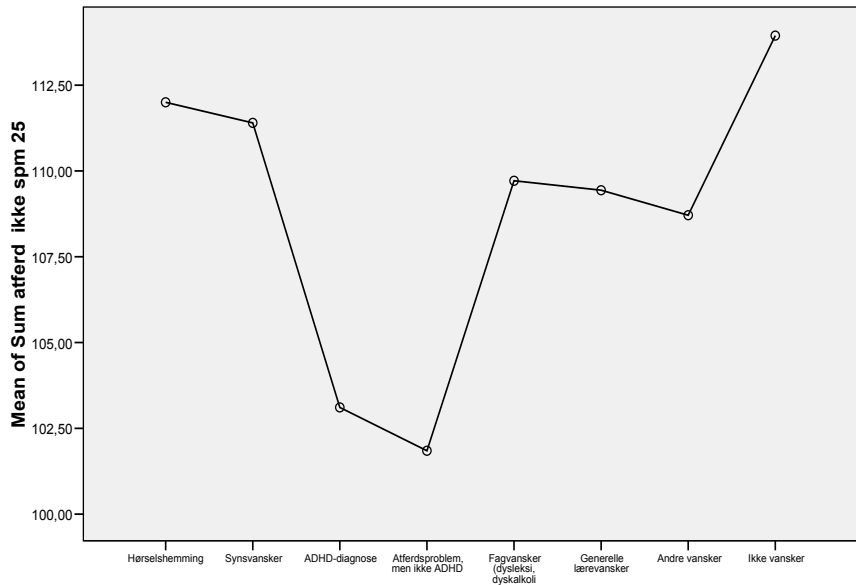
Se s. 58-63 for vedlegg 1, 2 og 3.

VEDLEGG 1

Vanskegrupper og atferd

Dette er et tema om problematferd i skolen, og det er elevene som her vurderer seg selv. Erfaringer fra tidligere viser at elevene kjenner seg selv godt, og har god innsikt i sin egen atferd. For å studere omfanget av ulike atferdstyper vurderer her hver enkelt elev sin egen atferd på skolen. Dette skjer ved at elevene tar stilling til 27 utsagn om hvor ofte de viste ulike typer problematferd i skolen. Utsagnene dekker de fleste former for problematisk atferd og det gir også informasjon om innagerende atferd som å være alene, engstelig, ensom, deprimert og lignende. Dette er atferd som det for læreren er svært vanskelig å observere.

Se figur 6 på neste side.



Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

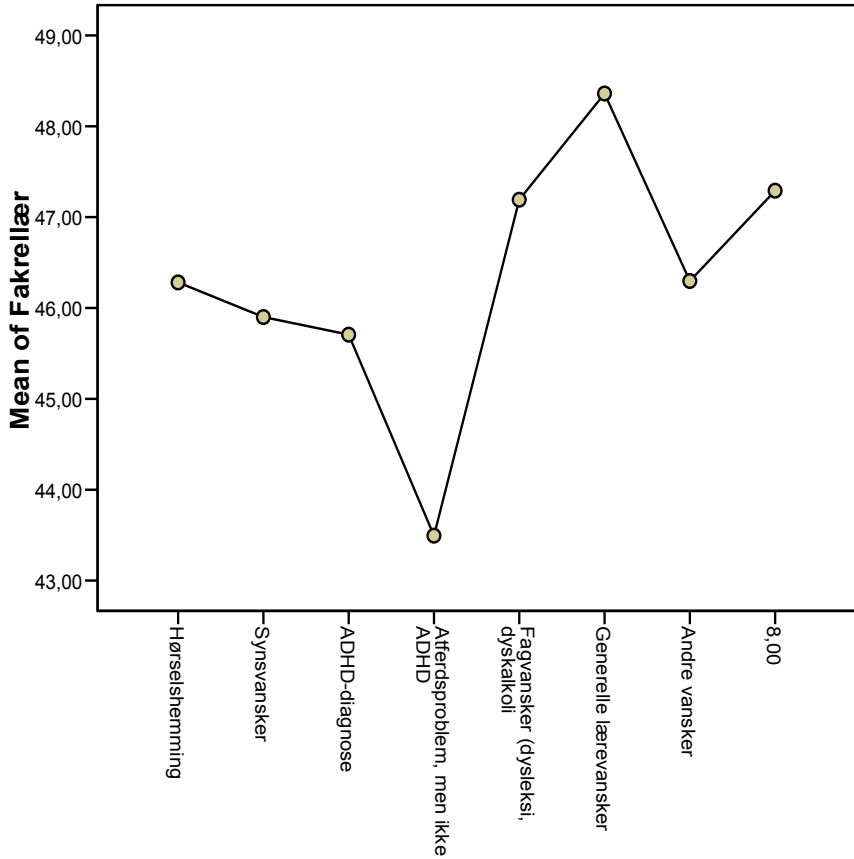
Figur 6: Vanskegrupper og grad av problematferd

VEDLEGG 2

Vanskegrupper og relasjon lærer – elev

Dette temaet handler om relasjonene eller forholdet mellom læreren og elevene. Det er her elevene som vurderer læreren. Tidligere har det vist seg at dette har vært et nyttig område å vurdere, fordi relasjoner mellom lærer og elev viser klare sammenhenger med blant annet omfanget av problematferd og elevenes opplevelse av undervisningen. Læreren er den viktigste ressursen i skolen, og nettopp relasjonen til elevene ser ut til å være relativt avgjørende for elevenes utvikling i skolen. Elevene vurderer her 15 utsagn om sine relasjoner til læreren. Med lærer menes her i utgangspunktet kontaktlærer, men det kan også være mulig å vurdere andre lærere. Området som vurderes og utformingene av spørsmålene kan virke sensitive for den enkelte lærer, men samtidig ligger det her mye informasjon som for læreren vil være nyttig i utviklingen av seg selv om lærer.

Se figur 7 på neste side.



Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller ...

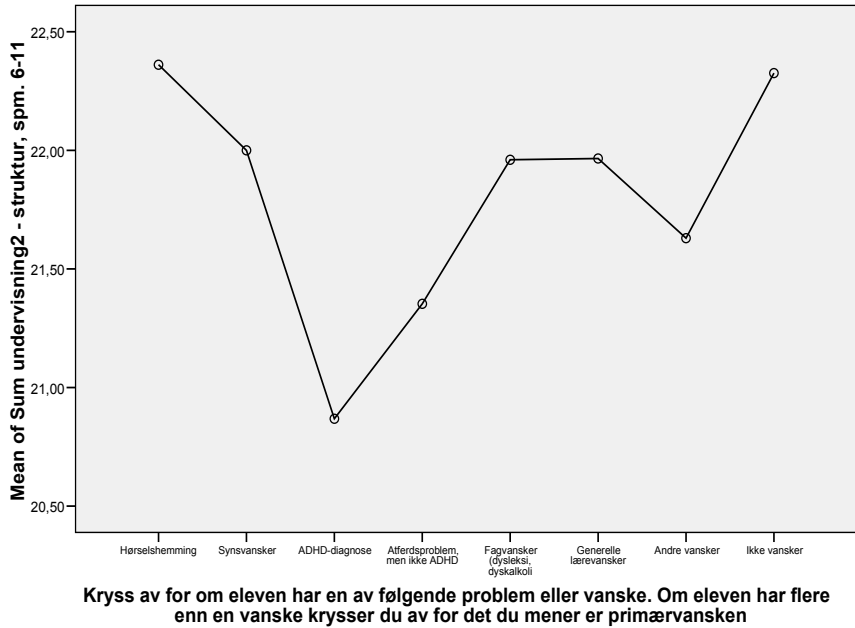
Figur 7: Vanskegrupper og relasjon til lærer

VEDLEGG 3

Vanskegrupper og undervisning

Her rettes søkelyset på hva som formidles i skolen og hvilke arbeidsmåter som tas i bruk i formidlingen. Det er elevenes opplevelse av denne undervisningen som det her spørres om. Erfaringer fra andre undersøkelser der både elevene og lærerne har vurdert undervisningen er at disse to partene i klasserommet har svært ulike oppfatninger av hva som foregår der. Den konklusjonen som kan trekkes av slike funn er at både elever og lærere har rett. Vi kan ikke ta fra elevene deres virkelighetsoppfatninger. Så selv om elevenes svar her ikke er i samsvar med lærernes vurdering må de likevel tas på alvor. Nedenfor presenteres elevenes opplevelse av struktur i undervisningen som er vurdert ut fra 6 utsagn elevene har tatt stilling til.

Se figur 8 på neste side.



Figur 8: Vanskegrupper og struktur i undervisning