



Høgskolen i Hedmark

LUNA

Cathrine Flobak

Masteroppgave

Nivådifferentierte grupper eller felles klasse

- Hvilken forskjell kan det gjøre for elevene?

Regrouping or mixed – ability classes

-What difference can it make for the pupils?

Master i tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Nivådifferensierte grupper eller felles klasse – Hvilken forskjell kan det gjøre for elevene?	
Forfatter: Cathrine Flobak	
År 2015	Sider 85 sider ekskl. vedlegg
Emneord: Differensiering, tilpasset opplæring, faglige prestasjoner, relasjoner, trivsel	
Sammendrag:	
<p>Norsk skole har hatt ulike læreplaner i nyere tid med forskjelligartet tenkning om tilpasset opplæring og differensiering. I forkant av Mønsterplan74 var det ulik form for organisatoriskdifferensiering, omtalt som kursplaner. Dette var meget stigmatiserende og i M74 kom det et krav om sammenholdte klasser og pedagogisk differensiering som et overordnet prinsipp (Mathiassen, 2009). Kursplanene og den organisatoriske differensieringen var vanskelig å fjerne helt, men det finnes mye forskning som tilsier at dette kan virke negativt på relasjonen og trivselen til elevene som følge av stigmatiseringen (Hattie, 2009). Det er et omdiskutert tema hvordan undervisningen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger på best mulig måte. Derfor har denne masteroppgaven til hensikt å se på ulik form for tilpasset opplæring.</p> <p>Denne masteroppgaven er skrevet ved Høgskolen i Hedmark i studiet master i tilpasset opplæring våren 2015. Dette er en empirisk undersøkelse som består av et utvalg av to skoler, som har deltatt på SPEED prosjektet (The Function of Special Education). Dette er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolene i Hedmark og Volda der elever fra 5.-9. Trinn blir kartlagt. Datamaterialet bygger på besvarte survey og kartleggingsprøver fra ca 3000 elever, samt foresatte, kontaktlærere, lærere og assistenter. Det foreligger observasjon og intervjuer på enkelte elever.</p> <p>Innsamlet datamaterialet er kodet inn til analyseprogrammet SPSS av forskere tilknyttet SPEED prosjektet. Videre analyser er utført og drøftet med hjelp av teori og empiri av meg som forsker. Det er blitt benyttet kartleggingsprøver i matematikk og norsk, samt spørreskjemaer for å belyse forskningsspørsmålet i denne oppgaven.</p> <p>Jeg har forsket på om det finnes forskjeller mellom elever på en skole med organisatorisk nivådifferensierte kurs og en skole med ordinær undervisning. Den empiriske undersøkelsen har som intensjon å belyse ulik organisering av tilpasset opplæring: <i>Hvilke forskjeller i faglige prestasjoner, relasjoner og trivsel kan vi finne mellom elevene på skoler som har nivådifferensierte grupper og skoler som ikke har det?</i></p> <p>Resultatene fra to undersøkelser på to skoler har blitt sammenliknet etter å ha sett på endringen på de faglige prestasjonene til elevene, relasjonene mellom elev / elev og elev / lærer, samt elevens følelse av sosial isolasjon og trivsel.</p> <p>Denne oppgaven er delt inn i tre hovedområder i alle kapitlene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faglige prestasjoner - Relasjoner - Trivsel. <p>I teoridelen blir det sett på definisjonen av tilpasset opplæring og differensiering, hva som kan påvirke relasjoner og trivsel. Det blir lagt stor vekt på selvoppfattelsen, og hva som påvirker den.</p> <p>Hovedfunnet i denne undersøkelsen er at det er små forskjeller på skolene. Utfra funnene i denne undersøkelsen er det ingen indikasjoner som tyder på at organisatoriskdifferensiering gir elevene bedre tilpasset opplæring eller får et økt læringsutbytte. Organiseringen av elevene har liten innvirkning på de faglige prestasjonene, relasjonene eller trivselen til elevene.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Regrouping or mixed – ability classes – What difference can it make for the pupils?	
Authors: Cathrine Flobak	
Year: 2015	Pages: 85 pages excl. attachment
Keywords: Differentiation, differentiated teaching, adapted education, level of ability in a specific subject, relation, well-being	
<p>Summary:</p> <p>The Norwegian school and its educational thinking in the past years have had different curricula while introducing individual customized training and differentiation. Prior to “Mønsterplan74 – M74” there was a different kind of organizational differentiation. The content of this curriculum was very stigmatizing, and M74 introduced a requirement of fixed classes and educational differentiation as an overarching principle (Mathiassen, 2009). Earlier educational differentiation by use of course plans, and the organizational differentiation was difficult to remove completely. There is a lot of research that suggests that this type of differentiation could have a negative impact on the relationship and well-being of students as a result of stigmatization (Hattie, 2009). It is heavily discussed how teaching should be adapted to the students’ abilities and interests in the best possible way. Therefore, this thesis intends to look at different layouts for customized training.</p> <p>This thesis is written at Hedmark University College in a master study of adapted education spring 2015. This is an empirical study consisting of a choice of two schools, which participated in the project SPEED (The Function of Special Education). This is a collaboration between colleges in Hedmark and Volda where they surveyed students from 5th - 9th grade. The data based on survey and mapping contains answered samples from approximately 3000 students, parents, guardians, teachers and assistants. There are observation and interviews on occasional individual students.</p> <p>Collected data are coded into the software package SPSS by researchers affiliated to the SPEED project. Further analysis performed and discussed in relation to the theory and empirical evidence by me as a researcher. There have been used diagnostic tests in mathematics and Norwegian, as well as questionnaires to focus the research question in this task.</p> <p>I have been doing research in whether there are differences between students at a school with organizational levels of differentiated courses and a school with regular and conventional teaching. The empirical study intended to put question to the different organizations of customized training: <i>Which professional achievements, relational and well-being differences can be found amongst students in schools that have differentiated level groups and schools that do not have it?</i></p> <p>The conclusions from two studies at two schools have been compared by looking at the change in the academic performance of students, the relationship between student/student, student/teacher and pupil sense of social isolation and well-being.</p> <p>This thesis is divided into three main areas in all chapters:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Academic performance. - Relationships. -Well-being. <p>The theoretical part of this study will be recognized on the definition of customized training and differentiation, and further what can influence relationships and well-being. There is a strong emphasis on self-perception, and what might affect it.</p> <p>The main finding in this study is that there are marginal differences in each schools performance. Based on these findings, there are no indications pointing out that organizational differentiation gives students higher educational skills and training, or getting an enhanced learning outcome. The organization of the students has little impact on the academic performance, relationships or well-being of the students.</p>	

Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg fem års sammenhengende studier på Hamar, ved siden av full jobb som kontaktlærer, mann og en herlig sønn på 5 år.

Endelig fant jeg ut hva jeg ville bli - grunnskolelærer. Etter flere års studier og ulike yrker, var det ett år som vikar i skolen som skulle til for å finne ut hva jeg ville, og det var nå eller aldri. Jeg begynte på grunnskolelærerutdanningen. Da var jeg nybakt mor og tenkte jeg måtte ta en dag av gangen, dog dette ble til flere år, og nå en masterutdanning. Underveis fant jeg ut hva jeg brenner for, stortrives med og som skaper indre motivasjon for meg. Jeg har blitt bedre kjent med meg selv og hva jeg mener og står for. Det har vært fem fantastiske år. Tross litt logistikkproblemer og tøffe perioder så ville jeg gjort det om igjen. En stor takk til en tidligere kollega - Ellen Berglund - som hadde tro på meg, og ga meg et ekstra dytt så jeg tok skrittet å søke. Jeg er veldig glad for at jeg hørte på deg og tok motet fatt og begynte å studere på nytt. *Lærer* er yrket som gir meg mening. Det både skaper og former fremtidens borgere, samt er utrolig givende og svært viktig. Dette yrket har høy status og respekt hos meg. Selv har jeg vært spesielt opptatt av matematikk, organiseringen av undervisningen i faget og hvordan den preger og former elevene. Min overbevisning er at trivsel har mye å si for elevens læringsutbytte.

Jeg vil takke familien min som hele tiden har hatt troen på meg. De har alltid visst at jeg har en indre motivasjon - uansett hvor slitsomt det har vært. Videre vil jeg takke Anne - Karin Sunnevåg for å ha vært til stor inspirasjon og motivator i årene på skolebenken, Ratib Lekhal som har vært til stor hjelp og fått meg til å elske *kvantitativ metode*. Jeg vil takke Ola Johan Sjøbakken som så på oppgaven med nye øyne, og kom med tips og råd. Sist, men viktigst av alle vil jeg også takke min veileder Kari Nes som har fulgt meg gjennom denne berg og dalbanen av følelser, vært tålmodig sent og tidlig, og guidet meg på rett vei.

Tusen takk - jeg hadde ikke klart dette uten dere!

Jessheim, 12. mai 2015

Cathrine Flobak

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING.....	8
1.1 TILPASSET OPPLÆRING OG DIFFERENSERING	8
1.2 FORSKNINGSPØRSMÅL.....	14
1.3 MÅLET MED OPPGAVEN	14
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	15
2. TEORI.....	17
2.1 FAGLIGE PRESTASJONER	17
2.1.1 <i>Tilpasset opplæring, vid og smal forståelse</i>	17
2.1.2 <i>Differensiert undervisning</i>	19
2.1.3 <i>Forventninger om mestring</i>	22
2.2 RELASJONER.....	25
2.2.1 <i>Sosiale sammenlikninger</i>	25
2.2.2 <i>Jevnaldrendes betydning</i>	27
2.3 TRIVSEL.....	28
2.3.1 <i>Læringsmiljø</i>	28
2.3.2 <i>Selvoppfattelse</i>	30
3. FORSKNINGSDESIGN OG METODE.....	32
3.1 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE	33
3.2 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE.....	35
3.3 SURVEY	36

3.3.1	<i>Spørreskjemaene</i>	37
3.3.2	<i>Måleinstrumenter</i>	37
3.3.3	<i>Karteleggingsprøver</i>	39
3.3.4	<i>Fordeler og ulemper ved metoden</i>	39
3.4	UTVALG OG GJENNOMFØRING.....	41
3.5	STATISTISKE ANALYSER – RELIABILITET OG VALIDITET	42
3.5.1	<i>Validitet</i>	42
3.5.2	<i>Begrepsvaliditet</i>	43
3.5.3	<i>Ytre validitet</i>	43
3.5.4	<i>Reliabilitet, faktoranalyse og reliabilitetsanalyser</i>	43
3.5.5	<i>Frekvensanalyser</i>	45
3.5.6	<i>Statistisk validitet: Variansanalyser: T-test</i>	45
3.6	500-POENGSKALA	46
3.7	FORSKERROLLEN OG FORTOLKNING AV DATA	48
3.8	ETIKK.....	49
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER	52
4.1	FAGLIGE PRESTASJONER	53
4.2	RELASJONER	57
4.3	TRIVSEL	60
5.	DRØFTING OG KONKLUSJON	64
5.1	FAGLIGE PRESTASJONER PREGET AV FORVENTNINGER	64
5.2	RELASJONER PREGET AV SELVOPPFATTELSE.....	67
5.3	TRIVSEL - Å BLI INKLUDERT I FELLESKAPET	71
5.4	AVSLUTNING MED OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	75

LITTERATURLISTE	79
FIGURLISTE.....	85
TABELLISTE.....	85
VEDLEGG 1: STANDARDAVVIK OG ENDRING.....	86
VEDLEGG 2: RELABILITETESANALYSER.....	89
VEDLEGG 3: T-TEST.....	95
VEDLEGG 4: FREKVENSPANALYSE	96
VEDLEGG 5: ELEVSKJEMA.....	97
VEDLEGG 6: KONTAKTLÆRERSKJEMA.....	110
VEDLEGG 7: SAMTYKKE-ERKLÆRING FORESATTE.....	121

1. Innledning

Har vi en god skole for alle? Politikerne Jonas Gahr Støre og Trond Giske (2015) hevder at $\frac{1}{4}$ av dagens elever ikke fullfører skolen slik den er i dag, og kommer med en rekke forslag for å bedre dagens enhetsskole. Alle politikere har en mening om dagens skole, hvordan den skal bli en god skole for alle. Det er flere utfordringer i dagens enhetsskole. Det er et mangfold av elever i klasserommene. Det er evnerike elever, svake elever, elever med utviklingshemning og elever med ulike morsmål for å nevne noen. I et klasserom er det elever med ulike forutsetninger. Det stilles kritiske spørsmål til om det er mulig å inkludere alle elevene i dagens enhetsskole (Haug, 2014). Diskusjonen handler om ulike former for organisering av lærings situasjonen for å kunne gi alle elever tilpasset undervisning for sine evner og forutsetninger. Skal alle elevene ha felles lærerstyrt undervisning eller er det rom for å dele elevene inn i grupper etter nivå utfra elevens evner og forutsetninger? Påvirker organiseringen av undervisningen elevene? Det brukes tid og ressurser på å organisere elevene etter nivå - er det verdt å bruke tid på? For å kunne finne ut dette har jeg sammenliknet surveydata fra to skoler som har hatt ulik organisering av den tilpassede opplæringen. Jeg har hatt tilgang til å sammenlikne datasettet fra de to skolene med ett års mellomrom. I undersøkelsen har jeg sett på om det er noen endringer og forskjeller på elevens faglige prestasjoner, relasjoner og trivsel. Nivådifferensiering av elevene har tidligere blitt utført i stor skala i Norge. Det er blitt utført evaluering av denne typen organisering. Det blir derfor gjort rede for hvordan tilpasset opplæring og differensiering har blitt gjennomført i etterkrigstiden i dette kapittelet. Dette for å sette masteroppgaven i et politisk og historisk perspektiv. Videre blir tidligere forskning omtalt før forskningsspørsmålet og problemstillingen blir presentert. Avslutningsvis i dette kapittelet blir oppbyggingen av masteroppgaven og hensikten med masteroppgaven presentert.

1.1 Tilpasset opplæring og differensiering

Utformingen av differensiering innenfor tilpasset opplæring har eksistert i over 70 år i norsk skole, men forståelsen har endret seg i takt med samfunnets forståelse av skolens rolle (Mathiassen, 2009). I etterkrigstiden har norsk skole vært preget av nytenkning og omorganisering. En ny lov som omhandlet spesialskoler trådte i kraft i 1951, og varte frem til 1976. I dette innbar det at staten fikk ansvar for skoletilbudet til elever med særskilte behov. Denne lovendringen ivaretok elever med atferdsproblemer og lærevansker, samt døve

og blinde elever. Elever med særskilte behov i skolen ble nå møtt med segregeringstenkning og tanker om at de tilhørte spesialskoler (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I 1969 ble det vedtatt ny lov om ni-årig skole for alle. Dette ble et skritt nærmere enhetsskolen og dagens fellesskole. Dette skulle gi alle elever rett til samme undervisningstilbud, uavhengig av bosted eller ferdigheter (Mathiassen, 2009). Fra sentralt hold ble tilpasningen av opplæringen løst ved ulike kursplaner. Det ble en organisatorisk differensiering av elevene, hvor de ble organisert etter mestringsnivå i tre ulike vanskelighetsgrader i norsk, matematikk og engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2010). Forventningene av mestring til elevene var ulike. Lærer og skoleledelse hadde ikke forventninger om at alle elevene hadde muligheter til å lære like mye ved å ha felles læringsmål. Elever med kursplan én og to fikk begrensende muligheter for videre utdanningen, siden kravet for å komme inn på gymnaset var vitnemål fra kursplan tre. Elever som fulgte kursplan tre med svake resultater kunne faglig sammenliknes med elever som hadde sterke resultater på kursplan to. Elevene med sterke resultater på kursplan to hadde likevel ikke inngang til gymnaset, tiltros for at elever med lavt skår på kursplan tre kunne presterte dårligere enn dem. Dette forsterket de sosiale forskjellene mellom elevene. Dette kunne oppfattes å være urettferdig, samt begrenset mulighetene til sosial mobilitet (Kunnskapsdepartementet, 2010). Hensikten med kursplanene var å danne homogene grupper. Det var foreldrene, med veiledning fra lærerne som valgte hvilken kursplan barnet skulle gå. Noen foresatte trosset skolens anbefalinger og valgte høyere kursplaner. Dette førte til at det ble et stort press på kursplan tre, og flere elever ble feilplassert. Forsøksrådet utførte forsøk på sammenholdte klasser. De sammenholdte klassene reduserte disiplinproblemene betraktelig. Samværet mellom de svake og de sterke elevene ga de svake elevene faglig fremgang samt virker stabiliserende på oppførselen (Telhaug, 1969). Det skulle ikke være skolens oppgave å spå elevens fremtidige plassering i arbeidslivets hierarki, elevene skulle ha en felles faglig dannelses fremhevet Telhaug (1994). Det skulle ikke dannes grupperinger av vinnende eller tapende elever.

I 1974 kom Mønsterplanen av 1974 - M74, med krav om pedagogisk differensiering i sammenholdte klasser. Det vokste frem en oppfatning om at elevene lærer best i gode sosiale relasjoner, i fellesskap med jevnaldrende (Mathiassen, 2009). Læring i fellesskap betyr spesielt mye for teoretisk svake elever. Ønsket om å stigmatisere enkelt grupper forsvant, og det var en målsetning om å skape likeverdige læringstilbud (Mathiassen, 2009). Kursplanene ble fjernet i 1974. Det var vanskelig å fjerne organisatorisk differensiering helt, men

pedagogisk differensiering ble et overordnet prinsipp. Denne omorganiseringen ble heller ikke vellykket. I 1979 ble det bestemt at ungdomsskoletrinnene skulle holdes samlet. Dette munner ut i den enhetsskolen vi kjenner i dag (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I 1987 kom Mønsterplan av 1987 - M87. I denne ble begrepet ”differensiert undervisning” erstattet med ”tilpasset opplæring”. Tilpasset opplæring pekte i større grad i retning av individets behov for et godt læringsmiljø og reelle utfordringer. Elevene skulle få utfordringer innenfor rammen av fellesskapet (Mathiassen, 2009). Dette ble videreført i Læreplanverket 1997, L97, og Kunnskapsløftet 2006, K06. Videre inneholdt lovbestemmelsen som regulerer inndelingen av elevene i grupper en presisering om at elever til vanlig ikke skal organiseres etter evner, kjønn og etnisitet (Lovdata, 1998b). Det har vært en endring på elevsynet, og samfunnet har et ønske om en skole for alle. Dette har gjort at det har vært en dreining fra organisatorisk differensiering mot pedagogisk differensiering (Mathiassen, 2009).

I Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) står det ”Schools for all – institutions which include everybody, celebrate difference, support learning, and respond to individual needs (s. iii).” Hensikten med Salamancaerklæringen er å få skoler til å tilpasse seg alle barn, uansett deres fysiske, sosiale, intellektuelle, følelsesmessige, språklige eller andre tilstander. Elevene har rett til opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger står det i opplæringsloven §1-3 (1998). Dette skal inkludere elever med ulike kulturell- og sosiale bakgrunner samt alle elever med spesielle behov inklusive evnerike elever. Den norske skolen være en enhetsskole som inkluderer alle, uansett evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Disse elevene skal bli morgendagens borgere. Det vil si at elevene skal lære om seg selv - medlæring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevene skal bli i stand til å respektere og anerkjenne andres verdier, tro, kulturer og historie igjennom et inkluderende miljø (OECD, 2005). I tillegg til dette skal elevene lære ulike fag. Skolen er med andre ord mer for elevene enn kun de faglige temaene. Det ligger ulike styringsdokumenter og læreplaner som er med på å påvirke hverdagen til elevene. Noen av disse styringsdokumentene kan tolkes ulikt, avhengig av hva man har av kunnskaper og erfaringer fra tidligere. På den ene siden kan de si at norsk skole skal være et inkluderende fellesskap, og på den andre siden kan K06 tolkes som at hver enkelt elev skal ha tilpasset undervisningsopplegg tilordnet og tilrettelagt til hver enkelt elev (Botten, Daland & Dalvang, 2008). Resultatet av å tilpasse til hver enkelt elev blir ofte individrettet, og gir en ensidig individualisme. Dette er i en sterk kontrast til

verdiene i den generelle delen av K06, s 5: ”Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige.”

I Sverige har det i stor grad vært fokus på individorientert undervisning de siste 10-15 årene. Det ble gjort en utredning på hvorfor Sverige skårer dårligere enn Norge på TIMSS – testene i matematikk (Alseth & Røsseland, 2010). I rapport 337 i 2009, fremheves det at en individorientert undervisning kan ha vært årsaken til den dårlige tilstanden i skolen. I rapporten forkaster de et sterkt fokus på individualisering og differensiering i grupper. I rapporten står det:

Huvudprincipen enligt grundskoleförordningen är att grundskolan ska organiseras integrerat. Men utvecklingen har gått i riktning mot särskiljande lösningar. Det har blivit allt vanligare med till exempel särskilda undervisningsgrupper för elever i behov av stöd. Elever delas också in i olika grupper efter kunskapsnivå. Forskning visar att sådana lösningar generellt inte påverkar elevernas resultat i positiv riktning. Ofta uppstår stigmatiserande effekter och elevens självbild och motivation påverkas negativt. I segregerade grupper påverkas elevernas resultat även av kamrateffekter och lärarnas lägre förväntningar. Samma mekanismer som verkar segregera på skolviv framträder alltså här på gruppnivå. (Skolverket, 2009, side 22).

På 90-tallet ble det innført nye læreplaner og kursplaner uten direkte henvisning til metoder og innhold av undervisningen i Sverige. Tanken bak dette var å få muligheten til å tilpasse undervisningen etter elevenes ulike forutsetninger og behov. Resultatet har blitt at elevene arbeider mer på egenhånd og det er mindre helklasse undervisning. Rapporten konkluderer med at denne formen for individualisering påvirker resultatene til eleven negativt og støtte hjemmefra blir viktigere (Skoleverket, 2009).

Norge har de siste årene jobbet mot mer individrettet undervisning, spesielt i matematikk. Dette har kommet frem i ulike former som; ansvar for egen læring, individuelle arbeidsplaner, stegark og nivå-differensiering. Fellesnevneren er at hver enkelt elev er et enkeltstående individ som får tilpasset opplæring ved å arbeide med hvert sitt opplegg (Alseth og Røsseland, 2010). I en undersøkelse som Dansk Clearinghouse har utført indikeres det at elever med særskilte behov får høyere karakterer når de inkluderes i den ordinære undervisningen (Larsen, Dyssegaard & Tiftikqi, 2012). Elevene får noe å strekke seg etter og de lærer av sine medelever. Dette er også noe som blir brukt mye i de japanske skolene som er med i TIMSS (2006) videostudier som er utført i blant annet 1994. Elevene får en felles repetisjon av det viktigste fra sist time. Deretter skal de for eksempel på egenhånd finne en eller flere problemstillinger som de skal jobbe sammen om for å finne

løsninger eller nye problemstillinger. Denne kollektive læringsprosessen legger opp til at matematikkunnskapen dannes underveis. Det er elevene selv som danner og former matematikken, men med veiledning av læreren (Stigler & Heibert, 2009). Det er vinklinger i læringsprosessene mot en individualisering. Bachmann og Haug (2006) har sett på ulik forskning fra Norge om tilpasset opplæring. Her konkluderes det med at det ikke er en automatikk i at individorienterte tilnærminger automatisk gir god tilpasset opplæring. Det hele handler om hvordan undervisningen blir gjennomført.

Den svenske rapporten skriver at det er flere negative konsekvenser ved nivådifferensiering av elevene. Det kan medføre at mange elever får dårligere selvbilde og motivasjon for læring. Elevene opplever svakere faglige forventinger siden de ikke har sterkere elever å strekke seg etter. Når de blir gruppert etter nivå, dannes det et smalere spekter av medelever å lære av. Læreren blir opptatt av å administrere, gjennomføre, rette prøver og distribuere undervisningsopplegg kontra drive med undervisning. Forskerne som har skrevet denne rapporten konkluderer med at denne formen for tilpasset opplæring, og å dele elevene inn i nivådifferensierte grupper ikke fremmer elevenes læring (Skoleverket, 2009).

Det kan bli rangstridighet blant skoleelevene som deltar i et sosialt system. Tidligere forskning konkluderer med at mange elever mislykkes på skolen som sosial arena. Avhengig av alderstrinn og type spørsmål som er stilt, er det 10-30 % av elevene som ofte føler seg sosialt isolert i forhold til sine jevnaldrende medelever (Nordahl, 2010).

Den norske skolen har hatt utfordringer knyttet til differensiering og tilpasset opplæring siden 1960-tallet. Resultater fra ulike store undersøkelser som PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) og TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) har vist at Norge ikke har vært blant landene som har ligget på topp internasjonalt (Slemmen, 2011). Forskere mener det i mange situasjoner er mangel på fokus og retning, samt mangelfull introduksjon og oppsummering (Klette, Lie, Ødegaard, Anmarksrud, Arnesen, Bergem & Roe, 2008). En følgeforskning av Reform 97 har avdekket samme variasjon mellom sentrale trekk ved elevens læringsmiljø og kvaliteten på opplæringen (Lie, 2008). Kvaliteten på opplæringen kan påvirkes av mange faktorer, som blant annet lærerens kompetanse, struktur og klasseledelse. Forskning på ungdomstrinnet viser at det er stor variasjon i lærerens tilbakemeldinger og vurderinger av elevene og at karakter blir satt på ulikt grunnlag (Dale & Wærness, 2003).

Kartleggingsprøver er med å styrke vurderingen av elevene. Formålet med kartleggingsprøvene er å kartlegge om det er noen elever som trenger ekstra oppfølging i den aktuelle ferdigheten eller faget (Slemmen, 2011). Ut fra flere forskeres forskningsresultater konkluderer Wilkinson og Fung (2002) at det gir bedre resultater for elevene å bli gruppert kontra ikke bli gruppert. De uttaler seg ikke konkret om gruppene skal være heterogene eller homogene. De påpeker at det er ulike resultater knyttet opp mot pensum, elevens evner og oppgaver som blir gitt. De har funnet ut at lærer/elev lignende oppførsel har større forekomster i homogene grupper. Der hvor det er høyt faglig presterende elever enn faglig lavt presterende. Innenfor den svakeste gruppen kan dårlige relasjoner mellom lærer – elev hemme læring.

I Hattie sin metaanalyse (2013) konkluderer han med at nivådeling etter evne har minimal effekt på læringsresultatet, og har en svært negativ effekt på likeverd. Effekten på elevens selvoppfatning var nærmest uendret. Hattie konkluderer med at ingen elever har utbytte av nivådelingen av elevene, verken ved deling på tvers av trinn eller klasser. Hattie skriver også at gruppedeling innenfor klassen har svært liten effekt for læringsutbyttet til elevene. Ved gruppedeling i klassen mener han at læreren former grupper av elever med like evner innenfor samme klasse. Kulik og Kulik har utført en rekke store metaanalyser om gruppeinndeling av elever. De har kommet frem til at evnerike elever eller faglig sterke elever kan ha utbytte av nivådifferensierte grupper, homogene grupper, mens de andre elevene ikke har noe utbytte. Gruppen med evnerike elever hadde gode faglige prestasjoner i realfag og samfunnsfag, men ikke så stor effekt i lesing og skriving. De fant ingen bevis for at nivådelingen for de evnerike elevene hadde negative effekter på det sosiale aspekt, eller elevens selvoppfatning (Kulik & Kulik, 1989).

Berg og Nes (2010) skriver at elevforskjeller har innvirkning på lærerens forventinger til elevene. I en OECD rapport kommer det frem at særlig gutter har en fordel ved anonymisert retting av tester. Disse gjør det bedre enn det læreren forventer. Dette kan ses på som en diskriminering. Elevene får faglig vurdering ut fra hvem de er, eller hvordan relasjoner de har til læreren. Det kan være to grunner til denne formen for diskriminering av elever. Det kan være favorisering av elever som er plikttoppfyllende, ivrige og holder seg unna bråk. Det kan også være favorisering av elever som har samme kjønn som læreren, samt elever som læreren kjenner seg selv igjen i (The Economist, 2015).

1.2 Forsknings spørsmål

Jeg er av den oppfatning av at det trengs mer forskning på hvordan organiseringen påvirker elevene. Har det noen hensikt å differensiere elevene etter nivå? Påvirker denne differensieringen elevene, og gir det elevene noe større faglig utbytte? Kan vi forsvare ressurs- og tidsbruk på å kartlegge og gruppere elever? Gir en annen organisering av elevene en større effekt? Utfra alle disse spørsmålene så er dette problemstillingen i denne masteroppgaven: *Ulik organisering av tilpasset opplæring: Nivådifferensierte grupper eller felles klasse - hvilken forskjell kan det gjøre for elevene?*

Jeg ser på endringene mellom to undersøkelser med ett års mellomrom, på to skoler som har ulik form for organisering av den tilpassede opplæringen. En skole har felles klasseromsundervisning og den andre skolen har nivådifferensierte kurs i tidsrommet mellom de to undersøkelsene. Jeg har følgende forskningsspørsmål:

Ulik organisering av tilpasset opplæring:

Hvilke forskjeller i faglige prestasjoner, relasjoner og trivsel kan vi finne mellom elever på skoler som har nivådifferensierte grupper og skoler som ikke har det?

Ved dette forskningsspørsmålet søker jeg å finne ut om det er noen likheter eller ulikheter mellom skoler som har ulik form for organisering av den tilpassede opplæringen til elevene. Fremmer det læring hos elevene? Hvordan påvirkes relasjonene mellom elevene og mellom lærer og elev? Hvordan blir læringsmiljøet til elevene påvirket, og elevens trivsel i det sosiale systemet?

1.3 Målet med oppgaven

Målet med denne masteroppgaven er å undersøke om det er noen sammenhenger mellom organiseringen av den tilpassende opplæringen og elevenes faglige prestasjoner, relasjoner mellom elever og lærere eller elevens trivsel. Problemstillingen og forskerspørsmålet vil belyses ved å sammenligne to undersøkelser som er utført med ett års mellomrom. Det blir sett etter endringer i resultat og konklusjoner mellom de to undersøkelsene. Videre blir disse sammenliknet for å se om det er noen likheter eller ulikheter med endringsmønstrer på de to skolene. Det er de samme faktorene på de to undersøkelsene som blir sammenliknet.

Resultatene på kartleggingsprøver og lærervurderte faglige prestasjoner blir sammenliknet for å se om det er noen forskjeller på de faglige prestasjonene til elevene. Elevvurderte elev/elev relasjoner og elev/lærer relasjoner er faktorer som forteller om de relasjonelle endringer. Videre vil elevenes sosiale tilpassing og trivsel fortelle om hvordan elevene trives og innordner seg i skolesituasjonen.

1.4 Oppbygging av oppgaven

I denne masteroppgaven er det to former for organisering av tilpasset opplæring som blir diskutert på bakgrunn av data fra elever og lærere. Det er organiseringen av felles klasseromsundervisning og nivådifferentierte kurs. Skole 1 blir omtalt som Solstad. Denne skolen har hatt nivådifferentierte kurs mellom undersøkelsene. Skole 2 blir omtalt som Flobakken. Denne skolen har hatt ordinær klasseromsundervisning, med pedagogisk differensiering mellom undersøkelsene. Begge skolene har deltatt på begge undersøkelsene. T1 er den første undersøkelsen som ble utført i 2013, mens T2 er den andre som ble utført i 2014.

Hele masteroppgaven er delt inn i tre hoveddeler som vil gjenfinnes innenfor teori – , funn – og drøftingskapittelet:

Faglige prestasjoner: Fokuserer på elevens læringsutbytte.

Relasjoner: Denne delen inneholder relasjoner i læringsmiljøet, lærer/elev relasjoner og elev/elev relasjoner.

Trivsel: Sosial isolasjon og trivsel er faktorer som skal belyse elevens trivsel i det sosiale skolemiljøet.

Denne masteroppgaven starter med en innledning som fokuserer på et historisk tilbakeblikk og tidligere forskning innenfor ulik form for organisering av tilpasset opplæring. I kapittelet omhandlende teori blir det avklart hva tilpasset opplæring og differensiering er, samt ulike former for differensiering. Videre i kapittelet blir de jevnaldrende betydning omtalt i sammenheng med relasjonene i et sosialt system. Til slutt i teorikapittelet er fokuset på elevens trivsel og hvordan selvoppfattelsen kan påvirke læringsmiljøet til elevene.

Metodekapittelet starter med generell vitenskapsteori, før jeg gjør rede for kvantitativ metode med hovedfokus på survey og måleinstrumentene. Utvalget av informanter og gjennomføringen blir omtalt før det redegjøres for de statistiske analysene, validitet og reliabilitet. Kapittelet avsluttes med fokus på forskerrollen og etikk.

I kapittel 4 blir det en litt nærmere forklaring på hvert enkelt måleinstrument før resultatene blir vist frem i tabeller og diagrammer. Alle funn og resultater er gruppert i de tre hovedgrupperingene: faglige prestasjoner, relasjoner og trivsel.

I kapittel 5 blir funnene drøftet opp mot teori, med en oppsummering helt til slutt.

2. Teori

For å forstå de grunnleggende ideene om differensiert undervisning og tilpasset opplæring er det viktig å kjenne til den utviklingen skolen har vært igjennom i moderne tid, som er omtalt i innledningen. I dette kapittelet blir det fokusert på faktorer som blir berørt ved inndeling av elevene etter nivå, evner og forutsetninger inkludert forventninger og relasjoner til jevnaldrende.

2.1 Faglige prestasjoner

Det er mange faktorer som er med å påvirke de faglige prestasjonene til elevene. Lærerens ledelse av klassen legger premissene for elevenes arbeid og atferd hvor både elever og lærere har høy påvirkningskraft. Læreren gjør valg som er en del av den tilpassende opplæringen, valg av lærestoff, undervisnings- og arbeidsformer, læremidler og organiseringen av arbeidet. Klasseromskulturen er kanskje den viktigste faktoren i elevens læring og utvikling (Grøterud & Moen, 2001). I det følgende blir det først en begrepsavklaring av tilpasset opplæring og differensiering.

2.1.1 Tilpasset opplæring, vid og smal forståelse

Læring er et omdiskutert tema - hva er læring og hva innebærer læringen? Det er uenigheter om hvordan læring skal defineres, samt hva som kjennetegner god læring. Når vi lærer noe, så skjer det en forandring med oss på en eller annen måte. Læring kan defineres slik: *En relativ varig atferdsendring som følge av erfaringer* (Haugen, 2006, s. 196). Læring er en sammensatt prosess som resulterer i en endring. Læringens innhold kan være positiv eller negativ.

I følge Piaget forstår vi alt vi står ovenfor ut ifra det vi allerede kan. Han mener at mennesker organiserer og strukturerer kunnskap vi har i skjemaer. Skjemaene utgjør menneskers tankemåte og kunnskapsbase (Lyngsnes & Rismark, 2013). Vygotskij mener at det oppstår en forbindelse i hjernen som forandrer seg og vokser i løpet av tenkningens og talens utvikling (Vygotskij, 2001). Han brukte begrepet ”den nærmeste utviklingssonen” i forbindelse med at han hevdet at barna utviklet begrepsforståelsen i samarbeid med en voksen. Dette samarbeidet mellom et barn og en voksen, vil bli integrert i barnets egen tenkning (Vygotskij, 2001). Elever har ulike læringsforutsetninger. De har ulike evner,

erfaringer og forventinger (Lyngsnes & Rismark, 2013). For å kunne planlegge undervisningen på en god måte mener både Piaget og Vygotskij at læreren må ha omfattende kjennskap til elevenes evner og kunnskaper. Undervisningen må tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er ikke en bestemt måte å undervise på. Dette er å forstå som en tilstand preget av bestemte kvaliteter som gjør at elevene lærer fag, utvikler seg som personer og oppnår fellesskap med de andre (Håstein & Werner, 2004). Tilpasset opplæring innebærer at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Opplæringen skal være tilpasset hver enkelt elev.

Det finnes smale og vide forståelser og definisjoner av begrepet tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006) knytter en smal forståelse til en forestilling om at tilpassing er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Denne forståelsen fører ofte til at det settes i gang tiltak ovenfor enkeltelever med sikte på å gi god opplæring. I den smale forståelse vektlegges med andre ord ofte en individualisert undervisning basert på hensikten ved å tilpasse opplæringen mest mulig for den enkeltes behov. I en vid forståelse av tilpasset opplæring vektlegges fellesskapet og det kollektive i skolen (Nordahl, 2009). Denne forståelsen er mer å oppfatte som en ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen (Haug, 2004). Da er måten undervisningen blir organisert og gjennomført på alene ikke tilstrekkelig (Bachmann & Haug, 2006). Engen har en definisjon som kan ses på som en vid forståelse:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål (Engen, 2010, s. 52).

Tilpasset opplæring forutsetter at utfordringene blir gitt med realistisk vanskelighetsgrad, både faglig og sosialt. På denne måten kan elevene få mestre utfordringene alene eller ved litt hjelp fra andre. Dette bygger på Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssone (Berk & Winsler, 1997). Hver enkelt elevs forutsetninger er avgjørende for hvilke utfordringer eleven trenger for å oppnå læring. Utdanningsdirektoratet (2013) skriver i "Lærerplaner for kunnskapsløftet" at tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, læringsmidler, arbeidsmetoder, samt variasjon i organiseringen av intensitet i opplæringen.

Alle elevene har ulike utgangspunkt for sin læring. De bruker ulike læringsstiler og har ulik progresjon i forhold til hverandre og fastsatte kompetansemål (Dunn & Griggs, 2003). Idealet for norsk skole er å få tilpasset opplæring til alle elevene. Det har igjennom tidene blitt prøvd ut ulike organiseringsmetoder for å tilfredsstille og å oppnå tilpasset opplæring (Mathiassen, 2009). Alle mennesker er født unike. Alle mennesker har egne meninger og tanker, samt medfødte gener. Kan det skje noe med læringsmiljøet hvis elevene ikke får tilpasset opplæring? Elever som ikke får nok utfordringer kan utvikle uønsket atferd. Elever som ikke opplever mestring, eksempelvis svake elever, kan utvikle strategier som bidrar til at de ikke engasjerer seg noe i undervisningen (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2011). Dette kan skape et urolig klassemiljø som videre kan påvirke læringsmiljøet og trivselen til alle elevene. På en annen side kan faglig sterke elever få flere utfordringer innenfor sin utviklingszone, hvis de blir plassert i grupper tilpasset sitt mestringsnivå (Vedvik, 2013b). De svake elevene kan få mer og tettere oppfølging når lærertettheten er hevet. Økt oppfølging kan føre til økt mestring (Lovdata, 1998a). Dette kan resultere i økt trivsel blant elevene og virke positivt inn på læringsmiljøet til elevene.

Tilpasset opplæring må oppfattes som en metode. En tett, systematisk og individrettet oppfølging av elevene over tid i følge Mathiassen (2009). Han mener derimot at differensiert undervisning kan forståes ut fra undervisningens grunnleggende målsetting om å tilby et variert og godt læringstilbud, for der i gjennom å kunne gi den enkelte elev et optimalt læringsutbytte.

2.1.2 Differensiert undervisning

Å differensiere undervisningen er en måte å tilpasse opplæring på. I følge Skaalvik og Fossen (1995) så kan man si at differensiering betyr å gjøre forskjell, gi elever forskjellig undervisning eller behandle dem ulikt i undervisningssammenheng. Differensieringen av undervisningen kan ha ulike formål - enten å forminske eller forsterke ulikheter. Dersom man tar utgangspunkt i evnene og forutsetningene som elevene har og stimulerer til ytterligere vekst, vil differensieringen kunne føre til at elevene vokser og modnes i forskjellige retninger. De vil kunne få realisert sine muligheter og utvikle områder som eleven i utgangspunktet har utfordringer med å mestre. Motsatt kan ulikheter i evner og forutsetninger føre til at differensieringstiltakene fører til å redusere forskjellene mellom elevene (Skaalvik & Fossen, 1995). Differensiert undervisning peker mot en organisering av

lærings situasjonen som legger betydelig vekt på individrettet læring. Elevene har ulike behov for individuell tilpasning.

Sigmund Ongstad (1979) definerer det slik: ”Differensiering er en bevisst forskjellsbehandling til beste for hver enkelt, og som ikke fører til at en opphever det positive som binder mennesket sammen, eller at en skjuler eller bestryker det negative som setter skiller mellom dem” (Ongstad, 1979, s. 160). Tilpasset opplæring er prinsippet bak differensiering som metode. Differensiering kan være et uttrykk for tilpasning i henhold til elevens evner og forutsetninger. Dette vil kunne fungere for noen, men ikke alle elevene. Årsakene til dette kan være at det er elever med ulike oppvekstvilkår, ulike erfaringer og at elevene befinner seg på ulike utviklingsstadier som Piaget har skrevet om (Hundeide, 1985).

Skolens oppgave er å ivareta mangfoldet i elevgruppene. Mangfoldet i en elevgruppe kan bestå av en spredning innenfor kultur, språk, religion, interesser, erfaringer, kjønn, aldersutvikling og læringsstiler. Alle innenfor mangfoldet skal møtes innenfor en inkluderende fellesskole. Alle elevene skal innenfor dette læringsmiljøet få opplæringen i et fellesskap. Prinsippet om fellesskolen legger føringer og skaper direkte konsekvenser for hvordan opplæringen skal organiseres (Flem, 2004). Det skilles mellom pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering.

Pedagogisk differensiering

I pedagogisk differensiering vil differensieringen foregå *innenfor* klassens sosiale system. En pedagogisk differensiering av innholdet innebærer at elevene er innenfor rammene av opplæringen og kompetansemålene. Her får elevene oppgavene tilpasset sine evner, forutsetninger og behov (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Innenfor klassen med et mangfold av elever som jobber med oppgaver til en lesetekst, kan noen elever svare med utfyllende setninger mens andre kan svare med små stikkord. Pedagogisk differensiering blir en form for individualisering av undervisningen. Individualisering innenfor klassen tilsier at elevene må arbeide på egenhånd. Dette bryter med den tradisjonelle klasseundervisningen hvor læreren snakker til alle elevene samtidig og alle elevene får samme oppgaver og prøver (Dale & Wærness, 2003).

Skaalvik og Fossen (1995) har delt pedagogisk differensiering inn i tre undergrupper og definert disse:

- **Tempodifferensiering:** Progresjonen tilpasses elevens egen utvikling og læringstempo.
- **Kvalitativ differensiering:** Elevene kan til en viss grad velge hvilke fag de skal arbeide med, men ellers ivaretas den ved at elevene innenfor de enkelte fag får arbeide med stoff av ulik art. Elevene kan arbeide med ulike tema innenfor et emne.
- **Kvantitativ differensiering:** Lærestoffet og omfanget på oppgavene blir regulert med hensyn til nivå, vanskelighetsgrad og mengde.

Det kan være vanskelig å skille disse fra hverandre. Forskjellig instruksjon, fagstoff å arbeide med, arbeidsoppgaver, arbeidsmengde, tilbakemeldinger og oppmerksomhet, ulike krav, hjemmelekser og vurdering er ulike metoder en lærer kan bruke innenfor det sosiale systemet i klasserommet. Dette er didaktiske faktorer som ikke trenger å variere hver time for hver elev, men en kombinasjon av ulike metoder. Dette vil det være noen som vil hevde er ordinær undervisning (Skaalvik & Fossen, 1995).

Organisatorisk differensiering

Organisatorisk differensiering brukes når enkeltelever eller grupper av elever skilles ut av klassen i lengre tid (Skaalvik & Fossen, 1995). Elevene kan deles inn i grupper ut i fra elevens faglige nivå eller interesser. Det er vanlig å skille mellom to hovedformer for organisatorisk differensiering:

- **Faglig differensiering:** Ulike studieretninger i videregående skole er et eksempel på dette. Elever deles inn i ulike grupper på bakgrunn av hvilket fag de interesserer seg for eller har forutsetninger for.
- **Nivådifferensiering:** Elevene har de samme fagene, men er inndelt i grupper eller klasser etter faglig nivå, evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Å dele elevene etter nivå innenfor fag kan stride i mot det som står i opplæringsloven §8-2, om klasseinndeling (1998):

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg (Lovdata, 1998b).

Denne paragrafen åpner for ulike tolkninger, og loven omfavner også spesialundervisningen. Den skal også gjennomføres i klassen eller basisgruppen så langt det er mulig og forsvarlig. Jensen (2007) syntes det er vanskelig å ha en pedagogisk begrunnelse til å opprettholde nivådifferensiering over tid. Dette er blant annet fordi begrunnelsen for en slik form for differensiering er gitt ut ifra elevens utviklings- eller evnenivå. Dette vil kunne være et uttrykk for at eleven ikke har lærings- eller utviklingspotensialer. Han mener også at nivådifferensiering kan assosieres med kursplaner og utløse negative reaksjoner hos lærere og foresatte. Grupperinger av elever hvor de sterkeste elevene arbeider mot de mest avanserte læringsmålene, og de svake arbeider mot forenklete læringsmål, vil Jensen (2007) kalle gruppetilpasning, og at det ikke handler om individuell tilpasning. Dette fordi det ikke uten videre bidrar til optimal tilpasning i forhold til evnene og forutsetningene til hver enkelt elev. I en gruppeinndeling etter mestringsnivået til elevene vil det likevel være et stort mangfold innenfor gruppen med ulike kulturer, språk, religion, interesser, erfaringer, kjønn, alder og læringsstiler (Jensen, 2007). Jensen påpeker videre at det advares mot hyppige skiftninger innenfor gruppene på ulike nivå. Dette er fordi elevene har behov for trygghet og forutsigbarhet i omgivelsene. For mye organisering kan gå på bekostning av et trygt læringsmiljø. Dette er fordi læringen ofte er avhengig av gode relasjoner i det sosiale systemet hvor aktørene er. En omorganisering kan gjøre at læringsutbyttet kan bli redusert. Fokuset bør være på hva som foregår når lærer og elev er sammen (Nordahl, Kostøl & Mausesthaugen, 2009).

2.1.3 Forventninger om mestring

I dagliglivet går de fleste rundt og skaper seg oppfatninger om hvordan fremtiden vil bli. Denne energien og pågangsmotet dette kan skape hos individet kan bedre ferdighetene og prestasjonene (Wormnes & Manger, 2005). Forventingene påvirker fremtidige prestasjoner. Ifølge Bandura (1986) har forventninger om mestring stor betydning for vår motivasjon og

selvfølelse. Bandura har funnet ut at hvis man automatisk tenker positivt og tror at man vil lykkes, så øker sjansene for å lykkes. Denne forventingsprosessen virker også motsatt. Hvis man er negativ og ikke har forventinger om å lykkes, kan man ganske enkelt mislykkes. Erfaringer med å mislykkes er særlig uheldig i begynnelsen av en læringsprosess hevder Bandura (1986). Hvis en elev mislykkes i starten av arbeidet med et nytt emne så kan dette svekke forventningene om å mestre andre oppgaver innenfor samme emne. Å mislykkes med oppgaver på et senere tidspunkt vil ikke påvirke forventningene om mestring like mye (Skaalvik & Fossen, 1995). Skaalvik og Fossen mener at vi ut i fra forventinger om mestring kan trekke den konklusjonen at det er nødvendig å tilpasse innhold, nivå, arbeidsform og tempo til elevers forutsetninger.

Forskning viser betydningen av selvoppfyllende profetier (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Elevenes ulikheter har innvirkning på lærerens forventinger. Læreren underviser vanligvis utfra forventningene læreren har til elevene. Samtidig kan lærere ha en tendens til å konstruere sin elevforståelse ut fra kjennskap læreren har til bakgrunnsfaktorene til eleven (Berg & Nes, 2010). Organisatorisk differensiering kan forsterke selvoppfyllende profetier om forventningene til læring. Forventningene påvirker motivasjonen og mestringsatferden og blir selvoppfyllende profetier (Wormnes & Manger, 2005). Innenfor andres vurderinger av en selv har Cooley formulert sin oppfatning gjennom ”speilbildeselve”. Tanken bak dette er at andre utgjør et ”speil” som individet betrakter seg selv gjennom. Videre gjennom å betrakte andres oppfattelse av seg selv, kan man få en oppfattelse av seg selv (Skaalvik & Fossen, 1995).

I sosial sammenlikningsteori blir det ofte lagt stor vekt på den direkte sammenlikning som en person gjør av seg selv med andre (Skaalvik & Fossen, 1995). Hvis man tar utgangspunkt i sosial sammenlikningsteori skulle man forvente at en elevs selvutvurdering i ulike fag påvirkes av hvordan man oppfatter å prestere i forhold til sin sosiale sammenlikningsgruppe, som kan være elever i samme klasse. Undervisning med liten grad av differensiering og tilpasning legger situasjonen godt til rette for sosiale sammenlikninger. I denne formen for undervisning vil kun de svakeste elevene få mestringsopplevelser, men vil samtidig fremme elevens opptatthet av sosiale sammenlikninger. Dette selv om sammenlikningen vil falle uheldig ut for disse elevene. Ved større bruk av differensiering og tilpasning vil det kunne bli vanskeligere for elevene å sammenlikne resultater etter som ikke alle arbeider med de samme oppgavene. (Skaalvik & Fossen, 1995).

Evner og intelligens er ingen statisk tilstand eller egenskap, men lar seg endre gjennom erfaringer og læring (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Det er derfor viktig å lære elevene til å forstå forbindelsen mellom innsats, læringsmetoder og evner, fremfor å få de til å tro at suksess utelukkende skyldes enten evner eller anstrengelse (Wormnes & Manger, 2005). Bandura (1986) mener at forventningene om mestring har en sentral rolle i forbindelse med innlæring av en ny ferdighet. Elevenes forventinger til seg selv er avgjørende om de vil føle seg mislykket eller lykkes. En elev som overvurderer evnene sine, eller har urealistiske forventinger kan føle seg mislykket. Den samme følelsen kan en elev som ikke utnytter potensialet sitt og ikke får tilstrekkelige utfordringer oppnå.

I følge Slavin (1990) er det stor risiko for å plassere elevene feil ved nivå-differensiering. Elever kan få oppgaver som ikke samsvarer med det eleven skal mestre. Vygotskij mener det kan være gunstig å gi elevene oppgaver som utfordrer kapasiteten, slik at de kan utvide sin proksimale utviklingszone (referert i Berk & Winsler, 1997). Ifølge Bandura (1986) yter elever bedre innsats med en sterk og realistisk forventning om mestring, enn elever med for lav eller for høy bedømmelse av egen kapasitet. Det er få tragedier som er verre enn å bli fratatt håpet om en fremtid fordi omgivelsene påfører begrensninger. Det er ikke entydig hva tilpasset opplæring er og misoppfattelse av hva tilpasset opplæring er kan være en grunn til at det blir stilt for lave krav og forventinger til noen elever. Dette kan skape hindringer for elevene i senere skolegang (Berg & Nes, 2010). Elever som forventer å mestre og har realistiske forventinger om egne ferdigheter befinner seg ofte i den proksimale utviklingssonen. I denne fasen er det størst mulighet for økt læringsutbytte (Berk & Winsler, 1995). Læreren som den signifikante andre, sine holdninger og forventinger til eleven avgjør hvordan eleven plasserer seg selv. Dette kan avgjøre om eleven er i sin nærmeste utviklingszone. Hovedhensikten med tilpasset opplæring er at elevene skal lære (Berg & Nes, 2010).

Tilpasset opplæring tilpasset elevens evner bygger på en vurdering av mestringen til eleven. Vurdering er et redskap som kan fortelle om eleven har lært noe, eller er på rett vei (Slemmen, 2011). Det er satt inn flere nasjonale styringsvedtak for å styrke og videreutvikle lærerens vurderingspraksis. Det er i hovedsak satt inn to ulike nasjonale vurderingssystemer: nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Nasjonale prøver har som hensikt å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevens ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Kartleggingsprøvene har som hensikt å undersøke om det er elever som trenger ekstra oppfølging i den aktuelle ferdigheten eller faget. Kartleggingsprøvene er utformet på en slik

måte at de kan fange opp elever med svak kompetanse, men ikke nødvendigvis kartlegger elevenes ferdighetsnivå (Slemmen, 2011).

2.2 Relasjoner

Hver dag befinner vi oss i ulike sosiale systemer, hvor deltakeren får eller tar sin plass og rolle. I følge Kneer og Nassehi (referert i Nordahl, 2012) er et sosialt system en sammenheng mellom ulike sosiale handlinger som relateres til hverandre, og som avgrenser seg fra omverdenen. Innenfor disse sosiale systemene må vi forholde oss regelmessig til andre mennesker. Innenfor det sosiale fellesskapet er det vanlig å tilpasse seg omgivelsene eller bli påvirket av de omgivelsene man oppholder seg i. Et sosialt system er kompleks og kan fremstå i ulike tilstander. Det sosiale systemet endres ved at en bestemt elev bidrar til en bestemt reaksjon i det sosiale systemet i en klasse, dette vil igjen påvirke de andre elevene (Nordahl, 2012). Skolekulturen og klasselederen er med og avgjør utfallet i et sosialt system sammen med de komplekse deltakerne (Grøterud & Moen, 2001). Innenfor det sosiale systemet - klassemiljøet - blir kompleksiteten for stor for at den kan forklare elevers læring, arbeidsinnsats, problematferd eller sosial utvikling på en enkel måte (Nordahl, 2012).

Videre i kapittelet blir faktorer som påvirker hvordan relasjoner dannes og dyrkes blant elevene omtalt. Relasjoner dannes når mennesker har en form for kontakt, de må ha noe med hverandre å gjøre, om de ønsker det eller ikke (Nordahl, 2012).

2.2.1 Sosiale sammenlikninger

Vennsksforhold er et viktig utgangspunkt for sosial utvikling. Et viktig aspekt av den sosiale selvoppfatningen er selve oppfatningen av vennsksforholdene (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Gode skoler i Norge er kjennetegnet ved positive elevrelasjoner, støttende lærere og et relativt godt arbeidsmiljø i klassene (Nordahl, 2012). Det ble utført en omfattende metaanalyse av John Hattie (2009) om hvilke faktorer som påvirker elevenes prestasjoner. I denne metaanalysen kom han frem til at en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev har stor effekt. Gode relasjoner mellom lærer og elev kan danne grunnlaget for å skape et godt læringsmiljø, samt økt trivsel. Ved å jobbe med elevene som en kollektiv gruppe vil det kunne være store muligheter for å utvikle gode samhandlingsmønstre for læring og relasjonsbygging. Et inkluderende fellesskap må omfatte både sosialt fellesskap samt læringsfellesskap. Det er også viktig at alle opplever å bli

behandlet med respekt slik at alle får en opplevelse av å bli verdsatt og får en følelse av tilhørighet til fellesskapet (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Det er viktig med gode lærer – elev relasjoner slik at læreren kan utvide alle elevers proksimale utviklingszone (Helland, 2009).

Når elevene blir delt inn i grupper etter mestringsnivå, kan det bli en utfordring for skolene å få mangfoldet sammen til et fellesskap. Det kan oppleves som læreren bryter inn i fellesskapet og kategoriserer elevene etter evner og forutsetninger. Holdningene til lærerne kan speiles i medelevene. Alle elever må bli behandlet med respekt slik at det føler de blir verdsatt og får en tilhørighet til fellesskapet (Grøterud & Moen, 2001). Relasjoner gir et uttrykk på hvordan oppfatning du har av andre mennesker, og hvordan andre mennesker betyr noe for deg. Andres oppfatninger av deg, samt hvordan de forholder seg til deg vil kunne påvirke relasjonene (Nordahl, 2012). Disse relasjonene er grunnlaget for kommunikasjonen i de ulike sosiale systemene i følge Jensen (2007).

Relasjoner som oppleves problematisk kan føre til vansker for eleven. God sosial samhandling er derfor viktig siden barn og unge tilbringer store deler av oppveksten i skolen. Arenaene hvor jevnaldrende utvikler sosiale ferdigheter og danner betingelser for sosial handling, er i skolegården og i klasserommene. Elevens atferd, engasjement, motivasjon og læringsutbytte kan ha sammenheng med relasjonene som dannes mellom de jevnaldrende. Det er et stort mangfold av elever i dagens samfunn. Det er ulike kulturer, religiøse syn og etniske bakgrunner. Ved å fokusere på samhandling mellom alle elevene i et fellesskap vil det kunne forhindre spenninger og konflikter. I dette vil elevene bli utfordret til å akseptere ulikheter og utvikle samhandling innenfor fellesskapet (Jensen, 2007). Å organisere elevene inn i ulike grupperinger etter nivå, vil kunne føre til at noen elever ikke klarer å utvikle aksept for mangfoldet i de ulike sosiale systemene som oppstår, og vil kunne føle utrygghet. Dette kan føre til at de kan få større vansker med å akseptere andre, og på den måten utvikle uønsket atferd.

Drugli (2012) skriver at forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev også påvirker relasjonene elevene imellom. Elevene vil observere hvordan en lærer forholder seg til andre elever. Det vil si at hvis elevene merker at en lærer kommer dårligere overens med en elev, vil dette kunne føre til at elevene også vil utvikle en negativ atferd mot denne eleven. Hattie (2009) fant ut i sin metaanalyse at en elevs utestengning av klassens kameratfellesskap gikk utover de skolefaglige prestasjonene. Mangel av mestringsfølelse kan påvirke trivselen, som

igjen vil påvirke relasjonene. Det er mange menneskelige faktorer som påvirker hverandre. Den sosiale tilhørigheten til klassen kan bli svekket, og mulighetene til å etablere vennskap på grunn av stigmatiseringen og fordommer synliggjøres (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Fordommer og holdninger læres av de signifikante personene i livet til elevene. Dette underbygger hvor viktig det er å lære gode holdninger og respekt for medelever i skolen.

2.2.2 Jevnaldrendes betydning

Det sosiale elementet i skolen kan knyttes til at de jevnaldrende har en helt betydningsfull plass i sosialiseringprosessen for elevene. Skolen ser ut til å være en sosial arena minst like mye som en undervisnings – og læringsarena for elevene (Frønes, 2006). Det er en utfordring å bringe skolens mangfold sammen til et fellesskap. I tillegg til didaktisk tilpasning og differensiering, betinger et godt læringsmiljø også gode relasjoner mellom aktørene i skolesamfunnet (Jensen, 2007). Personer rundt oss som er viktigere enn andre, kalles de signifikante andre. Det trenger ikke å være personer, det kan være kultur samt forståelsesformer. Disse er samfunnets budbringere til barnet (Frønes, 2006). Dette kan være foresatte de første årene, men så vil barnegruppa - de jevnaldrende dominere. De jevnaldrende blir viktige som sosialiseringssagenter for hverandre (Jensen, 2006). Barnegruppa er det stedet barna primært blir formet sosialt, om barnet føler seg som en vinner eller taper hevder Harris (referert i Frønes, 2006). Det er de jevnaldrenes tanker om seg som betyr mest for eleven. Avhengig av hva eleven selv tror de jevnaldrende tenker kan det hende at eleven må hevde seg i andre områder enn de faglige. Klassen har stor betydning for hele elevens utvikling. Det er inne i klassen som sosialt system elevene utfolder seg, får tilbakemeldinger på seg selv, opplever nederlag eller seiere, sosialt og intellektuelt. Det er også der de utvikler relasjoner og vennskap (Grøterud & Moen, 2001). Mye av det barna må læres i det moderne samfunnet, lærer barna av hverandre (Frønes, 2006).

Det er et stort jag etter å fremstå som vellykket i dagens samfunn, både faglig og sosialt. Vennskap og popularitet - det å få være en del av en gruppe er viktig i oppveksten (Pedersen, 1998). For å kunne oppnå målet om å være attraktiv og populær blant jevnaldrende kan det benyttes ulike sosiale strategier. Faglig kan dette vises ved at elever som har sterk faglig kompetanse velger og ikke viser denne i frykt får å bli stemplet som nerd. På den andre siden kan faglig svake elever dekke over at de ikke mestrer ved å unnlate å delta eller utvise arbeidsinnsats. Her er det kulturene som verdsettes i de ulike sosiale systemene som kan være med å legge retningslinjer. Elevene har behov for relasjoner med jevnaldrende

(Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2011). Å være populær i venneflokket er viktig, føle at skolekamerater ønsker å være sammen med en. På denne måten får eleven tilbakemelding om at han/hun er akseptert, verdifull og attraktiv. Trivsel i skolen bygger i stor grad på disse forholdene - å føle seg flink og å føle seg sosialt attraktiv. En elev som stiller svakt på begge områdene, kan oppleve skolen uten glede. Hvis en elev er bekymret for hvem som vil være sammen med seg i friminuttene, og hvordan han/hun skal komme seg igjennom timen uten å dumme seg ut, har ikke mye tid eller plass igjen til læring (Grøterud & Moen, 2001). Sett i et etisk syn; det er læreren som organiserer elevene i grupper etter nivå, ved organisatorisk differensiering. Det er læreren som bestemmer hierarkiet. Det er lærerens holdninger som bestemmer (Grøterud & Moen, 2011).

2.3 Trivsel

En elevs handlinger, meninger eller atferd kan påvirke de andre i det sosiale systemet. Disse kan være preget av elevens egen selvoppfattelse. Det er utallige faktorer som påvirker aktørene i de ulike læringsmiljøene. Dette vil videre påvirke de andre aktørene samt relasjonene. Alle valgene som aktørene gjør vil påvirke læringsmiljøet. (Nordahl, 2012). Det er betydningsfullt hvordan læringsmiljøet virker inn på hver elevs selvoppfatning (Grøterud & Moen, 2001).

2.3.1 Læringsmiljø

OECD (2005) har prøvd å definere hva som er nødvendig kompetanse for å klare seg i livet. Ett av de tre nøkkelkompetansene består i at elevene må ha kompetanse til å samhandle i heterogene grupper, i en verden der avhengigheten mellom menneskene øker. Dette innebærer at elevene må kunne leve i, og respektere et mangfoldig fellesskap, samt ha kompetanse til å samarbeide og utføre konfliktløsning. Skolene må aktivt bygge og utnytte de kollektive læringskulturene (Berg & Nes, 2010). Skolen skal fremme toleranse og respekt slik at skolen er et godt sted å være, og et godt sted å lære. Alle aktørene som deltar og er på sidelinjen påvirker skolemiljøet. En klasse danner læringsmiljøet i klassen og er et sosialt system (Nordahl, 2012). Trygt og forutsigbart klassemiljø er viktig for klassen som helhet og for hver enkelt elev. Klassemiljøet skal preges av at deltakerne aksepterer og respekterer hverandre (Kolbjørnsen, 2001).

Elevene skal føle seg inkludert i klassefelleskapet. Å inkludere er å gi rom for mangfoldet. Det er en videreføring av enhetsskoletanken. Det skal være en skole for alle i et fellesskap. Inkludering kan ses i sammenheng med ekskludering. Inkludering kan ses som et vidt begrep som kan omhandle alle som er truet av marginalisering (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Ved å bruke begrepne inkludering og ekskludering hevder Arnesen (2012) at det signaliseres en antagelse om at alle sosiale sammenhenger involverer maktrelasjoner og spenninger mellom inkluderende og ekskluderende prosesser. OECD (2005) omtaler betydningen av det primære fellesskapet i skolen ved at elever må bli i stand til å respektere og anerkjenne andres verdier, tro, kultur og fortellinger. Dette må gjøres igjennom å skape et inkluderende miljø. Negative og nedlatende holdninger kan stå i veien for inkludering av alle elever. Makt kan brukes for å tillegge eller påføre bestemte identiteter, både elevs og voksnes makt (Allan, 2012). Aktørene i et læringsmiljø speiler seg i hverandres reaksjoner på seg selv. Dette er en viktig egenskap innenfor menneskelig samhandling og utvikling. Dette forklares i Mead sine teorier om identitetsutvikling og speilingsteori. Aktørene ser hvordan det reageres og responderes på de andre aktørenes handlinger. Relasjonene mellom aktørene er viktige brikker innenfor trivselen til elevene (Frønes, 2006). UNESCO (1994) har utarbeidet en rekke mål for å bedre inkluderingen, Salamancaerklæringen. Noen av disse målene er:

- Å bygge solidaritet i det mangfoldet elevene representerer.
- Gi alle elever bedre tilpasset opplæring.
- Redusere fordommer og skape positive holdninger.
- Gi alle elever felles referanseramme ved at de deltar i den samme opplæringen med nødvendige tilpasninger.

Det finnes flere former for å organisere undervisningen slik at elevene får bedre tilpasset opplæring. Å dele inn elevene i nivåddifferensierte grupper kan påvirke hvordan noen elever ser på seg selv. Noen elever er svært opptatt av å sammenlikne seg selv med medelever i forhold til skolefaglige prestasjoner, samt hvordan elevens sosiale status i klassen påvirkes (Strandkleiv & Lindäck, 2005). Det at læreren som sørger for at alle elever trives på skolen og opplever kunnskapsformidlingen som meningsfull er en forutsetning for at tilpasset opplæring skal fungere i en skoleklasse. Alle elever må oppleve skolehverdagen meningsfull for å trives i det sosiale systemet (Manger, Nordahl og Lillejord, 2010). Nyere forskning viser hvor viktig læreren er for eleven fra mellomtrinnet og oppover, sin trivsel på skolen. Elevenes opplevelse av omsorg, forståelse, rettferdighet og vennlighet er viktigere enn for

eksempel støtte fra medelever. Skoletiden kan påvirke resultatene til eleven senere i livet (Myrhol, 2010). I en analyse som er utført i forbindelse av elevundersøkelsene i skolen indikeres det en klar tendens til at både motivasjon, innsats og trivsel reduseres ved økende alder. Det er en svak reduksjon fra 5. til 10. trinn, videre er det en svak økning på videregående (Topland & Skaalvik, 2010).

2.3.2 Selvoppfattelse

Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer selvoppfattelse som enhver oppfatning, vurdering, følelse, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Dette vil si at man kan forstå begrepet selvoppfatning som en fellesbetegnelse på ulike oppfatninger, vurderinger og forventinger en elev har i forhold til seg selv. Signifikante andre har særlig stor betydning for utviklingen av elevens selvoppfattelse. Viktige signifikante andre for barnet kan være foreldre, lærere og venner. Foreldre og lærere er signifikante andre som barnet ikke kan velge bort, siden de har en autoritet ved sine roller ovenfor barnet. Det er hva barnets signifikante andres sine meninger som betyr mest for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Eleven kan ha en ulik oppfatning av seg selv avhengig av hvor eleven er, for eksempel på skolen, håndballtrening, når han/hun synger eller danser. Elever kan raskt få tilskreven rolle i det sosiale systemet de befinner seg i. Bandura (1986) skriver at sosial læring finner sted når en person lærer gjennom å observere andres atferd. Lav faglig selvverd kan ha, i tillegg til lav mentalt selvverd, store uheldige konsekvenser. Disse elevene kan ha økt angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner (Bandura, 1986). Dette kan være meget uheldig for elevene fordi prestasjonssituasjoner kan fortone seg mer truende, og eleven forventer å mislykkes på et område som oppfattes som viktig. Elevene kan derfor bli mindre motiverte for skolearbeidet, yte lavere innsats og ha mindre utholdenhet når de møter utfordringer. Prestasjonene på skolen har igjen betydning for elevenes selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Skaalvik og Fossen (1995) omtaler ulike former for selvoppfattelse:

- *Faglig selvoppfatning*; dette kan være en selv-vurdering av en følelse eller opplevelse av å gjøre det godt på skolen generelt, eller i spesifikke fag og gjøremål. Det kan også gi forventinger om å mestre konkrete oppgaver eller et spesifikt fag.
- *Sosial selvoppfatning*; dette gjelder dels en følelse av å være godt likt, ha gode venner eller være i stand til å ha venner. Dette kan også være den oppfatningen eleven tror at andre har for en. For en elev vil dette kunne bety å ha venner i klassen, kontra føle seg

isolert eller plaget. Det kan også gjelde betydningen av oppfatninger av hvordan andre elever ser på eleven, om den er ”flink” eller ”dum”. Svake prestasjoner på skolen kan derfor skape frykt for at andre skal komme til å se på en som middelmådig. Dette kan igjen medføre ulike former for selvbeskyttende atferd.

- *Selvakseptering*; Dette brukes i denne sammenhengen om en persons generelle verdsetting av seg selv, akseptering av seg selv eller sine egen generelle positive eller negative holdninger til seg selv.

Selvoppfattelsen er et resultat av samspillet mellom person og miljøet rundt. Det er flere ting som kan være med å påvirke selvoppfattelsen, blant annet kan erfaringer i skolen ha stor betydning (Skaalvik & Fossen, 1995). Når en elev opplever og føler mestring kan dette føre til at eleven blir stolt av seg selv, som videre kan føre til økt selvfølelse hos eleven. Dette kan lede mot økt motivasjon for læring og et læringsmiljø hvor elevene ønsker å lære. Motivasjonen påvirker innsatsen og effekten av å ville lære mer (Kolbjørgsen, 2001). Ut fra dette kan det tolkes at nivåddifferensiering av elevene er med å skape et godt læringsmiljø. Evnerike elever kan ha stor nytte av å bli gruppert etter mestringsnivå for å oppnå mestring og trivsel. De får møte elever de kan speile seg i, å føle seg normale. Dette vil virke positivt på læringsmiljøet mener Lea Ørstad (Vedvik, 2013b).

Tilpasset undervisning for alle elevene, høy grad av trivsel og aksepterende holdninger mellom elevene er noen beskyttelsesfaktorene for elevene (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2011). Det er mange kontekstuelle faktorer som kan spille inn knyttet til familien, skolen, jevnaldrende, nærmiljøet eller samfunnet rundt. Alle disse faktorene, og hvordan de møtes og håndteres er med å påvirke elevene i det sosiale systemet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2011). Dette kan også påvirke den faglige utviklingen til elevene. Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer blir ikke omtalt detaljert i denne masteroppgaven.

3. Forskningsdesign og metode

I dette metodekapittelet er hovedintensjonen å redegjøre for de metodevalgene jeg har foretatt i min empiriske undersøkelse. Den empiriske undersøkelsen har som intensjon å belyse ulik organisering av tilpasset opplæring:

Hvilke forskjeller i faglige prestasjoner, relasjoner og trivsel kan vi finne mellom elevene på skoler som har nivådifferensierte grupper og skoler som ikke har det?

Datamaterialet som er benyttet i denne masteroppgaven er samlet inn i forbindelse med forskningsprosjektet «SPEED» (The function of special education, kalt SPEED-prosjektet) (Festøy, 2013). Prosjektet er finansiert av Norsk forskningsråd og er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Hedmark og Høgskulen i Volda (Haug, 2014). Prosjektets hovedhensikt er å undersøke kvaliteten på spesialundervisningen. Det skal være ferdig i 2016. Mange metoder er benyttet i prosjektet. De dataene jeg benytter meg av her, er for det ene surveydata basert på nettbaserte strukturerte spørreskjema med lukkede spørsmål til lærere og elever, og for det andre; kartleggingsprøver. Samtlige elever (ca 3000) på 5., 6., 8. og 9. trinn i to kommuner, og deres kontaktlærere har svart på de spørreskjemaene som jeg her har lagt til grunn (Festøy, 2013). Jeg har valgt ut elever og lærere ved to av skolene. Kartleggingstester av faglig nivå i norsk og matematikk av de samme elevene som var med i surveyen, er en annen del av SPEED-materialet. Både survey og kartlegging er gjennomført to ganger med et års mellomrom. I denne undersøkelsen benytter jeg meg også av dataene fra denne faglige kartleggingen.

På bakgrunn av mine forskningsspørsmål ønsket jeg å finne to tilnærmet like store skoler som hadde ulik form for organisering av den tilpassende opplæringen for å kunne sammenlikne dem. I samarbeid med en forsker i SPEED har jeg vært i kontakt med de to kommunene som deltar i undersøkelsen. Dette har vært en kombinasjon av dokumentanalyse og korte intervjuer med kommunal skoleledelse og rektorer. Slik fant vi frem til en skole som har hatt nivådifferensierte kurs i tidsperioden mellom de to surveyene, T1 og T2, og en skole som har kun hatt ordinær undervisning. Jeg har utført alle analyser og fremstilling av data og funn selv, utenom reliabilitetsanalysen Cronsbachs alfa som er blitt utført av en forsker knyttet til SPEED-prosjektet.

Først i dette kapitlet skal jeg se på hva som kjennetegner kvalitative og kvantitative metoder, og i hvilke sammenhenger man bruker det ene fremfor det andre. Videre vil det bli argumentert for valg av kvantitativ metode, og da spørreskjema spesielt. Dette fordi det er grunnlaget for de kvantitative dataene som denne masteroppgaven bygger sine analyser på. De valgte måleinstrumentene sammen med variablene i spørreskjemaene som er operasjonalisert i spørreundersøkelsen blir omtalt. Videre i kapitlet vil utvalget, informanter og utvalgsskolene bli presentert. Reliabilitet samt ulike former for validitet blir sett nærmere på før det til slutt kommer noen etiske betraktninger.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Vitenskapsteori handler om hvordan vi kan forklare og forstå ulike fenomener i virkeligheten, og det vi finner bør forstås og forklares vitenskapelig (Hammersley & Atkinson, 2004). Samfunnsvitenskapene har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten både i den lille og den store verden ser ut, og da må man gå metodisk til verks. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne skal analyseres, og videre utlede hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Det dreier seg om å samle inn data, og dette er en sentral del av empirisk forskning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). ”De viktigste kjennetegnene ved empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet” (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Kvalitativ og kvantitativ metode er to ulike metoder som har hver sine svake og sterke sider, derfor kan de utfylle hverandre (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011).

I kvalitative forskningsmetoder i samfunnsvitenskapen undersøker man ofte sosiale prosesser og sosialt samspill mellom mennesker. Denne metoden prioriterer nærhet. Datainnsamlingssituasjonen er ikke så fast strukturert på forhånd. Dette sammen med nærheten kan gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig kunne få tak i (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). Man har et ønske om å forstå og innhente kunnskap om hvilken mening disse ulike prosessene har for de som opplever den, samt få kunnskap om hvordan andre kan forstå disse prosessene (Kvale & Brinkmann, 2012). Den kvalitative metoden kan finne ut noe om kvaliteter eller spesielle kjennetegn, samt egenskaper ved det fenomenet som undersøkes. Dette er hensiktsmessig hvis man skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt til, eller som det er forsket lite på. Man søker å finne ut og

forstå fenomenet mer grundig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Denne metoden bygger grunnlagsdata på deltakende observasjoner, uformelle samtaler og verbale uttrykk (Befring, 2007). I denne undersøkelsen var det behov for å innhente kunnskap om organiseringen av den tilpassede opplæringen på skolene som deltok i SPEED – prosjektet. Dette var informasjon som ikke var tilgjengelig i datasettet og måtte derfor innhentes ved hjelp av korte intervjuer og dokumentanalyse.

Kvantitative metoder i samfunnsvitenskapen er forskningsmetoder, der man igjennom empiriske undersøkelser søker å finne en sammenheng mellom ulike fenomener (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I kvantitativ metode prøver man å holde en distanse mellom forskeren og forsøkspersonene (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). Den kvantitative empiriske forskningen sikter på å beskrive, kartlegge, analysere samt forklare gjennom å uttrykke problemfeltet med variabler og kvantitative størrelser. Det blir lagt vekt på formelle, strukturerte og standardiserte tilnærminger (Befring, 2007). Strukturerte spørreskjema samt kartleggingsprøver er benyttet i denne undersøkelsen. Kvantitative tilnærminger operer med tall, mens kvalitative metoder opererer med tekst. Kvantitativ metode egner seg til å gjøre sammenlikninger, eller å finne sammenhenger mellom ulike fenomener eller grupper (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I denne undersøkelsen sammenliknes to skoler med ulik organisering av tilpasset opplæring.

Min undersøkelse består av en supplerende metode i tillegg til min kvantitative tilnærming. I ”Mixed Methods” bruker man begge metodene i en og samme undersøkelse. Det har blitt utført i samarbeid med en forsker i SPEED, en kombinasjon av dokumentanalyse og korte intervjuer med kommunal skoleledelse og rektorer. Den kvalitative metoden kan føre frem nye hypoteser. For å prøve ut disse er det imidlertid behov for kvantitativ metode (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011).

Jeg ønsker å se på hvordan ulike faktorer påvirker elevene ved organisatorisk nivå-differensiering av elever i nivågrupper. Det søkes å belyse om dette er med å påvirke læringsmiljøet, eller de faglige prestasjonene. Jeg er ute etter å finne sammenhenger mellom fenomener, samt at jeg er interessert å studere tendenser og ikke enkelthendelser. Ved å velge kvantitativ metode kan jeg få tilgang på store mengde innsamlet empiri, og således søke å finne tendenser og mulige sammenhenger. Kvantitative data gjør det mulig å telle opp kjennetegn ved et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

3.2 Bakgrunn for valg av metode.

Jeg har valgt å bruke kvantitativ tilnærming i min masteroppgave. Samfunnsvitenskapens mål er å kunne etablere kunnskap om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). Forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven er:

Ulik organisering av tilpasset opplæring:

Hvilke forskjeller i faglige prestasjoner, relasjoner og trivsel kan vi finne mellom elevene på skoler som har nivådifferensierte grupper og skoler som ikke har det?

Hensikten med denne oppgaven er å belyse om det finnes noen likheter eller ulikheter mellom elevenes oppfattelse når de har hatt to ulike måter for tilpasset opplæring. Har organiseringen av den tilpassende opplæringen påvirket læringsmiljøet til elevene?

Tidligere forskning viser at det er viktig med et godt læringsmiljø hvis elevene skal ha godt læringsutbytte (Nordahl & Manager, 2010). Elevene er på skolen for å lære. Det er flere faktorer som påvirker et godt læringsmiljø, med vekt på trivsel. I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut om inndeling av elever etter faglige evner og forutsetninger påvirker elevenes relasjoner og trivsel i skolen, og om de faglige prestasjonene blir forbedret. Hvordan denne formen for segregering kan bli satt i sammenheng med hvordan det kan påvirke det sosiale systemet som danner læringsmiljøet til elevene.

Jeg ønsker å finne ut om denne formen for å tilnærme seg differensiert undervisning kan påvirke læringsmiljøet negativt eller positivt. For å kunne trekke noen slutninger eller konklusjoner på problemstillingen så trenger jeg et stort antall besvarelser for å kunne generalisere, og delvis se bort ifra noen av faktorene som kan være med å påvirke elevens besvarelser i positiv eller negativ forstand. Det er mange faktorer som kan være med å påvirke læringsmiljøet. Dette kan være faktorer som omgangskrets, relasjoner til lærer, leggerutiner, ernæring, dagsformen, hvordan elever mestrer motgang eller medgang. Det kan være mange ulike faktorer som kan være med å påvirke hvordan elevene vil svare på spørsmål som for eksempel angår elevens trivsel på skolen.

Denne studien er kvantitativ. Fordelen med denne tilnærmingen er at man kan ta for seg relativt store utvalg. I denne undersøkelsen får jeg muligheten til å sammenlikne elever som har organisatorisk nivådifferensiering i grupper, deres trivsel og opplevelse av læringsmiljøet

sammen med elever som opplever denne differensieringen pedagogisk. Videre kan man se etter systematiske forskjeller eller tendenser.

3.3 Survey

Spørreskjemaundersøkelser betegnes ofte som enquêtes eller surveyer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Survey og surveymetodikk er ofte en samlekarakteristikk for empiriske metodearsenalet som tar sikte på å styrke kvaliteten og dermed validiteten og troverdigheten av deskriptiv eller beskrivende forskningsfunksjoner. Surveymetodikk brukes ofte i undersøkelser av sosiale fakta, meninger og holdninger i et stort utvalg eller populasjoner. De pleier å omfatte store mengder data med mange informanter og relativt mange variabler fra hver informant (Befring, 2007).

Spørsmålene i et spørreskjema skal være entydige, og skrevet i et enkelt og klart språk. Det er viktig å kun svare på én ting av gangen (Kleven, 2011). Det kreves godt forarbeid for at faste svar i et spørreskjema skal være gode (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). I den kvantitative forskningen, der en gjerne tar i bruk spørreskjemaundersøkelser som er standardiserte undersøkelser, ønsker man å finne svar på sammenhengen mellom ulike variabler (Befring, 2007).

Spørsmålene og svaralternativene i denne undersøkelsen har blitt utarbeidet, formulert og testet ut av forskere som har arbeidet med SPEED-prosjektet. Det er flere av spørsmålene som er blitt benyttet i tidligere prosjekter som for eksempel LP-modellen og i andre sammenhenger (Nordahl, 2005). I denne studien har de samme spørsmålene blitt brukt for å kunne sammenlikne svarene fra de ulike skolene, innenfor de ulike faktorene. Det vil si at det er gjort omfattende utprøving av skjemaene ved at de har blitt utsatt for validitetstester og reliabilitets tester. En fordel med å bruke spørsmål fra andre spørreskjemaer, er at man kan sammenlikne egne resultater med resultater fra andre undersøkelser. For å kunne utføre direkte sammenlikninger må spørsmålene og svaralternativer formuleres på nøyaktig samme måte som i det opprinnelige skjemaet. Det er hensiktsmessig å uttrykke svarene med tallkoder som definerer faste svarkategorier, slik at det er enklere å behandle dataene systematisk (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011).

3.3.1 Spørreskjemaene

I følge Befring (2007) er spørreskjema en form for datainnsamling som har en styrke i å nå ut til mange. Samtidig som at standardiseringen av svaralternativene gjør at det ikke gir rom for nyanserte svar som vil kunne komme i et intervju eller samtale. Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at det er viktig å utføre en forstudie etter at man har utarbeidet spørsmålene. Dette er for å finne ut hvordan spørsmålene kan bli tolket, om det er mulig å misforstå spørsmålene eller noe som er uklart. Spørsmålene som blir brukt i denne undersøkelsen er blitt brukt i flere sammenhenger tidligere både nasjonalt og internasjonalt. De har blitt utarbeidet av forskere ved Høgskolen i Hedmark, SePU og Høgskolen i Volda. Svakheter og ulempen ved å bruke spørreskjema er at spørsmålene er standardisert og svarene kan påtvinge informantene spesielle meninger. Spørreskjemaene kan også gi overfladisk informasjon.

3.3.2 Måleinstrumenter

I denne undersøkelsen er målet å finne hvilke forskjeller i faglige prestasjoner, relasjoner og trivsel som kan finnes mellom elevene på en skole som har nivådifferensierte grupper og en skole som har ordinær undervisning. For å kunne svare på forskningsspørsmålet har jeg plukket ut faktorer som kan belyse disse kategoriene.

I alle måleinstrumentene har jeg brukt første kartlegging, T1 og andre kartlegging, T2, på begge skolene. Jeg har sett på endringen mellom den første og den andre undersøkelsen på begge skolene. Videre har jeg sammenliknet endringene på alle faktorene.

I SPEED-prosjektet har det blitt gjort kartleggingsundersøkelser, surveyer, intervjuer og observasjoner. I slike undersøkelser lages det variabler, og disse må operasjonaliseres for å kunne måle generelle fenomener (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskerne som er tilknyttet SPEED-prosjektet har utført operasjonaliseringen av variablene. Spørsmålene er også blitt testet i SPSS, utført faktoranalyse. Det er blitt testet om spørsmålene gir svar på den faktoren som man er på jakt etter, for eksempel; trivsel. Denne utprøvelsen har forskere som er knyttet til SPEED-prosjektet utført. Ved å bruke spørsmål fra tidligere benyttet spørsmålsbank gir det anledning til å sammenlikne min undersøkelse med andre, som SPEED-prosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Jeg har valgt å dele inn i tre hovedkategorier: faglige prestasjoner, relasjoner og trivsel. Jeg har plukket ut faktorer som jeg syntes beskriver hovedkategorien. Disse blir omtalt her og blir nærmere forklart i kapittel 4 sammen med funnene.

Faglige prestasjoner

Elevene har utført en kartleggingsprøve i matematikk og en leseprøve i norsk. Hele denne prøven er blitt registrert, alle svar og fasit til svarene ligger inne i datamaterialet. I denne undersøkelsen blir antall prosent riktige svar brukt som en indikator på matematikkartleggingen, mens antall ord lest pr tidsenhet som en indikator på norskstesten. Dette er egne faktorer i datamaterialet. Kartleggingsprøven i matematikk er den samme ved T1 og T2, der det er forventet at elevene skal ha hatt faglig utvikling i året mellom kartleggingene. Leseprøven er den som tilhører alderstrinnet.

Lærerens vurdering av elevenes karakter i faget er en subjektiv vurdering. Det er mange faktorer som er med å avgjøre hvilken karakter eleven får i faget. Relasjoner er blant annet en faktor som kan være med å avgjøre. Se kapittel 2.

Relasjoner

Jeg har plukket ut faktorene som kan påvirke læringskulturen og det sosiale miljøet. Relasjon mellom lærer/elev og relasjon elev/elev. Det er det relasjonelle ut fra elevenes syn som blir brukt. Se vedlegg 5 for å se alle spørsmålene.

Relasjon mellom lærer og elev.

Elevene har svart på 14 utsagn om sin relasjon til læreren sin. Disse 14 utsagn har gått gjennom statistiske analyser og omgjort til en faktor.

Relasjon mellom elev og elev.

Elevene har svart på 15 utsagn om klassen og klassekameratene. Av disse utsagnene er 5 av utsagnene innenfor relasjoner mellom elever – læringskultur. De neste 10 utsagnene omhandler relasjoner mellom elever – sosialt miljø. En observasjon av elevene vil kunne fange opp ytterligere aspekt som ikke et spørreskjema vil få med.

Trivsel

Det sosiale er her representert med trivselsfaktoren opp mot sosial isolasjon. Trivselsfaktoren gir en indikator på hvordan eleven føler de har det på skolen, hvor godt de trives. Elevene har svart på 7 utsagn som omhandler egen trivsel på skolen. Det er best å spørre elevene når

det er elevens egen trivsel vi er på jakt etter. Det er likevel noen svakheter med et lukket spørreskjema kontra et intervju hvor man kan få utfyllende svar, samt muligheten for å spørre oppfølgingsspørsmål (Postholm, 2010). Det er en styrke for undersøkelsen at elevene selv har vurdert sin egen trivsel. Se vedlegg 5 for å se alle utsagnene.

Sosial isolasjon

Elevene har svart på tre utsagn som danner faktoren sosial isolasjon. Se vedlegg 5 for å se alle utsagnene. Målet med utsagnene er å finne ut om eleven føler seg isolert fra fellesskapet, og den beste måten å finne ut dette på er å spørre eleven. Det er likevel slik at man er avhengig av at eleven svarer ærlig. Dette kan være et sårt tema for mange elever. I et intervju hvor man observerer eleven vil en kunne fortelle mer enn ett spørreskjema besvarer ved at man iakttar kroppsspråket til eleven. Det gir også muligheten til å få deskriptiv informasjon (Kvale & Brinkmann, 2012). På den annen side så kan det være letter for eleven å være ærlig når eleven sitter alene med skjemaet, og vet at det er anonymt. Det kan være en fare for underrapportering når spørsmålene oppfattes som sårbare (Ringdal, 2001).

3.3.3 Karteleggingsprøver

Det er to kartleggingsprøver med i SPEED-prosjektet. Én kartleggingsprøve i matematikk og én i norsk. Karteleggingsprøvene er blitt gjennomført med ett års mellomrom. Karteleggingsprøven i matematikk er utarbeidet på Høgskolen i Volda, og tilpasset forskningsprosjektet SPEED. Disse blir ikke lagt til i vedlegg fordi det er flere kommuner som deltar i SPEED-prosjektet i dag. Prøven kan ikke ligge som vedlegg slik at oppgaveformene bekjentgjøres. Dette vil ødelegge reliabiliteten og validiteten på senere tester. I matematikk er det den samme som er blitt brukt begge gangene. I norsk er det benyttet Carlsten leseprøve. Da har elevene brukt leseprøven som tilhører gjeldene klassetrinn. Jeg tar utgangspunkt i antall leste ord, og derfor er resultatene sammenliknbare.

3.3.4 Fordeler og ulemper ved metoden

Når man skal samle inn forskningsdata er det viktig å tenke igjennom sterke og svake sider knyttet til den metoden man velger. Ved å velge spørreskjema som innsamlingsmetode, er det viktig å utforme et godt spørreskjema som gir svar på det man søker å finne svar på (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Spørreskjemaene her er utarbeidet av forskere i SPEED-prosjektet. Jeg som forsker har derfor ikke vært med å utarbeide eller utforme spørreskjemaene. Forskeren er oftest ikke til stede selv. Dette kan føre til at informantene

svarer noe annet enn det forskeren hadde til hensikt å spørre om. På grunn av denne avstand mellom forsker og informant, kan det føre til feilkilder, noe metoden kritiseres for (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I denne survey har informantene besvart skjemaet elektronisk.

En av ulempene ved å bruke faste svar er at det ikke skaper rom for nyanserte svar. I store undersøkelser vil nyanserte svar kunne forsvinne, siden svarene må kategoriseres (Kleven, 2011). Ved å bruke spørsmål med forhåndsoppgitte svaralternativer kan gjøre det lettere for respondenten å fylle ut skjemaet, idet han bare trenger å markere det aktuelle svaret (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Dette kan være en fordel når det i denne undersøkelsen er yngre elever som skal svare. Her kan elevene konsentrere seg om å lese spørsmålene, og velge det som passer best. De slipper å måtte tenke ut hva de mener og føler samt hvordan de skal ordlegge disse tankene. Elevens leseforståelse og orienteringsevne vil være med å påvirke hvordan elevene besvarer spørreskjemaet.

Det er flere fordeler med bruk av spørreskjema. Faste spørsmål og svaralternativer innebærer en standardisering der man kan se på likheter og variasjoner i måten respondenter svarer på. Standardiseringen gir muligheter til å generalisere resultater fra utvalg til populasjonen. Det gir rom for å samle inn data fra mange individer på forholdsvis kort tid. Ved hjelp av statistiske analyser kan man undersøke sammenhenger mellom fenomener (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011).

Det kan være ulike faktorer som fører til feilkilder i en datasamling. Det kan være knyttet til utvelgelsen av representanter, frafall av svar, utformingen av spørreskjemaet, opplegget for innsamlingen eller behandlingen av innsamlet data (Befring, 2007). For å forebygge noen av de svake sidene ved et strukturert spørreskjema, er blant annet å tenke nøye igjennom hvilke opplysninger man vil ha med, og hvordan man kan operasjonalisere generelle fenomener. Spørsmålene og påstandene som er blitt benyttet i SPEED – prosjektet er datainstrumenter som er benyttet både nasjonalt og internasjonalt (Festøy, 2013). Det kan være en fordel å bruke spørreskjemaer som er benyttet i tidligere prosjekter, fordi da har spørsmålene blitt utprøvd og utsatt for validitets – og reliabilitetsanalyser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

3.4 Utvalg og gjennomføring

Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av en elektronisk kartleggingsundersøkelse. Undersøkelsen er gjennomført av Senter for Praksisrettet utdanning (SePU) og forskningsprosjektet ”SPEED”. Det er to kommuner som har deltatt på denne kartleggingsundersøkelsen som startet i 2013 der alle 5., 6., 8. og 9. trinnselevne har deltatt. Kartleggingen består av totalt fem grupper informanter: kontaktlærer, lærer, assistent, foreldre og elev (Festøy, 2013). Spørsmålsutvalget består av en rekke spørsmålsformuleringer og påstander om elevens læringsmiljø og utvikling. Det er kartlegging av matematikk og norsk kunnskapene i form av en matematikktest og en lesetest, samt vurderinger av alle elevene. Videre er det observasjoner, intervjuer, og individuelle opplæringsplaner fra elever som mottar spesialundervisning.

Utvalget i min undersøkelse består av ca. 700 elever. Det benyttes datamateriale fra T1 (2013) og T2 (2014), med svar fra kontaktlærere og elever. Det interessante er å sammenlikne svarene fra klassene som har organisatorisk nivåddifferensiering mot de som har pedagogiskdifferensiering. Differensiering kan utføres på mange ulike måter som er omskrevet i teori kapittelet. Påvirker differensieringsmetodene faglige prestasjoner, relasjoner eller trivselen til elevene?

	Solstad T1	Flobakken T1	Solstad T2	Flobakken T2
Antall (N)	322 - 332	235 - 366	227 - 324	201 - 310

Tabell 1: Variasjon i antall informanter

Ovenfor kommer det frem i tabellen hvor mange som har svart på spørsmålene og påstandene. På enkelte spørsmål er det elever eller kontaktlærere som ikke har svart, derfor kan N variere. I undersøkelsen er det ikke nødvendigvis de samme individene som svarer på T1 og T2. Dette kan skyldes flere forhold, blant annet det faktum at det til enhver tid er utskiftninger i personalgruppene i skolene. Videre er det slik at deltakelse i undersøkelsen har vært frivillig, og da kan det tenkes at en lærer ikke har ønsket å delta på T1 eller T2. Et frafall vil ikke nødvendigvis ha en systematisk konsekvens for indre validitet, men det kan påvirke den ytre validiteten hvis frafallet av elevene blir oversett (Lund, 2002).

3.5 Statistiske analyser – Reliabilitet og validitet

Validitet og reliabilitet er viktige i forskning. De forteller noe om det resultatet som forskerne viser frem er gyldig, og til å stole på. I statistikk skilles det mellom innsamling av data og fremstilling av data. Datainnsamlingen er omtalt i de tidligere kapitlene. Dette innebærer å samle inn data som gjenspeiler virkeligheten som undersøkes. Fremstillingen av data skjer gjennom å utføre statistisk dataanalyse. Opptelling og utregninger, lage tabeller og andre presentasjoner av datamaterialet. Det består i å tolke data (Christoffersen & Johannessen, 2012). Innsamlet data og informasjon om elevene blir overført i tallform til dataprogrammet SPSS. Dette er et analyseverktøy hvor man kan forta ulike analyser som blant annet: Reliabilitetsanalyser, variansanalyser (sammenlikninger) og frekvensanalyser.

I denne oppgaven blir de kvantitative dataene behandlet i dataprogrammet SPSS. Det er blitt utført frekvensanalyser, reliabilitetsanalyser og variansanalyser, paired – samples T –test (se vedlegg 3). Usystematiske feil er en trussel mot den statistiske validiteten, mens systematiske feil er en trussel mot indre -, begrep-, og ytre validitet. En god validitet innenfor disse er ikke absolutt, men et kvalitetskrav som vil være tilnærmet oppfylt (Lund, 2002). I denne masteroppgaven har jeg benyttet meg av faktoranalyse reliabilitetsanalyse, frekvensanalyse og variansanalyse.

3.5.1 Validitet

Validitet er hvor godt, eller relevant, data representerer det fenomenet som skal undersøkes. I forbindelse med validitet så er det viktig å omtale ytre validitet, det som dreier seg om generaliseringen fra utvalg til populasjon. I hvilken grad utvalget er representativt for populasjonen, samt i hvilken grad det er relevant å overføre resultater fra en undersøkelse til andre områder og situasjoner (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Dette er en sammenlikningsstudie, hvor samme survey og kartleggingsprøver er blitt brukt på to ulike utvalg av elever, med ett års mellomrom. Kan jeg si at utvalget av elever som har nivådifferensiert undervisning i grupper kan representere hele populasjonen som har nivådifferensiert gruppeundervisning? Det er ikke sikkert, men jeg kan finne en trend - at det kan være sannsynlig at det er en sammenheng. Jeg håper at denne undersøkelsen også kan være et bidrag for senere undersøker med dette får et styrket bidrag for den ytre validiteten.

3.5.2 Begrepsvaliditet

Innenfor kvantitativ forskning er begrepsvaliditet et kriteriet på gode måleresultater. Det skal være samsvar mellom begrepene slik de er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes å operasjonalisere det (Lund, 2002). I denne undersøkelsen så ser vi på faktorene som blir sammenliknet for å se om det er noen forskjeller mellom T1 og T2. Faktorene har vært igjennom en faktoranalyse utført av SePU for å finne ut om de måler det de er tenkt til å måle, se kapittel 3.5.4. I denne undersøkelsen ser vi at det er samsvar mellom de teoretiske begrepene og de begrepene som er operasjonalisert.

3.5.3 Ytre validitet

Det forteller om gyldighetsområdet for funnene i undersøkelsen (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). En undersøkelse har en god ytre validitet i den grad den gjør det mulig å foreta ikke-statistiske generaliseringer (Lund, 2002). Det er viktig og ikke strekke gyldigheten for undersøkelse lengre enn det den er gyldig for (Kleven, 2011). I dette tilfellet er det to former for ulik organisering av elevenes tilpassede opplæring som blir undersøkt. Funnene her vil være gyldige for skoler som organiserer undervisningen på samme måte som Solstad, som har nivådifferensierte kurs. Funnene vil kunne gjelde skoler som har nivådifferensierte kurs over kort tid, på mellomtrinnet. Den lager ikke rom for å kunne generalisere for andre former for differensiering, hvor det eventuelt starter i lavere alderstrinn og varer over lengre tid.

3.5.4 Reliabilitet, faktoranalyse og reliabilitetsanalyser

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er dataens reliabilitet. Reliabiliteten knytter seg til de dataene som gjøres i undersøkelsen. Hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn, samt hvordan de bearbeides. Det er flere måter å teste dataenes reliabilitet på. Én er å gjennomføre undersøkelsen på samme måte engang til, eller ved at andre forskere undersøker samme fenomen. Et uttrykk for høy reliabilitet vil være om resultatene blir de samme uavhengig av fremgangsmetode (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). I følge Befring (2007) ligger spørsmål om graden av målepersepsjon samt målefeil i begrepet reliabilitet. Ved prøving av reliabiliteten vil det være aktuelt å gjennomføre målingene flere ganger, repetert måling. Dette er for å se om de kan si noe om stabiliteten i måleinstrumentene i undersøkelsen (Befring, 2007).

I denne undersøkelsen så har måleinstrumentene blitt brukt av forskere som er knyttet til SPEED-prosjektet, samt forskere knyttet til SePU i andre forskningsprosjekter. Det har blitt utført faktoranalyse av de ulike spørsmålene. Dette er relevant for å se hvordan hver enkelt faktor korresponderer med hverandre (Befring, 2007). Reliabilitetsanalyse og begrepsvaliditet er vesentlig informasjon når det skal vurderes om et indikatorsett representerer en tilfredsstillende operasjonalisering av en latent variabel (Christophersen, 2003). Isomorfi er i følge Befring (2007) et uttrykk om den variabelen vi har forsøkt å kvantifisere gir et troverdig uttrykk. Termologien er et teknisk uttrykk for samsvar, likhet og identitet mellom realitet - det vil si variabelen samt måleresultatet. Dette kan for eksempel være om vi måler atferd som en virkelig indikasjon på denne egenskapen eller variabelen som vi ønsker å måle (Befring, 2007).

Faktoranalyse er en egnet metode til å vurdere om et indikatorsett representerer en tilfredsstillende operasjonalisering av en latent variabel, for eksempel trivsel. Faktoranalysen vil kunne gi indikatorer. Disse resultatene må suppleres med andre analyser, for eksempel reliabilitetsanalyser (Christophersen, 2003). Denne formen for analyser finner ut om påstandene som blir satt sammen til faktorer måler det de er tenkt å måle. Det er viktig å se på reliabiliteten fordi en dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten. Et måleresultat som er preget av mange tilfeldige feil kan umulig være en valid måling (Hjardemaal, Tveit & Kleven, 2002).

Det er blitt gjennomført faktoranalyse og reliabilitetsanalyser innenfor alle skala områdene i spørreundersøkelsen. De har blitt laget og utregnet av forskere på SePU. I denne oppgaven vil det referere til Chronsbachs alfa. Alfa viser gyldigheten på faktorene som er blitt brukt i undersøkelsen - om de måler det de skal. Den måler intern konsistens og er det mest benyttende målet på reliabilitet (Ringdal, 2001). Dette innebærer at utsagnene gir svar på det vi ønsker at faktoren skal si noe om. Det forteller hvor pålitelige eller stabile faktorene er ved bruk av Cronsbachs alfa. Dette er en statistisk størrelse som varierer fra 0 – 1. En faktor har tilfredsstillende reliabilitet hvis alfa har en høy verdi, helst over 0,70 (Ringdal, 2001). Hvis alfa er over 0.7 på skalaen kan vi regne med at den er troverdig (Pallant, 2001).

Som vi ser i tabell i vedlegg 2, har de aller fleste faktorene tilfredsstillende resultater fra reliabilitetsanalysene (over 0,70). Alle alfa-reliabilitetsverdiene for faktorene i undersøkelsen ligger over 0.7, utenom sosial isolasjon. Dette er tilfredsstillende. Sosial isolasjon ligger i underkant av 0.7, og grunnen til dette kan være at faktoren består av kun tre spørsmål. Dette

kan være med å påvirke den statistiske styrken ved at det blir et mindre utvalg. Dette er med å påvirke reliabiliteten ved faktoren. Alpha-koeffisienten forteller hvor stor likhet vi ville forvente om hele datasettet ble erstattet med et annet sett av informanter (Lund, 2002). Dette kan forklare hvorfor Alpha-koeffisienten ligger i underkant av det som er tilfredsstillende. Alle faktorene med spørsmålene som tilhører hver faktor ligger i vedlegg 5 og 6. I tillegg ble det gjennomført t- tester for å sjekke om gjennomsnittsforskjellene er signifikante eller ikke. Se kapittel 3.5.6 og vedlegg 3.

3.5.5 Frekvensanalyser

Frekvensanalyser brukes til å analysere hver variable i datamaterialet. Dette vil gi en oversikt over innhold og spredning i svarene. Dette vil også kunne gi en frekvensfordeling, en oversikt over hvor mange som har svart på de ulike variablene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Dette fremstilles ofte grafisk i form av en tabell eller et diagram. Det gir et bilde av fordelingen, antallet, innenfor faktoren.

3.5.6 Statistisk validitet: Variansanalyser: T-test

I denne kvantitative analysen har det vært betydningsfullt å finne endringen som har skjedd mellom første måling, T1 og andre måling T2. Den relative størrelsen på endringen er vurdert ut fra standardavviket i målingene. Det vil si at forskjellen mellom første og andre måling er angitt i gjennomsnittlig standardavvik. Variansanalyse er relevant når en avhengig variabel er kontinuerlig, og en eller flere uavhengige variabler er kategoriske faktorer (Christophersen, 2003).

I denne undersøkelsen har jeg benyttet t-test, paired – sample t-test, for å konkludere med om funnene er signifikante eller ikke. Denne testen finner om det er en signifikant forskjell mellom gjennomsnittsverdien i de to datasettene. Prinsippet med t-testen er å formulere en hypotese, - nullhypotese - som uttrykker at det ikke er differanse mellom T1 og T2, og en alternativ hypotese om at det er differanse. Ved hjelp av fordelinger i utvalget konkluderer vi under en nærmere gitt usikkerhet med at det enten ikke er forskjell mellom T1 og T2, eller at det er en forskjell (Johannessen, 2003). Vi regner ut er den statistiske sannsynligheten for hvilken konklusjon som er riktig. Testen går ut på å teste nullhypotesen. Hypotesetestingen innebærer å finne ut om differansen i gjennomsnittet mellom to utvalg er statistisk signifikant eller ikke. I forskning er det en konvensjon at vi kan akseptere 5 % sannsynlighet for å ta feil når vi avviser nullhypotesen. Verdiene blir mindre jo større differansen er

mellom de to utvalgene, og større med små forskjeller. Det vil si at om det ikke er noen forskjell vil verdien bli 1,0, som vil si at det er ”svært stor sannsynlighet for at vi tar feil hvis vi forkaster nullhypotesen. Det vil si at vi ønsker verdier under 0,05, som er under 5 %. Hvis verdiene er under 0,05 sier vi at fordelingen er statistisk signifikant, som vil si at det er sannsynliggjort at det er en forskjell mellom T1 og T2 i denne undersøkelsen (Johannessen, 2003). I denne undersøkelsen har noen av faktorene verdier som tilsier at fordelingen ikke er statistisk signifikant (se vedlegg 3).

På Solstad skole er det:

- Lærerens skolefaglige vurdering i matematikk og norsk
- Elevens vurdering av relasjonen mellom seg og læreren
- Sosial isolasjon
- Trivsel

På Flobakken Skole er det:

- Lærenes gjennomsnittlige vurdering av elevens faglige prestasjoner
- Lærens skolefaglige vurdering i engelsk
- Elevens vurdering av relasjonen mellom seg selv og medelever
- Sosial isolasjon

Disse resultatene er ikke signifikante, og det er sannsynlig at resultatene er tilfeldige. Endringene på de fleste faktorene som det er sannsynlighet for at er tilfeldige resultater, er faktorer som har meget liten endring mellom T1 og T2. De andre faktorene er signifikante som betyr at det er stor sannsynlighet at det er en endring mellom den første undersøkelsen, T1 og den andre undersøkelsen, T2 (se vedlegg 3).

3.6 500-poengskala

Jeg ønsket å sammenlikne skoler som hadde ulik organisering av tilpasset opplæring og differensieringen av elevene. Søke å finne om de hadde noen likheter eller ulikheter innenfor faktorene som er plukket ut for å gi et bilde av de faglige prestasjonene, relasjonene og trivselen til elevene på de to ulike skolene. Utvalget er delt inn i to skoler. En skole har hatt organisatorisk differensiering, nivådifferensierte kurs imellom de to ulike surveyene. Den andre har hatt ordinær undervisning med pedagogisk differensiering. De eventuelle

forskjellene mellom gruppene er uttrykt gjennom forskjell i standardavvik som Cohens d (Choen, Manion & Morrison, 2011). Formelen kan uttrykkes slik:

$$\frac{\text{Resultat } T2 - \text{resultat } T1}{\text{Gjennomsnittelig standardavvik (vektet)}} = \text{Forskjellen i standardavvik}$$

Det kan være vanskelig å tolke hvor stor eller liten en endring eller utvikling er. Dette vil alltid være preget av en viss skjønsmessig vurdering avhengig av det enkelte fokusområde. En liten endring eller utvikling innenfor et fokusområde kan være av stor betydning i hverdagen, mens for andre fokusområder vil en liten forskjell være av mindre betydning. Hattie (2009) bruker disse målene på effekt for å kunne angi en omtrentlig styrke på forskjellene mellom grupper:

- Under 0,20 standardavvik viser ingen effekt
- 0,20 – 0,39 viser til en liten effekt, men at den er såpass stor at den allikevel er av betydning.
- 0,40 – 0,59 indikerer en moderat effekt
- Over 0,60 viser til en sterk effekt

Det er viktig å presisere at Hattie bruker sine effektmål for å kunne måle områder som er direkte knyttet til skolefaglige prestasjoner, og kan kun brukes som veiledende i denne sammenhengen.

Videre presenteres resultatene i en 500-poengskala hvor 500 alltid er gjennomsnittet og hvor 1 standardavvik er 100 poeng. Det betyr for eksempel at gjennomsnittet innenfor et tidspunkt 1 (T1) er satt til 500. Videre, hvis for eksempel et resultat på samme fokusområde for tidspunkt 2 (T2) er på 530 poeng, viser dette en positiv forskjell på 30 poeng (0,30 standardavvik) fra den andre gruppen (T1).

Følgende eksempel viser på hvordan vi kommer frem til fremstillingen i grafene.

Gjennomsnittlig skår for Solstad skole, T1 = 10,62

Gjennomsnittlig skår for Solstad skole, T2 = 11,63

Gjennomsnittlig standardavvik (snittet fra T1 og T2/2) = 2,83

Differanse gjennomsnitt T2 – gjennomsnitt T1 = 10,62 - 11,63 = 1,01 reell differanse

Differansen uttrykt i standardavvik = reell differanse / gjennomsnittlig standardavvik = 1,01 / 2,83 = 0,36

Resultatet fra T1, som utgangspunkt for en endring, vil alltid være 500 poeng.

Resultatet fra T2 i 500 poeng = 500 + (0,36 * 100) = 536 poeng.

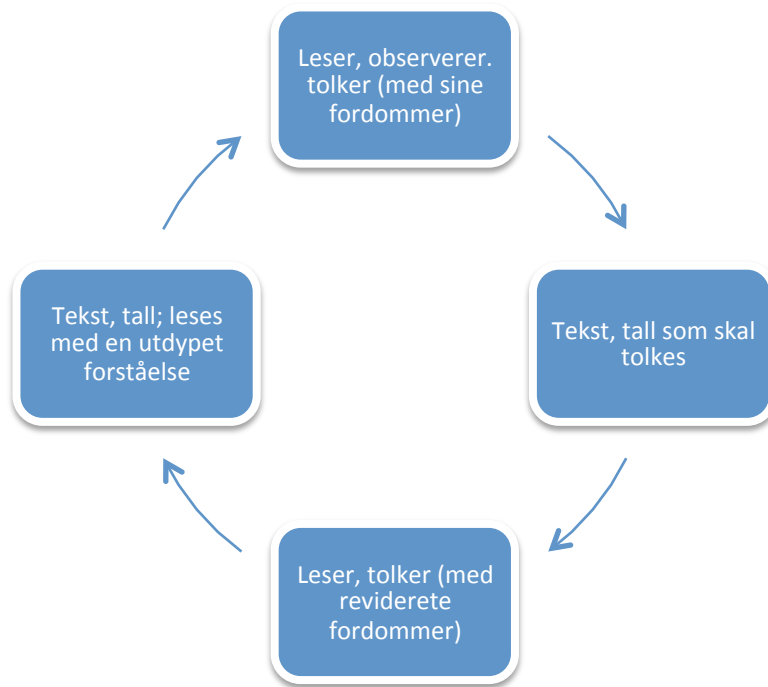
Figur 1: Eksempel på utregning av forskjeller mellom grupper med 500 poengskala.

På denne måten å presentere dataene har vi definert gjennomsnittet på alle fokusområder til 500 poeng. Det betyr at resultatene er helt uavhengig av hvilken skala som er brukt i forhold til svaralternativer eller antall spørsmål i hvert fokusområde. Uansett vil gjennomsnittet alltid være 500. Dette er et viktig mål for blant annet PISA (Programme for International Student Assessment), for å kunne se etter endringer over tid (Kjærnsli & Olsen, 2013).

3.7 Forskerrollen og fortolkning av data

Å tolke betyr å sette noe inn i en større ramme eller sammenheng. Tolkning dreier seg om å få tak i tendenser som ikke ligger oppe i dagen. Det er vanlig å ta utgangspunkt i teori på det området man forsker på (Christofferesen & Johannessen, 2012). Når man skal fortolke data fra et kvantitativt forskningsdesign så er det naturlig at det blir statistisk. Tallene må tolkes.

Hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2014). I følge Gadamer kan ingen forståelse starte fra scratch. I dette ligger det at enhver forståelse bygger på en forutgående kunnskap. Gadamer kaller dette fordommer. Her menes fordommer det utgangspunktet i den forståelsen vår tid gir (referert i Krogh, 2014). Tolkning av en tekst eller tall kan illustreres slik i følge Krogh (2014, s. 53):



Figur 2: Tolkning av tall eller tekst.

I denne illustrasjonen kommer det frem at vi kommer oss ikke inn i den hermeneutiske sirkelen uten fordommer og forutgående forståelse av temaet. Gjennom sirkelbevegelsen kommer forskeren inn i en prosess hvor forskeren i større grad kan bedømme fordommene og førforståelsen, slik at den kan hindre påvirkning av forståelsen. Bevisstgjøring vil kunne påvirke tilnærmingen av forståelsen. Det er viktig å være bevisst på egne erfaringer, holdninger og meninger når dataene skal tolkes.

3.8 Etikk

Etikk er læreren om moral - hva som er rett og galt. Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis. I tillegg til respekt for allmenn etikk, kan det skilles mellom tre typer normer (Ringdal, 2007):

- uformelle normer god vitenskapelig praksis
- regler for beskyttelse av individer og samfunn
- regler for publisering

Forskningen foregår ikke i et sosialt vakuum. Forskere blir påvirket av omgivelsene rundt, og dette er unngåelig. Forskere kan også bli påvirket av andres prioriteringer og verdier. Dette kan være en pådrivende faktor, men kan også påvirke valg av data,

resultatpresentasjon og tolkning (Ringdal, 2007). Forskeren har med seg erfaringer og opplevelser som bakgrunnsinformasjon. Det er meget viktig å være bevisst over denne kunnskapen, slik at man ikke lar den farge valg av datainnsamling eller datafremkalling. Deleuze mener etikk er situasjonsbestemt og pragmatisk. Han snakker ikke om det gode eller det onde, men om relasjoner som er gunstige eller skadelige for de aktuelle personene som til enhver tid er involvert. Derfor finnes det ingen generelle etiske regler eller retningslinjer (referert i Sandvik, 2014).

Datamaterialet i SPEED, som jeg har benyttet i denne undersøkelsen, har blitt anonymisert. Datamaterialet har blitt innhentet konfidensielt og blitt anonymisert. Hver kommune har fått sin kode, alle skolene har koder, samt alle informantene. Det har blitt stilt strenge krav til hvordan materialet skulle oppbevares i forhold til de etiske retningslinjene. I Norge må alle prosjekter meldes inn og bli godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det må også samles inn samtykkeskjema fra informantene, da det er frivillig å delta (se vedlegg 7). Personer som skal studeres av samfunnsforskere bør gis fullstendig utfyllende og nøyaktig informasjon om hva de gir sitt samtykke til (Hammersley & Atkinson, 2004). Informantene ved SPEED-prosjektet har fått informasjon om hva de har gitt samtykke til.

Jeg som forsker har lest mye forskning om organisatorisk differensiering i forkant av undersøkelsen. Dette er et område jeg er meget interessert i. Noen av funnene i denne undersøkelsen er overraskende i forhold til forhåndskunnskapen. Jeg har vært bevisst dette igjennom hele oppgaven og vært ærlig i forhold til funnene som har kommet frem. Det er meget viktig å være upartisk og objektiv i denne situasjonen. Upartisk betyr at forskeren ikke skal skjele til partsinteresser eller bli påvirket av sine egne syn i gjennomføringen og publiseringen av resultatene fra prosjektet (Ringdal, 2007). Det er også viktig å være bevisst at flere av faktorene som er med i undersøkelsen er sammensatte og abstrakte faktorer. Det er vanskelig å uttale seg om at det er en spesiell påvirkning som endrer vurderingen av utsagnene til for eksempel trivsel, men være bevisst på at det er sammensatte faktorer. Dette gjelder også andre områder i denne masteroppgaven. Dette er med å påvirke generaliseringen av funnene. Selv om det er et stort og omfattende datamaterialet er det likevel mange faktorer som spiller inn som ikke kommer frem i undersøkelsen. Dette påvirker mulighetene for å kunne generalisere funnene. Vitenskapelig uredelighet blir omtalt som forfalskning, fabrikkering og plagiering. Fabrikkering innebærer å lage fiktive datasett. Plagiering omfatter kopiering av andres tekster uten å henviser til hvem som har skrevet det. Sist, men like viktig er forfalskning som er å justere resultatene fra virkelige undersøkelser

slik at det gir ønsket konklusjon (Ringdal, 2007). Det er derfor viktig og ikke ha en årsakssammenheng i denne undersøkelsen. Dette er viktig fordi jeg i oppgaven sammenlikner endringene. Jeg kan ikke si nøyaktig hva som er årsaken til endringene, men det kan komme frem en tendens.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere de kvantitative funnene fra survey undersøkelsen og kartleggingsprøvene. Disse undersøkelsene har blitt utført for å vurdere om det er forskjeller mellom skoler som har organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering. Jeg har her valgt å dele inn i tre grupper; faglige prestasjoner, relasjoner og trivsel. I alle diagrammene er gjennomsnittet av den første kartleggingen T1 representert som 500 poeng for begge skolene. Solstad og Flobakken sin andre kartlegging er representert som Solstad: T2 og Flobakken: T2.

Faktorer som er blitt plukket ut inn under hvert hovedområde er samlet i samme diagram og tabell. Under hvert diagram er det en tabell som forteller endringen i standardavvik i kun tallform.

Begreper som blir brukt:

- Områdene:
 - *Faglige prestasjoner:* Disse inneholder faktorene: lærer som vurderer elev i basisfagene matematikk, norsk og engelsk. Elevens resultater i kartleggingene.
 - *Relasjoner:* Elevens vurdering av elevrelasjonene. Elevens vurdering av elevens sosiale isolasjon, samt elevens vurdering av lærer/elev relasjonen.
 - *Trivsel:* Elevens vurdering av trivsel og sosial isolasjon.

- T1 er den første kartleggingen i 2013.
- T2 er den andre kartleggingen i 2014.
- Skole 1 er skolen som har hatt homogene grupper i nivådifferensierte kurs mellom den første og andre runden med kartlegging. Omtalt som Solstad.
- Skole 2 er skolen som har hatt ordinær klasseromsundervisning. Skolen har hatt den samme heterogene gruppesammensetningen. Omtalt som Flobakken.
- N forteller om antall informanter som er med i undersøkelsen.
- Endring i standardavvik viser i hvilken grad enhetene avviker fra gjennomsnittet. Hattie (2009) sin vurdering av effektstørrelse se kapittel 3.6.
- Signifikans forteller hvorvidt vi ser det som sannsynlig at en egenskap ved utvalget er representativt for hele utvalget. Signifikansnivå forteller om endringene mellom T1 og

T2 skyldes en tilfeldighet. Hvis signifikansnivået er under 0,05 er ikke endringen en tilfeldighet.

- \bar{X} er gjennomsnittet.

I denne undersøkelsen er målet å finne hvilke forskjeller i faglige prestasjoner, relasjoner og trivsel som vi kan finne mellom elevene på en skole som har nivådifferensierte grupper og en skole som har ordinær undervisning. For å kunne svare på forskningsspørsmålet har jeg plukket ut faktorer som kan belyse disse kategoriene. Funnene vil drøftes i kapittel 5.

4.1 Faglige prestasjoner

Elevens faglige prestasjoner består av en lærervurdering av den faglige kompetansen til elevene og det blir sett på resultatene på kartleggingsprøvene i matematikk og norsk. Hensikten med å ha med elevens faglige nivå i denne undersøkelsen er for å se om det er en endring i det faglige nivået i forhold til hvordan elevene organiseres. Dette er med å gi en indikator om hvordan effekt organiseringen har. Det brukes tid og ressurser for å organisere på en annen måte enn den ordinære klasse sammensetningen. Jeg skal se om det er noen signifikante forskjeller mellom den første og den andre undersøkelsen.

Elevenes resultater på kartleggingsprøvene i matematikk og norsk er med som faktorer, samt lærerens faglige vurdering av elevene i norsk, engelsk og matematikk. Den høyeste vurderingen (poengsummen) elevene kan få er:

- Skolefaglig vurdering i norsk er 6 poeng
- Skolefaglig vurdering i matematikk er 6 poeng
- Skolefaglig vurdering i engelsk er 6 poeng
- Den totale skolefaglige vurderingen er 18 poeng.
- Antall riktig i prosent på matematikk kartleggingsprøven er 100.

Det er gjennomsnittet blant elevene som kommer frem i diagrammet. Disse faktorene skal gi en indikasjon på hvordan elevens læringsutbytte har vært i forhold til form for tilpasset opplæring. Det er viktig å se på spredningen av svarene til elevene. Standardavviket forteller hvor stor spredning det er. Gjennomsnittet av elevenes svar har blitt regnet ut og kommer frem i tabellen på neste side.

Lærers vurdering av elevene i norsk				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Solstad	3,70	3,9259	1,022	0,99569
Flobakken	3,8	3,9544	1,104	1,10773
Lærers vurdering av elevene i matematikk				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Solstad	3,97	4,0435	1,141	1,13756
Flobakken	4,02	3,9170	1,182	1,26876
Lærers vurdering av elevene i engelsk				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Solstad	3,78	3,8673	1,059	1,09218
Flobakken	3,95	4,0207	1,114	1,10848
Lærers vurdering av elevene totalt				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Solstad	11,42	11,8117	2,889	2,92397
Flobakken	11,78	11,8921	3,054	3,12196

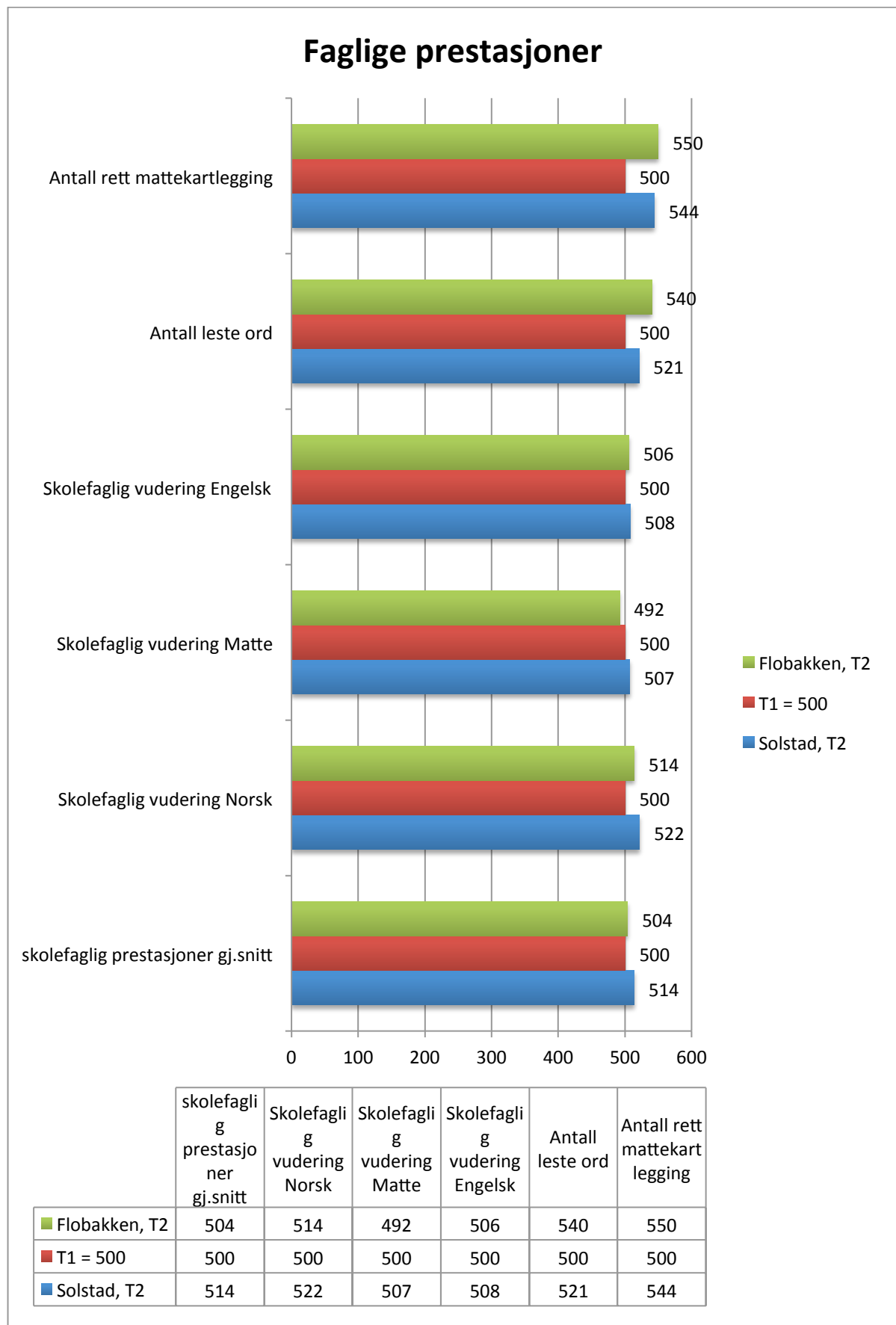
Antall ord lest norsk kartlegging				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Solstad	1486,92	1580,24	466,902	445,115
Flobakken	1418,17	1603,13	469,684	453,536
Antall % rett matematikk kartlegging				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Solstad	59,39	66,52	15,782	16,696
Flobakken	57,92	67,23	19,210	18,271

Tabell 2: Gjennomsnittsverdier og standardavvik: faglige prestasjoner.

Tallene i tabellen tolkes ved å se på endringen mellom T1 og T2. Det er viktig å se på dette sammen med spredningen av svarene, som er vist med standardavvik. Disse verdiene er regnet om til 500 poeng skala (se kapittel 3.6) får å gi en bedre oversikt over endringene mellom de to undersøkelsene. Videre er det viktig å se på signifikansnivået til funnene.

Det kommer frem av tabellen med t -testen (se tabell vedlegg 3) at det er noen av funnene som ikke er signifikante. Dette vil si at det kan være at resultatene er tilfeldige. Det kan også fortelle noe om at funnene ikke er representative for hele populasjonen. Av faktorene som det blir lagt vekt på i undersøkelsen er det kun "Lærerens vurdering av elevenes karakter i matematikk" på Solstad skole som ikke er signifikant. De andre verdiene på faktorene som det blir lagt vekt på i denne masteroppgaven er tilfredsstillende.

Diagrammet nedenfor viser endringene i de faglige prestasjonene i perioden mellom den første og den andre undersøkelsen. Verdier over 500 har hatt en positiv endring, mens verdier under 500 har hatt en negativ endring.



Figur 3: Forskjellen i standardavvik på faglige prestasjoner.

Elevene på Flobakken, skolen som har ordinær undervisning har en større positiv endring mellom T1 og T2, enn Solstad som har hatt nivåddifferensierte kurs. Det kommer frem av tabellen at lærerne vurderer fremgangen til elevene bedre på Solstad enn på Flobakken. Det er en liten til middels positiv endring på de fleste faktorene bortsett fra at lærerne vurderer elevene ved Flobakken til å ha en tilbakegang i matematikk. Dette betyr at lærerne vurderer elevenes evner bedre enn de faktisk er på Solstad, mens på Flobakken så vurderer lærerne evnene til elevene dårligere enn de er.

4.2 Relasjoner

Hensikten med de utvalgte faktorene er her å se om organiseringen av elevene har påvirket elevenes relasjoner. Elevene har vurdert påstander om relasjoner i læringsmiljøet som inneholder utsagn innenfor læringskulturen og det sosiale miljøet. Disse utsagnene sier noe om faktorene som handler om relasjonene i klasserommet. Det har blitt utført faktor og reliabilitetsanalyser av utsagnene for å finne validiteten og reliabilitet av faktoren.

Elevene har vurdert med svaralternativer: ”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig” og ”Helt uenig”. Disse svaralternativene har blitt regnet om til poengsummer. Negativt svar på et utsagn har fått verdi 1 og positivt svar har fått verdien 5. Den beste vurderingen med maksimale poengsummen elevene kan ha er:

- Lærer – elev relasjoner er 70 poeng
- Elev relasjoner er 75 poeng

Det er viktig å se på spredningen av svarene til elevene. Standardavviket forteller hvor stor spredning det er. Gjennomsnittet av elevenes svar har blitt regnet ut og kommer frem i tabellen på neste side.

Relasjon lærer – elev				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Solstad	44,31	44,6737	8,291	7,72791
Flobakken	45,25	42,9548	7,3	8,61424
Tot Relasjon elev – elev				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Solstad	46,89	47,9824	7,630	8,00594
Flobakken	46,73	47,0290	7,714	7,82427

Tabell 3: Gjennomsnitt og standardavvik: relasjoner.

Det er verdiene fra frekvenstabellen som er utgangspunktet for fremstillingen av diagrammet. Det er likevel viktig å ha med signifikansnivået av funnene som kommer frem ved hjelp av t – testen. Det kommer frem av variansanalysen at ikke alle funnene er signifikante (se vedlegg 3). Dette gjelder elevenes vurdering av elevrelasjonene på Flobakken skole, samt lærer – elev relasjonene på Solstad skole.

Diagrammet nedenfor inneholder faktorene som er med å gi et bilde på relasjonene i det sosiale systemet som klassene danner. Ved å vekte standardavviket, og gjøre om det til 100 poengskala kan resultatet fremstilles som vist på neste side. Det fremstilles som en 500 poengskala hvor resultatene for den første undersøkelsen, T1 blir satt til 500 poeng. Videre vil endringen komme frem i T2. Tallene kan tolkes som jo høyere verdi jo bedre er det. Verdier over 500 har hatt en positiv endring, mens verdier under 500 har hatt en negativ endring.



Figur 4: Forskjellen i standardavvik relasjoner.

Elev – elev relasjon

Innenfor relasjoner elev - elev har elevene svart på femten utsagn om klassen og klassekameratene. Av disse utsagnene er fem innenfor relasjoner mellom elev – læringskultur, og ti utsagn omhandler sosialt miljø. Eksempler på spørsmål er: ”Elevene jobber hardt i timene”, ”Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår”, ”Hvis noen i klassen blir dårlig eller urettferdig behandler så hjelper klassekameratene han/henne”, ”Elevene i denne klassen kjenner hverandre godt”, ”Elevene i klassen er gode venner”.

Det kommer frem i tabellen at Solstad har hatt en liten positiv endring på relasjonene mellom elevene. Flobakken er omtrent uendret. Det er en ikke signifikant endring på

Flobakken, som kan tyde på at det er en tilfeldighet at det omtrent ikke er endring. Størrelsen av sammenhengen er av interesse selv om sammenhengen ikke er signifikant (Kleven, 2013).

Relasjon mellom lærer og elev.

I denne faktoren har elevene svart på fjorten utsagn om sin relasjon til læreren sin. Eksempler på utsagn er: ”Jeg har god kontakt med læreren”, ”Læreren liker meg”, ”Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig”.

Diagrammet og tabellen viser her at Solstad har ikke signifikante verdier, og verdiene viser omtrent ingen endring mellom T1 og T2. Flobakken har signifikante verdier og har en tilbakegang, en negativ endring mellom den første og den andre kartleggingen. Det er en økning av standardavviket på Flobakken skole, som viser at det er større spredning på svarene på T2, den andre undersøkelsen. Dette kan for eksempel skyldes lærerbytte.

4.3 Trivsel

Det som påvirker elevens trivsel er representert med faktoren trivsel, og sosial isolasjon. Trivselsfaktoren gir en indikator på hvordan eleven føler de har det på skolen, hvor godt elevene trives. Elevene har vurdert til sammen syv utsagn som omhandler egen trivsel på skolen. Eksempel på utsagn: ”Jeg liker vanligvis å gå på skolen”, ”jeg liker meg godt i klassen”, ”Jeg liker meg i friminuttene”. (alle spørsmålene er i vedlegg 5). Svaralternativene elevene har vurdert utsagnene med er: ”JA”, ”ja”, ”nei” og ”NEI”. Negativt svar er gradert med lav verdi (1) og positivt svar er gradert med høy verdi (4). Maksimalt 28 poeng.

Sosial isolasjon består av tre utsagn som igjennom en frekvensanalyse og reliabilitetsanalyse korrelerer som faktoren sosial isolasjon. Elevene har vurdert utsagn som omhandler sosial isolasjon. De har gradert utsagnene: ”Jeg er lei meg på skolen”, ”Jeg føler meg ensom på skolen” og ”Jeg er sammen med andre elever i friminuttene”. Elevene har kunne vurdere utsagnene med svaralternativer: ”Aldri”, ”Sjelden”, ”av og til”, ”ofte” og ”svært ofte”. Negativt svar i forhold til utsagn har fått verdi 1, mens positivt svar har fått verdi 5. Høyeste poengsum, som betyr at elevene ikke føler seg sosialt isolert er maksimalt 15 poeng.

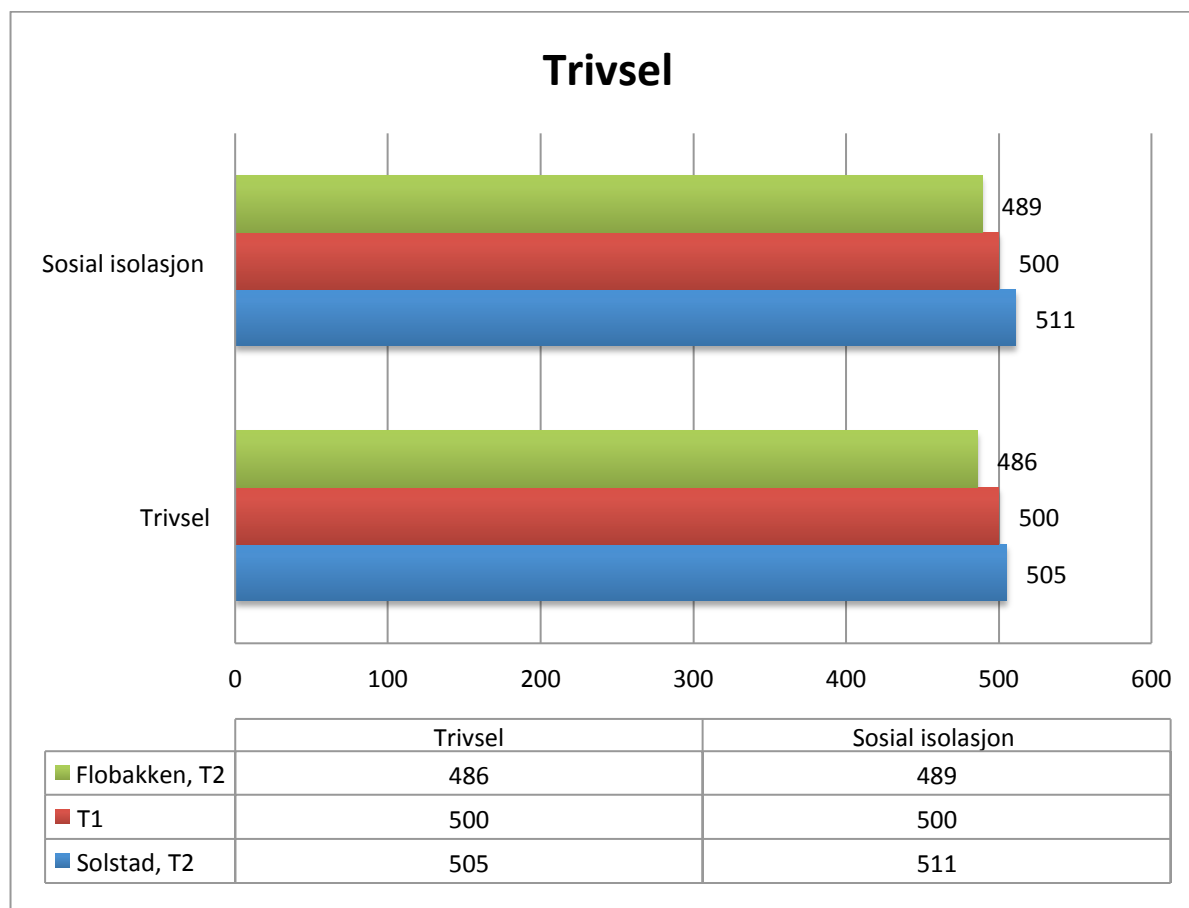
Det er viktig å se på spredningen av svarene til elevene. Standardavviket forteller hvor stor spredning det er. Gjennomsnittet av elevenes svar har blitt regnet ut og kommer frem i tabellen på neste side.

Sosial isolasjon				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Solstad	13,40	13,6175	2,183	1,89264
Flobakken	13,49	13,2581	1,930	2,14322
Trivsel				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Solstad	23,23	23,3951	3,399	3,21201
Flobakken	23,84	23,40	2,653	3,60797

Tabell 4: Gjennomsnitt og standardavvik: Trivsel.

Spredningen på svarene til elevene er ganske stabile på Solstad skole, mens responsen på utsagnene har økt i spredning på Flobakken skole. Det er viktig å se om funnene er signifikante, og det kommer frem av oversiktstabellen med t - testen (vedlegg 3) at det kun er ett funn som er tilfredsstillende. Det er stor sannsynlighet for at det ikke er en tilfeldighet. De ikke signifikante funnene ved faktoren sosial isolasjons blir omtalt litt senere i kapittelet.

I diagrammet nedenfor blir faktorene som representerer trivselen til elevene blir fremstilt med 500-poengskalaen. Dette innebærer jo høyere verdi det er, jo bedre er det. Verdier over 500 har hatt en positiv endring, mens verdier under 500 har hatt en negativ endring.



Figur 5: Forskjellen i standardavvik trivsel.

Trivsel

I diagrammet kommer det frem at Flobakken har hatt en negativ endring på trivsel, mens Solstad er uendret. Den første undersøkelsens gjennomsnittet T1, ved Flobakken skole var høyere enn Solstad skole. Ved den andre undersøkelsen, T2, er det omtrent samme gjennomsnitt. Spredningen av svarene på Solstad skole har vært stabile, mens ved Flobakken skole har spredningen av svarene økt. Dette kan det være flere årsaker til, det kan ha vært et lærerbytte, eller en konflikt i klassen. Utfra t- test tabellen kommer det frem at Solstad sine verdier er ikke signifikante, og dette kan bety at det er en tilfeldighet at de har fått tilnærmet samme verdi på T1 og T2. Endringen mellom T1 og T2 for Flobakken skole er signifikant.

Sosial isolasjon

Utgangsverdiene er omtrent like på begge skolene. Elevene ved Flobakken skole vurderer en negativ endring mellom den første og den andre undersøkelsen. Solstad skole sine elever vurderer det omtrent uendret, der det er en liten ubetydelig positiv endring. Dette betyr at

gjennomsnittet blant elevene på Flobakken vurderer at de har blitt mer sosialt isolert på det året i mellom kartleggingsprøvene. Faktoren Sosial isolasjons er ikke signifikant, på begge skolene. Det vil si at funnene kan være tilfeldige og at funnene ikke danner grunnlag for at de skal gjelde hele populasjonen. Faktoren sosial isolasjon består av kun tre spørsmål. Dette kan være med å påvirke den statistiske styrken ved at det blir et mindre utvalg (Lund, 2002). Dette er med på å påvirke faktorens reliabilitet.

Det har blitt en økning i standardavviket på Flobakken skole, det vil si en større spredning. Hvis en elev har svart på det dårligste alternativet på alle tre utsagnene er den minste summen 3 poeng. Da føler en elev seg meget sosialt isolert. Hvis en elev har mindre enn tre poeng så har ikke eleven svart på alle utsagnene. Det vil si at det er små marginer som kan utgjøre store utslag. Ved å se på frekvenstabellen (se vedlegg 4) så kommer det frem, at det er noen få elever som har svart at de føler de har blitt mer sosialt isolert på Flobakken i perioden mellom de to kartleggingene. På Solstad er det ingen elever som har svart at de ofte føler seg sosialt isolert på den andre kartleggingen. Der har de elevene som føler seg mest isolert svart det nest dårligste alternativet på alle tre spørsmålene, mens på Flobakken skole er det en 0,3% som har svart det dårligste alternativet på alle tre spørsmålene.

Kort oppsummert viser funnene i undersøkelsen at det er meget små forskjeller på alle faktorene mellom skolene. Alle spørsmålene som er benyttet i undersøkelsen ligger i vedlegg 5 og 6.

5. Drøfting og konklusjon

Denne masteroppgaven har til hensikt å se om det er noen endringer i de faglige prestasjonene, relasjonene mellom elever - lærere og endringer i trivsel etter en periode med ulik organisering av tilpasset opplæring på to skoler. Problemstillingen i denne masteroppgaven er å se på ulik organisering av tilpasset opplæring: *Nivådifferensierte grupper eller felles klasse – hvilken forskjell kan det gjøre for elevene?*

Det er benyttet data fra survey i denne undersøkelsen. Validiteten i denne undersøkelsen er økt ved å benytte kartleggingsprøvene i norsk og matematikk som en annen datakilde. Det er sammensatte faktorer som blir benyttet i undersøkelsen og det danner noen generelle begrensninger. Tatt i betraktning dette datamaterialet kan det ikke trekkes noen årsaksforklaringer. Denne undersøkelsen kan vise indikasjoner og tendenser som kommer til syne videre i dette kapittelet som omhandler drøfting av funnene sammen med teori. Skolen som har gjennomført organisatorisk differensiering som nivådifferensierte kurs blir omtalt som **Solstad**, og skolen som har hatt ordinær undervisning omtales som **Flobakken**.

5.1 Faglige prestasjoner preget av forventninger

De faglige prestasjonene er den første av totalt tre områder som blir behandlet. Dette området er belyst ved lærerens vurdering av elevene, og ved elevens resultater på kartleggingsprøvene. Hovedfunnet er at det er små forskjeller mellom skolene. Jeg vil diskutere betydningen av de små forskjellene i dette kapittelet. De faglige prestasjonene blir belyst i denne undersøkelsen fordi hovedhensikten med tilpasset opplæring er at elevene skal ha læring (Berg & Nes, 2010). Det kvantitative resultatet av de faglige prestasjonene gir en indikator på læringsutbyttet til elevene.

De faglige vurderingene gitt av læreren er et betydelig grunnlag for å differensiere elevene etter nivå, og er derfor viktige å ha med. Elevens skolefaglige prestasjoner er blitt vurdert av læreren. Lærerne har vurdert hver enkelt elevs faglige prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk. Læreren sin vurdering av elevene kan oppleves subjektiv. Det er flere faktorer som kan påvirke lærerens vurdering av elevens faglige prestasjon. Lærens relasjon til eleven, samt foresatte kan påvirke vurderingen. Det daglige humøret til læreren, og om det har skjedd noen avvik i løpet av den dagen eleven skal vurderes kan også påvirke

vurderingen. Dette sammen med lærerens forventninger om elevens mestring er blant faktorene som kan påvirke lærerens vurdering. Denne undersøkelsen mangler det kvalitative innblikket når det gjelder den enkelte elevs prestasjoner. En kvalitativ tilleggsundersøkelse vil kunne gi svar på bakgrunnen for lærerens vurderinger og karaktertildeling til eleven. Trenger eleven ekstra tid for å gjennomføre kartleggingsprøven, eller kan det tenkes at eleven har angst for tester? Noen elever trenger mer tid tilgjengelig og repetisjon for å oppnå samme faglige nivå som andre jevnaldrende.

Kartleggingsprøvene viser elevens faglige prestasjonsnivå. Det er forventet at alle elevene skårer bedre på den andre kartleggingsprøven, både i norsk og matematikk fordi elevene har hatt ett år med undervisning mellom den første og den andre undersøkelsen. I matematikk gjennomfører de den samme kartleggingsprøven mens i norsk har de alderstilpasset lesetest. Elevene på Solstad skole, som har hatt nivådifferensierte tilpassende kurs, har lavest endring mellom de to kartleggingsprøvene. De skårer lavest og har lavest faglig utvikling. Flobakken skole som har hatt pedagogisk differensiering i klasserommet har høyest endring mellom den første og den andre kartleggingsprøven. De skårer best og har høyest faglig utvikling.

Det er ikke samsvar mellom lærerens vurdering, og elevenes faktiske prestasjoner på kartleggingsprøvene. Lærerens vurdering er omvendt av resultatene på kartleggingsprøvene. Lærerne kan ha fått et mer positivt syn på prestasjonene til elevene på skolen som har nivådifferensierte tilpassede kurs. Det kan tenkes at lærenes tro på organiseringen har økt, samt at holdningene og forventningene ovenfor elevene har endret seg. Det kan tenkes at dette kan ha sammenheng med relasjonsbyggingen på de nivådifferensierte kursene, ved at læreren som vurderer elevene har hatt mer tid med elevene og fått en bedre relasjon til elevene.

Et annet interessant funn er at lærerne ved Flobakken skole vurderer at elevene har blitt svakere i matematikk. Dette er motsatt av det de faktisk presterer på kartleggingsprøvene. Kan elevene fremtre uinteresserte ovenfor læreren i klasserommet fordi de ikke får nok utfordringer? Eller motsatt, at de har fått en bedre forståelse av faget og blir mer engasjerte, og at dette kan oppleves som uro for læreren?

Ifølge Bandura har forventninger om mestring stor betydning for vår motivasjon og selvfølelse. Bandura (1986) har funnet ut at hvis man automatisk tenker positivt, og tror at man vil lykkes, så øker sjansene for å lykkes. Det kommer ikke frem av denne undersøkelsen

hvordan lærernes forventinger er kommunisert til elevene. Når det gjelder nivådifferensiering kommer visse forventinger likevel til syne. Elevene vil kunne merke, og finne ut hvilke elever som er plassert på de ulike nivåene. Det er viktig at de svake elevene vet at de har et nivå å strekke seg etter for å kunne sammenligne seg med jevnaldrende. Ofte er den svakeste gruppen overrepresentert av gutter, språklige minoriteter og elever med lavt utdannede foreldre (Gjerde & Svarstad, 2013). En elev som blir plassert på et lavt nivå vil få lavere forventinger enn en elev som blir plassert på en sterkere gruppe. Elevene blir sammenliknet med hverandre og de kan få selvoppfyllende profetier (Wormnes & Manger, 2005).

Rosenthal og Jacobsen (1968) har forsket på selvoppfyllende profetier. Dette innebærer at elevene oppfører seg i tråd med forventningene til eleven. Lærerens forventinger til eleven former måten læreren forholder seg til eleven på. En lærer kan gi mer oppmerksomhet, tid og utfordringer til en sterk elev, fordi læren har forventinger til at eleven skal mestre utfordringen. Det samme kan gjelde i motsatt tilfelle, en elev som læren har lavere forventinger til, får mindre oppmerksomhet, tid og utfordringer. Dette fører til at eleven lever opp til disse lave forventningene. Å organisere elevene etter nivå kan forsterke selvoppfyllende profetier om forventninger til læring. I det sosiale systemet kan forventningene til prestasjoner og oppførsel til hver enkel aktør bli så forankret at enkelte elever ikke får mulighet til å endre forut antagelsen (Berg & Nes, 2010). Dette kan være et hinder eller en risikofaktor for enkelte elever. Hvis en elev skal mestre må den ha forventinger om å mestre. Hvis forventningene ikke er til stede, så kan eleven mestre svakere enn om forventningene hadde vært tilstede (Bandura, 1986). Det kan tenkes at alle mennesker har en indre motivasjon, et intenst ønske og forventninger til å mestre. Denne forventingen om å mestre kan ha to utfall - å lykkes som gir økt selvfølelse eller å mislykkes som vil minske selvfølelsen.

Sett i et etisk syn, så er det lærerne som setter forventningene. Det er lærerne som organiserer elevene i grupper etter nivå ved organisatorisk differensiering. I dette tilfellet er det læreren som bestemmer hierarkiet. Da er det lærerne sine holdninger, erfaringer og meninger om eleven som bestemmer (Grøterud & Moen, 2011). Det finnes lærere som har holdninger som fører til forutbestemte forventinger om prestasjoner og utviklingsløp for elevene. Noen av disse holdningene kan relatere seg til intelligensnivået til elevene. Holdningene til disse lærerne kan være stabile og som det skal mye til å endre på. Lærerens feilvurdering av elevens evner og forutsetninger kan ha store negative bivirkninger for eleven senere i livet

(Berg & Nes, 2010). Det er en reel fare for at evnerike elever kan bli misoppfattet og bli vurdert til en lavere karakter og svakere gruppe. Denne eleven bli understimulert, og eleven vil vanskelig oppnå følelse av mestring. Dette kan gi mistrivsel på skolen (Kolberg, 2014). Denne mistrivselen kan danne en ond sirkel som kan gå utover elevens holdninger og dannelse. Det kan være hjemmeforhold, dårlige relasjoner i det sosiale systemet, utrygghet, underprestasjoner, perfektjonisme eller en diagnose som kan være med å påvirke elevene. Det er mange faktorer som kan spille inn på hvordan eleven kan fremtre og utrykke seg (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2011). Det kan tenkes at læreren ikke er kompetent nok til å fange opp alle faktorer, og faktorer som påvirker hverandre, som kan gi ringvirkninger, og gi alle elever korrekt tilpasset opplæring. Etisk sett kan en sette spørsmålsteget ved lærerens oppgave å gradere elevene i et hierarki. Lærerens oppgave er å tilpasse opplæringen etter elevens evner og forutsetninger, ikke å danne begrensninger og å bestemme hvilke elever som skal ha en sterk faglig fremtid med mange muligheter. Det står i Salamancaerklæringen at alle mennesker skal gis de samme mulighetene (UNESCO, 1994), og i kunnskapsløftet (2006) at alle skal ha tilpasset opplæring og likeverdige muligheter. Er det slik at alle elever skal bli gitt like muligheter til å bli det samme, til tross for at ikke alle elevene har verken forutsetningene eller viljen til stede? Samfunnet trenger alle yrkesgruppene - ikke bare hjerneforskere og astronauter. Læreren burde ikke være med å danne læringsbarrierer og begrensninger til elevene. Det er ikke skolens oppgave å spå om elevens fremtidige plassering i arbeidslivets hierarki hevder Telhaug (1994).

Ut i fra funnene på denne undersøkelsen er det ingen indikasjoner som tyder på at organisatorisk differensiering gir elevene en bedre tilpasset opplæring, eller at elevene har et bedre læringsutbytte.

5.2 Relasjoner preget av selvoppfattelse

Relasjoner er det andre av tre områder som blir behandlet i denne undersøkelsen. Dette er belyst ved elevens vurdering av sin relasjon til medelever og til lærere. Hovedfunnet i denne undersøkelsen er at det er små forskjeller mellom skolene. Det er kommet frem i tidligere forskning at relasjoner er viktig for trivsel, og læring (Hattie, 2013). Derfor ønsker jeg å diskutere betydningen av de små forskjellene i dette kapitlet. I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å belyse om det er noen sammenheng mellom organiseringen av den tilpassende opplæringen og relasjonene mellom aktørene i læringsmiljøet.

I denne undersøkelsen er relasjonene vurdert av elevene. Vurdering av en opplevelse av en relasjon er subjektivt. Det hadde derfor vært interessant å kunne sammenliknet med resultatene på hvordan lærerne vurderer den samme relasjonen. Dessverre manglet datamaterialet fra den ene skolen innenfor disse faktorene.

Lærer – elev relasjoner

Gode relasjoner mellom lærer og elev kan danne grunnlaget for å skape et godt læringsmiljø, samt øke trivselen. Det er lærerens ledelse av en klasse som legger premissene for elevenes arbeid og atferd. (Grøterud & Moen, 2001). Alle elevene skal oppleve å bli verdsatt å få en følelse av tilhørighet til fellesskapet. For å oppnå dette må alle elevene bli behandlet med respekt (Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

Elevenes vurdering av sin relasjon med læreren viser at det er forskjeller på Solstad og Flobakken skole. Forskjellen mellom den første og den andre undersøkelsen på Solstad er nesten uendret, men tendens til en minimal positiv endring. Det vil kunne si at organiseringen av undervisningen ikke har påvirket relasjonene mellom lærer og elev. Relasjonene mellom lærer og elev på Flobakken har hatt en liten negativ utvikling. Elevenes relasjoner til læreren er av såpass stor betydning for elevens trivsel og læring, at en hver negativ utvikling er urovekkende og en stor risikofaktor (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2011). Det kan tenkes at det er mange faktorer som er med å påvirke relasjonen mellom lærer og elev, samt påvirker hvordan eleven velger å svare på utsagnene om hvordan relasjonen er. Det kan tenkes at elevene vurderer relasjonen til læreren som negativ hvis læreren setter urimelige krav og forventninger til eleven. Uavhengig om det er for lave eller høye forventninger.

Elevens selvoppfattelse kan være med å styre valget av graderingen av relasjonen til læreren når eleven skal krysse av på spørreskjemaet. Selvoppfattelse kan defineres som enhver oppfatning, vurdering, følelse, forventning, tro eller viten som en elev har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Selvoppfattelsen kan bli påvirket av de jevnaldrende i læringsmiljøet (Frønes, 2006). Eleven kan være usikker på seg selv, og dermed velge å si at eleven ikke har noen god relasjon til læreren sin, tiltros for at eleven kan ha dette. Det motsatte kan også skje ved at eleven svarer at relasjonen til læreren er god, tiltros for at eleven føler de har en dårlig relasjon.

Solstad skole har hatt en liten positiv endring når elevene har vurdert relasjonen til læreren. Den er liten, men kan ha betydning. Elevene har blitt gruppert i mindre grupper etter nivå og hatt undervisningen i kurs. Elevene kan føle at de har blitt sett av læreren. Å bli sett, er et av menneskets grunnleggende behov i følge Maslow (Haugen, 2008). Elevens evner og forutsetninger blir anerkjent av læreren. Dette kan styrke relasjonene til læreren. Når elevene blir delt inn i grupper etter mestringsnivå kan det bli en utfordring å danne et fellesskap av mangfoldet. Det kan virke som læreren bryter inn i fellesskapet og kategoriserer elevene etter evner og forutsetninger. Sett fra en annen vinkling kan elevene føle at de blir verdsatt og sett. Læreren møter eleven på elevens nivå. Eleven blir møtt med undervisning tilpasset sine evner og forutsetninger. Dette kan igjen føre til at relasjonen blir forsterket.

Det er viktig å se på utsagnene som danner faktoren lærer/elev relasjon. Et av utsagnene eleven skal vurdere er om ”Læreren tåler en spøk”. En relasjon trenger ikke være dårlig selv om eleven vurderer at læreren ikke har samme humor. Det har blitt utført en faktoranalyse på alle spørsmålene. Dette spørsmålet forteller noe om relasjonen mellom en lærer og elev i et kvantitativt materiale, men mangler aspektet ved å finne ut om relasjonen er dårlig selv om eleven velger å svare at de har ulik humor. Dette kunne en fått svar på i en kvalitativ undersøkelse. Selvoppfattelsen kan komme til syne når eleven skal vurdere om ”Læreren liker meg”. Elever som har lav sosial status, som er i en sårbar situasjon, har behov fra oppmerksomhet og støtte fra de voksne. Disse elevene er mer avhengig av en positiv relasjon til læreren enn andre elever (Drugli, 2012). Et argument for at nivåddifferensierte grupper er en god form for tilpasset opplæring er mulighetene dette gir for økt lærertetthet, i følge Røeggen (Vedvik, 2013a). Hattie (2013) har konkludert med at lærer/elev relasjonene har stor effekt på elevenes læringsutbytte.

Elev – elev relasjon

Det er omtrent uendrede verdier for begge skolene mellom den første og andre undersøkelsen. Det er ingen indikasjoner som tyder på at organiseringen av den tilpassede opplæringen har påvirket relasjonene mellom elevene. Det vi kan se ut fra funnene i denne undersøkelsen er at de ulike måtene skolene har organisert den tilpassede opplæringen på ikke har hatt noen merkbar påvirkning på relasjonene mellom elevene. Det kan ikke påvises noen sammenheng mellom organiseringen og det sosiale miljøet, eller læringskulturen. Dette

er ikke signifikante verdier her som kan tyde på at resultatet ikke nødvendigvis er representative for resten av populasjonen, men er kun gjeldene i denne undersøkelsen.

Hva kan ha gjort at relasjonene elevene imellom er nesten stabile? Det er flere faktorer som kan ha sammenheng med relasjonene som dannes mellom de jevnaldrende med hensyn på elevens atferd, engasjement, motivasjon og læringsutbytte. Elevene har forventinger om å lære når de er på skolen. Det kan tenkes at elevene kan få økt motivasjon og engasjement når de føler de får utfordringer etter sine evner og forutsetninger. Evnerike elever kan ha godt utbytte av å bli gruppert etter nivå (Hattie, 2013). Denne gruppen av elever vil kunne oppleve mestring å få økt trivsel. De vil kunne møte elever de kan speile seg i å føle seg bekvemme med. Dette vil virke positivt inn på det sosiale miljøet i klassen og læringsmiljøet mener Lea Ørstad (Vedvik, 2013b). Utfra dette kan det tolkes positivt å organisere elevene etter nivå, men dette kommer ikke tydelig frem i denne undersøkelsen. Dette kan ha sammenheng med at skolen som er med i denne undersøkelsen har hatt nivådifferensierte kurs, noe som er undervisning over kortere tid enn grupperinger i for eksempel mestringsgrupper. I §8-2 i Opplæringsloven (1998) står det at elevene kan deles inn i grupper etter behov, men at undervisningen til vanlig ikke skal være delt inn etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet.

I dagens samfunn er det et stort mangfold av elever, som blant annet består av ulike kulturer, religiøse syn og etnisk bakgrunn. Et fokus på samhandling mellom alle elevene i et felleskap vil kunne forbygge og forhindre spenninger og konflikter. Elevene vil kunne bli utfordret til å akseptere ulikheter, og utvikle samhandling innenfor klasse fellesskapet (Jensen, 2007). OECD (2005) uttrykker at elever må bli i stand til å respektere og anerkjenne andres verdier, tro, kultur og fortellinger. I Salamancaerklæringen uttrykker UNESCO (1994) en rekke mål for å bedre inkluderingen. Noen av målene er å bygge solidaritet i det mangfoldet elevene representerer og samtidig redusere fordommer og skape positive holdninger. I Kunnskapsløftet (2006) står det at det integrerte mennesket representerer summen av de holdningene, verdier, kunnskaper og ferdigheter som skolen skal gi elevene. Dette til sammen vil kunne skape et inkluderende klassemiljø.

I dagens samfunn er det et stort jag etter å fremstå som vellykket både faglig og sosialt. Det å få være en del av en gruppe og oppnå selvopplevd popularitet og vennskap er viktig i oppveksten (Pedersen, 1998). Dette er spesielt viktig i den digitale sosiale parallellverdenen til elevene, ved siden av skolen som arena. Ulike organiseringer av tilpasset opplæring kan

utfordre godkjenningen av mangfoldet. Noen elever kan føle seg utrygge i de nye sosiale systemene som blir dannet ved å inndele elever i ulike grupper etter nivå. Denne formen for utrygghet kan føre til at elevene kan ha vansker med å akseptere andre elever, og utvise uønsket atferd (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2011). Relasjonene kan bli negativt påvirket. Å utvikle gode samhandlingsmønstre for læring og relasjonsbygging kan oppnås ved å jobbe med elevene som en kollektiv gruppe. Et inkluderende fellesskap må omfatte både det sosiale- og læringsfellesskapet. En av de viktigste faktorene er at alle elevene blir behandlet med likeverd og respekt og får en opplevelse av å bli verdsatt. Dette gir en følelse av tilhørighet til fellesskapet (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Den sosiale formingen foregår primært i barnegruppa. Det er i det sosiale systemet barnet vil kunne føle seg som en vinner eller taper hevder Harris (referert i Frønes, 2006). Det er her elevene vil utfolde seg og få tilbakemeldinger på seg selv. Eleven vil oppleve nederlag eller seiere både sosialt og intellektuelt. Det er her elevene utvikler relasjoner og vennskap (Grøterud & Moen, 2001). Klassen og relasjonene i klassen har stor betydning for hele elevens utvikling. Det er hva eleven tror de andre tenker om en selv som er med å påvirker relasjonene og hvordan eleven vurderer utsagnene.

Forskning viser at relasjonene mellom lærer og elev påvirker relasjonen mellom elevene (Drugli, 2012). Elevene legger merke til hvordan en lærer forholder seg til de andre elevene. Hvis en lærer har en dårlig relasjon til en elev vil de andre elevene merke dette. Dette kan føre til at elevene utvikler en negativ atferd mot denne eleven. Det vi vet er at læreren som klasseleder har stor påvirkningskraft på relasjonene mellom elevene (Grøterud & Moen, 2001).

5.3 Trivsel - å bli inkludert i fellesskapet

Trivsel er den tredje av totalt tre områder som blir behandlet i denne undersøkelsen. Dette er belyst ved elevens vurdering av egen trivsel og sosial isolasjon. Det er påvist små forskjeller, som er hovedfunnet i denne undersøkelsen. I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å belyse om det er noen sammenheng mellom organiseringen av den tilpassende opplæringen og hvordan elevene trives på skolen. Jeg vil derfor diskutere betydningen av de små forskjellene i dette kapitlet.

Sosial isolasjon

Elevene ved de to skolene har ulik oppfattelse av sin opplevelse av inkludering i fellesskapet. Det er en liten positiv endring på gjennomsnittsvurderingen av elevene på Solstad skole. Dette kan tyde på at disse elevene føler seg mer inkludert i fellesskapet. Gjennomsnittsverdien for elevene på Flobakken skole har hatt en liten tilbakegang i tiden mellom de to undersøkelsene. Dette betyr at det er flere elever som føler seg sosialt isolert fra fellesskapet. Utestengning av klassens kameratfellesskap kan gå utover de skolefaglige prestasjonene til elevene (Hattie, 2009). Hvis vi ser på frekvenstabellen (se vedlegg 4) kommer det frem at det er en økning av elever som har svart med den laveste totalscoren, noe som gir et stort utslag når vi sammenlikner gjennomsnittet til elevene. Dette betyr at det er flere elever som føler seg mer isolert. Denne endringen har liten effekt i følge Hattie (2009). Likevel er fellesskapsopplevelsen en vital faktor for elevens opplevelse av inkludering i læringsmiljøet og trivselen på skolen. Det vil si at selv en liten endring i undersøkelsen på 12 poeng er relativt mye. Denne faktoren består av kun tre spørsmål og dette kan ha en innvirkning på at funnene kan være signifikante tiltros for at verdiene kommer frem som ikke signifikante (se kapittel 3.5.6 for begrunnelse).

Relasjoner kan påvirke elevens oppfattelse av å bli isolert eller inkludert. Det kan også være læreren, og valgene læreren gjør i forhold til den tilpassede opplæringen. Valg av lærestoff, undervisnings- og arbeidsformer, læremidler og organiseringen av arbeidet er alle påvirkelige deler som kan føles stigmatiserende for eleven. Relasjoner gir et uttrykk for hvordan oppfatning en aktør har av de andre aktørene, og på hvilken måte andre mennesker betyr noe for eleven (Nordahl, 2012). Relasjonene påvirkes av hvordan andre sine oppfatninger er av eleven, og hvordan de forholder seg til hverandre. Det er disse relasjonene som danner grunnlaget for kommunikasjonen i de ulike sosiale systemene (Jensen, 2007). Kvaliteten på disse ulike relasjonene vil kunne påvirke samhandling og læringen blant aktørene. Lærerens årvåkenhet og kontinuerlige innsats for å få oversikt over elevene er viktig. Alle valgene som aktørene gjør og gjennomfører vil påvirke læringsmiljøet og hvordan det responderer tilbake. Den sosiale tilhørigheten til klassen kan bli svekket på grunn av de mange sammensatte faktorene som påvirker hverandre innenfor læringsmiljøet. Dette kan for eksempel være mangel på mestringsfølelse som kan påvirke trivselen, som videre kan påvirke relasjonene. Muligheten til å etablere vennskap kan hemmes på grunn av stigmatisering og fordommer (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Å lære å ha gode holdninger

og utvise respekt for medelever i skolen er viktig. Elever som innehar fordommer og negative holdninger til medelever kan også føle seg utenfor og isolert. Disse kan i tillegg føle usikkerhet. Dette kan føre til uønsket atferd og påvirke relasjonene (Nordahl, 2012). Ved å fokusere på samhandlingen mellom alle elevene i fellesskapet kan man unngå spenninger og konflikter. Dette kan medføre at det er færre elever som føler seg isolert fra fellesskapet. Det er viktig at hvert enkelt individ blir utfordret til å utvikle aksept for ulikheter, respekt for hverandre, vise ansvar for hverandre, samt vise hensyn ved å samarbeide og samhandle innenfor fellesskapet (Jensen, 2007). På 70- tallet ble de sosiale forskjellene mellom elever forsterket gjennom kursplan systemet. Kravet for å få høyere utdanning var at elevene gikk kursplan 3. Det var foresatte som valgte hvilken kursplan elevene skulle gå i samråd med lærerne. Flere elever ble feilplassert, noe som skapte urettferdighet. Lærere og skoleledelse hadde ulike forventninger til elevene som de ulike kursplanene. På denne måten ble det økt segregering av elevene. Denne segregeringen var det i hovedsak lærer og skoleledelse som indikerte (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Lærere kan være den signifikante andre, en rollemodell og et forbildet for elevene. Hva skjer i det sosiale fellesskapet når det aksepteres at lærerne får lov å stigmatisere elevene? Lærerne i norsk skole sitter med ulik kompetanse, kunnskaper og forskjellige erfaringer som ligger som utgangspunktet i en vurdering. Det kan tenkes at medelever forventer mindre av de ”i dustegruppa” (som er i ordforrådet til elevene). Elevene kan gi hverandre roller. Roller som elevene ikke kommer seg vekk fra. Kastellet skole i Oslo er en skole som har organisatorisk differensiering med faste mestringsgrupper over tid. Elevene kan flyttes mellom gruppene. Rektor Røeggen på Kastellet skole i Oslo sier at skolen ikke er mobbefri, men at de ikke har noen mobbesaker som er direkte knyttet til mestringsgruppene. Kastellet skole har mottatt klager fra foresatte ved skolen via fylkesmannen i Oslo kommune. I klagen har det blant annet stått at elever i de lavest fungerende gruppene får høre at de går i ”dusteklassen” (Vedvik, 2013a). Kan det tenkes at de nivådifferensierte gruppene kan være med på å danne holdninger i skolen? Elevene speiler seg i hverandre. Kan det tenkes at elevene som er i sin faste klassesammensetting hele tiden har delt ut roller til medelevene som de ikke kommer seg unna, slik at det er noen elever i klassen som er ”klovn”, ”dusten”, ”den som aldri husker noen ting”, ”alltid må snakke uten å rekke opp hånda”. Kan det tenkes at det kan være vanskelig å snu disse rollene hvis man ikke omgrupperer elevene etter nivå innimellom? Dette for at elevene ser og møter medelever som er mer homogene i likhet med seg selv, som

de kan speile seg med. Slik at de kan se og oppleve at andre elever føler og tenker nesten det samme. Elevene kan speile seg i medelevene og kan føle en form for aksept for hvem de er.

Det er en risiko for at noen elever vil føle utrygghet å få større vansker med å akseptere andre, og på den måten danne konflikter eller isolerer seg vekk fra fellesskapet. Sosial isolasjon kan være svært belastende for eleven som føler dette. Disse vil i utgangspunktet ikke plage medelever eller lærere mye. Det er følelsen og opplevelsen eleven har som ensomhet og utestenging fra det sosiale fellesskapet som er belastende for eleven (Frønes, 2006). Dette kan skape risikofaktorer for eleven. Dette blir diskutert sammen med trivsel i kapittel 2,3.

Grøterud og Moen (2001) mener at klasseromskulturen kanskje er den viktigste faktoren i elevens læring og utvikling. Innenfor klasseromskulturen som danner et læringsmiljø i det sosiale systemet, blir kompleksiteten for stor for at den kan forklare elevenes læring, arbeidsinnsats, problematferd eller sosial utvikling på en enkel måte (Nordahl, 2012). I denne undersøkelsen er det liten forskjell på de to skolene. Det er ingen indikasjoner som tyder på at den ene formen for organisering er bedre for fellesskapet enn den andre i denne undersøkelsen.

Trivsel

Trivsel i skolen bygger ofte på å føle seg flink og å føle seg sosial attraktiv. Popularitet i venneflokkene er viktig, ved å føle at medelever ønsker å være sammen med en. Dette er en form for bekreftelse fra medelever at eleven er akseptert, verdifull og attraktiv. En elev som stiller svakt både faglig og sosialt kan føle mistrivsel på skolen (Grøterud & Moen, 2001).

Elevene har vurdert sin egen trivsel på skolen. Resultatene på Solstad skole er omtrent uendret i undersøkelsesperioden. Disse funnene er ikke signifikante. Det vil si at resultatet kan være en tilfeldighet. Elevene på Flobakken skole har vurdert at trivselen har blitt dårligere på det året imellom undersøkelsene.

Elevene er deltakere i et sosialt spill som foregår hele tiden på skolen. Det er en kamp om å bli likt. De kjemper om sosial attraktivitet og vennskap. Å få delta sosialt er viktig for elevens trivsel i hverdagen, samt at den påvirker elevens utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det kan virke som det er et sosialt krav at elevmassen skal tilpasse seg å være konform. Elevene skal være ”som alle andre”. Det kan tenkes at

organiseringen av undervisningen kan påvirke elevens oppfattelse av å være ”en av de andre”. Det kan tenkes at grupperingen av elever etter nivå kan fremheve dette. I denne undersøkelsen kan det synes å være en tendens til det motsatte. Flobakken skole som har ordinær undervisning er skolen som har en liten negativ utvikling på elevens trivsel. Dette kan være fordi noen av elevene har fått tildelt en rolle i det sosiale systemet. Dette kan være elever som skiller seg ut og ikke er blitt akseptert som en del av det sosiale fellesskapet. I en analyse av Elevundersøkelsen i 2010 kom det frem klare indikasjoner av at trivselen til elevene ble redusert ved økende alder (Topland & Skaalvik, 2010). Disse elevene har blitt ett år eldre mellom den første og den andre undersøkelsen, noe som kan påvirke hvordan elevene har besvart utsagnene om sin egen opplevde trivsel.

Det må være rom for å skille seg ut i det sosiale systemet. Det er fundamentalt grunnleggende å danne et læringsmiljø som er inkluderende og skaper plass til alle. Det er viktig for klassen som helhet, og for hver enkelte elev at det er et trygt og forutsigbart klassemiljø. Det sosiale systemet skal preges av at deltakerne aksepterer og respekterer hverandre (Kolbjørnsen, 2001). Hvis en elev er bekymret for hvem som vil være sammen med han/hun i friminuttene, og hvordan han/hun skal komme seg igjennom timen uten å dumme seg ut, har ikke eleven mye tid eller plass igjen til læring (Grøterud & Moen, 2001). Elevene er på skolen for å ha et læringsutbytte. Et læringsmiljø er godt hvis elevene er trygge og trives, da vil de ha best mulig forutsetning får å lære. Det kan tenkes at elevene på disse to skolene får undervisning tilpasset sine ferdigheter og evner på en tilfredsstillende måte, og som kan øke motivasjonen.

5.4 Avslutning med oppsummering og konklusjon

Forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven har vært:

Ulik organisering av tilpasset opplæring:

Hvilke forskjeller i faglige prestasjoner, relasjoner og trivsel kan vi finne mellom elever på skoler som har nivådifferensierte grupper og skoler som ikke har det?

Hensikten med denne masteroppgaven er å sammenlikne skoler som har ulik organisering av tilpasset opplæring. En skole som har organisatorisk differensiering og en skole som har pedagogisk differensiering. For å kunne belyse forskningsspørsmålet så benyttet jeg meg av SPEED datasettet. Dette er et omfattende prosjekt i flere kommuner, hvor det finnes

observasjoner, intervjuer, surveyer, kartleggingsprøver og dokumenter på omtrent 3000 elever. Jeg har her valgt ut to skoler og sammenlignet dem med et års mellomrom. Analysene har handlet om å se om det er noen endringer på de faglige prestasjonene til elevene eller om det er indikasjoner på hvordan dette kan påvirke relasjonene i de ulike sosiale systemene. Det er også blitt sett på om dette har påvirkning på trivselsfaktoren til elevene på skolen. Gjennomgående spørsmålsstilling har vært om organiseringen har betydning for elevens trivsel og relasjoner på skolen? Får elevene et bedre faglig utbytte når de er differensiert etter mestringsnivå? Finnes det noen sammenhenger mellom den organisatoriske differensieringen og et økt læringsutbytte, uten at det indikerer negativ påvirkning på relasjonene og trivselen til eleven?

Hovedfunnet i denne undersøkelsen er at det er små forskjeller på skolene. De små forandringene kan ha betydning på de menneskelige faktorene. Ut fra tidligere forskning og teori kunne en ventet at nivådifferensiering kunne føre til segregering, som igjen påvirket elevens selvbilde, relasjoner og trivsel negativt. Noen av funnene strider med tidligere forskning som imidlertid ikke har sett på nivådifferensierte kurs som er så tidsbegrenset som her. Dette gjør det dermed ikke mulig å trekke direkte sammenlikninger med tidligere forskning. Selv om vi finner sammenhenger er det viktig å merke seg at vi her ikke har grunnlag for å si noe om *kausale* sammenhenger. De små forskjellene jeg finner kan i prinsippet ha andre forklaringer.

Det er flere små negative endringer på Flobakken skole, som er skolen som hadde pedagogisk differensiering. Det kan se ut som det er en sammenheng mellom funnene, som er endringen mellom de to undersøkelsestidspunktene. Trivselen har blitt litt dårligere, relasjonene mellom lærer og elev har blitt litt svakere, og det er flere elever som føler seg sosialt isolert. Det kan se ut som disse faktorene henger sammen. Tilbakegangen på disse faktorene tatt i betraktning så er det disse elevene som skårer best på kartleggingsprøvene i matematikk og norsk. Flobakken skole hadde best faglig utvikling mellom de to undersøkelsene. Dette er i samsvar med forskning og teorier i forhold til at en elev utvikler sin nærmeste utviklingszone. Det kan konkluderes med at elever lærer best i heterogene miljøer.

Det er små endringer blant elevene på Solstad skole. Dette er skolen som hadde nivådifferensierte kurs. Elevene på Solstad skole har et litt svakere læringsutbytte. Dette kan tyde på at tid og ressurser som blir brukt på å organisere elevene etter nivå ikke utgjør noen

forskjell på kunnskapene til elevene. Likevel opprettholder de relasjoner og trivsel stabilt. Siden disse nivåddifferensierte kursene varer over korte perioder ser det ut som de ikke har noen påvirkning på verken trivsel eller relasjoner. Ulik organisering av den tilpassede opplæringen tatt i betraktning er det totalt sett små ulikheter mellom skolene. Det er et meget interessant funn å se at det er *så små* endringer på faktorene på begge skolene.

I denne undersøkelsen vet vi ikke noe annet om undervisningen enn hvordan deler av den er organisert. En tilstedeværelse og observasjon ville kunne ha gitt mer informasjon om undervisningsopplegget for øvrig, noe som kunne ha supplert survey- og prøvedata i leting etter forklaringsbidrag på elevenes faglige og sosiale utvikling. En svakhet ved faktorene i dette kvantitative materialet er at man mister muligheten for oppfølgingsspørsmål, noe som er mulig med et intervju. Det hadde vært interessant å kunne stille oppfølgingsspørsmål i et intervju for å finne ut for eksempel hva som stimulerer til at enkelte elever trives eller ikke trives. Oppfølgingsspørsmål kunne funnet ut noe om hva som påvirker om elevene føler seg inkludert, og den enkelte læreres kriterier for å vurderer elevens faglige nivå. Hjem – skole forhold er ikke tatt med. Heller ikke hvordan elevene har det når de ikke er på skolen, noe som kan påvirke elevene når de er på skolen. Det hadde vært interessant å se om læringsutbytte på Flobakken skole hadde blitt enda bedre om det hadde vært en positiv endring på relasjonene og trivselen til elevene. Det er mange faktorer som påvirker elevene, både i og utenfor skolen. Det hadde vært interessant å se på det økonomiske bildet. Hvor mye koster det å dele inn elevene i mindre grupper etter nivå, både i forhold til tidsbruk og ressurser. Hvis anstrengelsene ikke bedrer de faglige prestasjonene, er det verdt det? Det hadde vært spennende å sett om det hadde utgjort noen forskjell for elevene hvis tiden og ressursene hadde blitt benyttet på å ha felles klasseromsundervisning i faste *mindre klasser*. Ville læringsfellesskapet og læringsutbyttet økt? Det trenges videre forskning innen dette området, som antydnet ovenfor.

Elevene er på skolen for å lære. Det er et ønske at elevene har et høyt læringsutbytte når de er på skolen. De små forskjellene som er funnene i denne undersøkelsen er at organiseringen av elevene ikke har stor betydning for verken de faglige prestasjonene, relasjonene eller trivselen til eleven. Hva har da innflytelse på godt tilpasset opplæring når ikke organiseringen ser ut til å ha det? Tilpasset opplæring handler kanskje mest om verdier og holdninger hos de som jobber med elevene. Hver enkelt elev må bli sett, å få oppleve at læreren har tro på at eleven kan mestre hva som helst i en vid forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Det vil si at opplæringen vektlegges i et kollektivt

fellesskap. Tilpasset opplæring krever at utfordringen blir gitt med riktig vanskelighetsgrad, både på det faglige og det sosiale området. På denne måten kan elevene få mulighet til å mestre utfordringene alene eller ved litt hjelp fra andre. Engen (2010) mener at det beste tiltaket som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings – og utviklingspotensial, er tilpasset opplæring. Elevene har ulike forutsetninger og evner, hver enkelt elev er unik. I denne undersøkelsen kommer det frem indikasjoner på at det ikke er verdt å bruke tid og ressurser på å organisere den tilpassende opplæringen som nivådifferensierte kurs. Er det på tide å bruke tid og ressurser på *det vi vet* fremmer et godt læringsmiljø og økt læringsutbytte?

Litteraturliste

- Alseth, B. & Røsselund, M. (2010). Kan vi lære av feilene fra Sverige, eller skal vi gjenta dem? *Tangenten*, 21 (2), 71-72.
- Allan, J. (2012). Å tenke nytt om inkludering. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 228-247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2012). Perspektiver i barnehagefaglige praksiser – en innledning. I: A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 14-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskolen i Volda Rapport nr. 62, 2006). Volda: Møreforskning.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Pearson.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske samlaget.
- Berg, G. D. & Nes, K. (2010). Tilpasset opplæring – støtte til læring. I: G. D. Berg & K. Nes (Red.). *Tilpasset opplæring: støtte til læring* (s. 11-19). Vallset: Oplanske bokforlag.
- Berk, E. L. & Winsler, A. (1997). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and early Childhood Education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Botten, G., Daland, E. & Dalvang, T. (2008). Tilpasset opplæring i en inkluderende skole. *Tangenten*, 2, 23-27.
- Christoffersen, K-A. (2003). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS*. Oslo: unipubforlag.
- Christophersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstraktforlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dale, L. E. & Wærness, I. J. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademiet.
- Dunn, R. & Griggs, S. (2003). *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring – utkast til en faglig forståelse. I: G. D. Berg & K. Nes (Red.). *Tilpasset opplæring: støtte til læring* (s. 157 -177). Vallset: Oplanske bokforlag.
- Festøy, A. R. F. (13.02.13). *Metode*. Lokalisert på: <http://www.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/metode>
- Flem, A. (2004). En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skolen. I: T. Pettersson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (2. Utg., s. 88-110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige – om sosialisering og de jevnaldrende betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Gjerde, R. & Svarstad, J. (2013, 25. mars). Nivådeling i skolen har null effekt. *Aftenposten*. Lokalisert på: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/-Nivadeling-i-skolen-har-null-effekt--7155961.html#.UZTB5pWTGvu>
- Grøterud, M. & Moen, B. B. (2001). Tilpasset opplæring – idealer og muligheter. I: Fottland, H. *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: fagbokforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk – Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I: Germenten, S. (Red.) *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2004). 65 år med tilpassa opplæring i grunnskulen. I: Hamre, P., Langlo, O., Monsson, O. & Osdal, H. (Red.). *Fag og fagnad: festskrift til Kjell – Arild Madssen i høve 60 – årsdagen 28. oktober 2004*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Haugen, R. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Haugen, R. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 1 – grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. Høgskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Helland, T. (2009). Vi lærer hele tiden. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hundeide, K. (1985). *Piaget i skolen*. Otta: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige*. Oslo: Abstrakt forlag.

-
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Johannessen, A. (2003). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarskrud, N., Arnesen, N., Bergem, O.K. & Roe, A. (2008). *Rapport om forskningsprosjektet PISA+*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kleven, T. A. (2013). *Effektstørrelse*. Lokalisert på: <http://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED4010/h13/effektstorrelse%5B1%5D.pdf>
- Kleven, T. A. (2011). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. I: Kleven, T. A. (red.), Hjardeemal, F. & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A., Hjardeemal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kolberg, K. (2014). De evnerike elevene. I: Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Stavanger: Cappelen Damm Akademisk.
- Kolbjørnsen, E. O. (2001). *Tilpasset opplæring og differensiert opplæring i videregående skole*. Oslo: PEDLEX
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kulik, J. A. & Kulik, C.-L.-C. (1989). Meta – analysis in educational research. *International Journal of Educational Research*, 13, 221-340.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: fag og lærerplaner i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (Meld. St. nr. 22, 2010-2011). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1&q=st.meld%2022%20motivasjon%20og%20mestring&redir=true&ref=search&term=st.meld%2022%20motivasjon%20og%20mestring>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei*. (Meld. St. nr. 20, 2012-2013). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet (2 utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Larsen, M. S., Dyssegaard, C. B. & Tiftikqi, N. (2012). *Effekt og pædagogisk innsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. (Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, 2012). København: IUP, Aarhus Universitet.
- Lie, S. (2008). *PISA+ : lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Norsk forskningsråd, kunnskap, utdanning og læring –KUL. Lokalisert på: <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadname1=Content-Disposition%3A&blobheadvalue1=+attachment%3B+filename%3D%22PISA%2BLieSveinweb.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274460384914&ssbinary=true>
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2013). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal norske forlag.
- Manger, T., Nordahl, T. & Lillejord, S. (2010). *Rett til læring i et fellesskap*. I: Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathiassen, K. (2009). I: Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (Red.): *Lektor – adjunkt – lærer – artikler for studiet i praktisk –pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitets forlaget.
- Myrhol, F.-A. (21.10.2010). *Læren er viktig for skoletrivsel*. Lokalisert på: <http://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2010/10/laereren-er-viktig-skoletrivsel>
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2009). Realisering av resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I: T. Nordahl & S. Dobson (Red.) (2009): *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplanske bokforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse – en beskrivelse og evaluering av LP – modellen*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA rapport 19, 2005). Lokalisert på: http://www.hioa.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Nordahl, T., Kostøl, A. & Mausethagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 3, 2009). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2010). *Samhandling, kommunikasjon og engasjement*. I: Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- OECD. (2005). *The definition and selection of Key Competences*. Executive Summary. Paris
- Ongstad, S. (1979). Differensiert morsmålsundervisning. I: S. Ongstad & A. O. Telhaug (Red.): *Differensiering i teori og praksis*. Oslo: Tanum – Norli.
- Opplæringsloven (1998a). LOV-2012-06-22-53. § 1. (1998). Lokalisert på <http://www.lovdata.no>
- Opplæringsloven (1998b). LOV-2012-06-22-53. § 8. (1998). Lokalisert på <http://www.lovdata.no>
- Pallant, J. (2001). *SPSS – survival manual*. Berkshire: Open University Press.
- Pedersen, W. (1998). *Bittersøtt: Ungdom, sosialisering og rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (2. Utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Sandvik, N. (2014). Når gode intensjoner spenner bein på seg selv. I: Afdal, G., Røthing, Å. & Schjetne, E. *Empirisk etikk – i pedagogiske praksiser*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Skaalvik, E.-M. & Fossen, I. (1995). *Tilpasset opplæring og differensiering – Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir forlag.
- Skaalvik, E.- M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.- M. & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano. Kunnskapsdepartementet, 2006: kunnskapsløftet.
- Skoleværket (2009). *Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. (Skoleverkets lägesbedömning Rapport nr 337, 2009). Stocholm: Elanders.
- Slavin, R. (1990). Ability grouping and student achievement in secondary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, s. 471 – 499.
- Slemmen, T. (2011). *Vurdering for læring i klasserommet (2. Utg)*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Stigler, W. J. & Heibert, J. (2009). *The teaching gap*. New York: Simon & Schuster paperbacks.

-
- Strandkleiv, O. I. & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplanske bokforlag.
- Støre, J. G. & Giske, T. (2015, 24. april). En god skole for alle. *Dagbladet*. Lokalisert på: <http://www.dagbladet.no/2015/04/24/kultur/meninger/debatt/skole/arbeiderpartiet/38835800/>
- Telhaug, O. A. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945 (4. utg)*. Oslo: Didakta norsk forlag.
- Telhaug, O. A. (1969). *Den 9 - årige skolen og differensieringsproblemet. En oversikt over den historiske utviklingen og den aktuelle debatt*. Oslo: A. s Lærerstudentenes forlag.
- The Economist (7. mars 2015). *The weaker sex*. Lokalisert på: <http://www.economist.com/news/international/21645759-boys-are-being-outclassed-girls-both-school-and-university-and-gap>
- TIMMS (2006). *Trends in International Mathematics and Science Study*. Lokalisert på: http://www.timss.no/timss05_historikk.html
- Topland, B. & Skaalvik, E. –M. (2010). *Meninger fra klasserommet – Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Lokalisert på: http://www.udir.no/Upload/Forskning/2010/5/Elevundersokelsen_2010_analyse.pdf
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lokalisert på <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket om kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*. Lokalisert på: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Tilhørighet og vennskap*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Tilhorighet-og-vennskap/>
- Vedvik, K. O. (2013a). Delt etter forutsetninger. *Utdanning*, 5, 12-17.
- Vedvik, K. O. (2013b). Høy IQ, elever som sprenger rammene. *Utdanning*, 8, 12-17.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendals akademiske.
- Wilkinson, I. A. G., & Fung, I. Y. Y. (2002). Small-group composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 425-447.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring – veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Figurliste

Figur 1: Eksempel på utregning av forskjeller mellom grupper med 500 poengskala.....	48
Figur 2: Tolkning av tall eller tekst.....	49
Figur 3: Forskjellen i standardavvik på faglige prestasjoner.	56
Figur 4: Forskjellen i standardavvik relasjoner.....	59
Figur 5: Forskjellen i standardavvik trivsel.....	62

Tabelliste

Tabell 1: Variasjon i antall informanter	41
Tabell 2: Gjennomsnittsverdier og standardavvik: faglige prestasjoner.....	55
Tabell 3: Gjennomsnitt og standardavvik: relasjoner.....	58
Tabell 4: Gjennomsnitt og standardavvik: Trivsel.....	61

Vedlegg 1: Standardavvik og endring

Skolefag vurdering NO				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Skole 1, Solstad	3,70	3,9259	1,022	0,99569
Skole 2, Flobakken	3,8	3,9544	1,104	1,10773
Skolefag vurdering MA				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Skole 1, Solstad	3,97	4,0435	1,141	1,13756
Skole 2, Flobakken	4,02	3,9170	1,182	1,26876
Skolefag vurdering ENG				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Skole 1, Solstad	3,78	3,8673	1,059	1,09218
Skole 2, Flobakken	3,95	4,0207	1,114	1,10848
Skolefag vurdering TOT				
	T1	T2	Std.1	Std.2

	\bar{X}	\bar{X}		
Skole 1, Solstad	11,42	11,8117	2,889	2,92397
Skole 2, Flobakken	11,78	11,8921	3,054	3,12196
ORD LEST				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Skole 1, Solstad	1486,92	1580,24	466,902	445,115
Skole 2, Flobakken	1418,17	1603,13	469,684	453,536
Antall rett % matematikk kartlegging				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Skole 1, Solstad	59,39	66,52	15,782	16,696
Skole 2, Flobakken	57,92	67,23	19,210	18,271
Relasjon lærer – elev 14				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Skole 1, Solstad	44,31	44,6737	8,291	7,72791

Skole 2, Flobakken	45,25	42,9548	7,3	8,61424
Tot Relasjon elev – elev 15				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Skole 1, Solstad	46,89	47,9824	7,630	8,00594
Skole 2, Flobakken	46,73	47,0290	7,714	7,82427
Sos isolasjon				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Skole 1, Solstad	13,40	13,6175	2,183	1,89264
Skole 2, Flobakken	13,49	13,2581	1,930	2,14322
Trivsel tot_7				
	T1 \bar{X}	T2 \bar{X}	Std.1	Std.2
Skole 1, Solstad	23,23	23,3951	3,399	3,21201
Skole 2, Flobakken	23,84	23,40	2,653	3,60797

Vedlegg 2: Relabilitetsanalyser

Området	Alphaverdi T1	Alphaverdi T2	Antall spørsmål
Trivsel	.706	.72	7
Jeg liker vanligvis å gå på skolen.			
Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.			
Jeg synes ofte det er kjedelig i timene.			
Det er viktig for meg å få gode karakterer. I LP 7: Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen			
Jeg liker meg godt i klassa.			
Jeg liker meg godt i friminuttene.			
Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.			
Sosial isolasjon	.686	.67	2

Jeg er lei meg på skolen.			
Jeg føler meg ensom på skolen.			
<i>Jeg er sammen med andre elever i friminuttene. UT</i>	<i>(606 med denne)</i>		
Relasjon mellom lærer og elev	.876	.89	14
Jeg har god kontakt med læreren.			
Læreren liker meg.			
Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.			
Læreren roser meg når jeg jobber hardt.			
Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.			
Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.			
Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.			
Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.			

Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.			
Læreren tåler en spøk.			
Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.			
Læreren behandler noen elever bedre enn andre.			
Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.			
Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.			
Relasjoner mellom elever totalt	.860	.88	15
Relasjoner mellom elever – læringskultur	.748	.78	5
Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.			
Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.			

Elevene jobber hardt i timene.			
Vi får som regel gjort det vi skal i timene.			
Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår			
Relasjoner mellom elever – sosialt miljø	.805	.82	10
Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.			
Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.			
Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.			
Elevene i klassa er gode venner.			

Det er noen elever i denne klassa som ikke går så godt sammen.			
Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.			
I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.			
Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.			
Klassekameratene mine liker meg.			
Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.			
Skolefaglige prestasjoner	.891	.90	3
Elevens skolefaglige prestasjoner i norsk er:			
Elevens skolefaglige prestasjoner i matematikk er:			

Elevens skolefaglige prestasjoner i engelsk er:			
---	--	--	--

Vedlegg 3: T-test

T-test	skole 1 Solstad	skole2 Flobaken
skolefaglig prestasjoner gj.snitt	0	0,605
Skolefaglig vurdering Norsk	0	0
Skolefaglig vurdering Matte	0,257	0,003
Skolefaglig vurdering Engelsk	0,109	0,405
Antall leste ord	0	0
Antall rett mattekartlegging	0	0
TOT_relev-sum15	0,034	0,636
Rel_lær_elvSUM14	0,486	0
sos_isSUM_3	0,237	0,114
Trivsel tot_7	0,489	0,001

Vedlegg 4: Frekvensanalyse

Solstad					
T1			T2		
Poeng	Frequency	Valid Percent	Poeng	Frequency	Valid Percent
1	1	0,3	1	0	
5	2	0,6	5	0	
6	1	0,3	6	2	0,7
7	2	0,6	7	4	1,4
8	8	2,4	8	3	1,1
9	7	2,1	9	5	1,8
10	15	4,6	10	11	3,9
11	20	6,1	11	9	3,2
12	26	7,9	12	14	4,9
13	45	13,7	13	56	19,6
14	46	14	14	48	16,8
15	156	47,4	15	133	46,7
	329	100		285	100,1
Flobakken					
T1			T2		
Poeng	Frequency	Valid Percent	Poeng	Frequency	Valid Percent
4	1	0,3	3	1	0,3
5	1	0,3	5	4	1,3
6	2	0,5	6	2	0,6
7	2	0,5	7	1	0,3
8	5	1,4	8	4	1,3
9	6	1,6	9	8	2,6
10	11	3	10	12	3,9
11	27	7,4	11	15	4,8
12	23	6,3	12	33	10,6
13	55	15	13	51	16,5
14	83	22,7	14	65	21
15	150	41	15	114	36,8
	366	100		310	100

Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stort **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

Nr	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
	Trivsel				
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen.				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene.				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer.				
5	Jeg liker meg godt i klassa.				
6	Jeg liker meg godt i friminuttene.				

7	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.				
---	---	--	--	--	--

Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

Aldri = Jeg har aldri gjort det.

Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.

Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.

Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.

Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>					
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull					

	når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					
Nr.	Utsagn	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Sosial isolasjon</i>					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					

16	<i>Jeg er sammen med andre elever i friminuttene. UT (606 med denne)</i>					
	<i>Utagerende atferd</i>					
17	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
18	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
19	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
20	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>					
21	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
22	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
23	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
24	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer. Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
1.	Jeg har god kontakt med læreren.				
2	Læreren liker meg.				
3	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
4	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
5	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
6	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
7	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
8	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
9	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				

10	Læreren tåler en spøk.				
11	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
12	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
13	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.				
14	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: **"Helt enig"**, **"Litt enig"**, **"Litt uenig"**, **"Helt uenig"**.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjoner mellom elever – læringskultur</i>				
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				

3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår				
	<i>Relasjoner mellom elever – sosialt miljø</i>				
6	Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i klassa er gode venner.				
10	Det er noen elever i denne klassa som ikke går så godt sammen.				
11	Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.				

12	I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
13	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
14	Klassekameratene mine liker meg.				
15	Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

Undervisning

Her er det noen spørsmål og setninger om undervisning og fagene på skolen. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

Ja, alltid – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene

Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene

Av og til – hvis det skjer av og til i timene

Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri

Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

Nr.	Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	Matematikkundervisningen					
1	Jeg liker faget matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I matematikk diskuterer vi ulike måter å løse en og samme oppgave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Lærerne oppmuntrer meg til å gjøre mitt beste i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Lærerne er flinke til å forklare slik at jeg forstår matematikken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Hjelp med lekser	
7	Jeg får hjelp hjemme med leksene i matematikk	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10	Jeg får hjelp hjemme med leksene i norsk	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Individuelt arbeid	
4	Jeg arbeider alene med oppgavene i matematikktimene	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17	Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Opplevelse av norskfaget	
11	Jeg liker faget norsk	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12	Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13	Jeg synes norskfaget er vanskelig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
V		
14	Jeg liker godt å lese	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15	Jeg liker godt å skrive	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16	Jeg liker å lese høyt i klassen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18	Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

	Opplevelse av norsklæreren							
19	Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør i faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Norsklærer bruker IKT i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Norsklærer samtaler om tekster vi leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Norsklærer forklarer vanskelige ord i tekster vi leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Norsklærer forklarer hvordan vi kan lese tekster for å forstå innholdet bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Spørsmål som ikke passer inn. Her er det umulig å vurdere hva som er best.... Mye kalkulator, lite kalkulator – like oppgaver, ulike oppgaver. Kanskje vil en skåre midt på være det beste her...							
5	Jeg bruker kalkulator i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bruk av datamaskin

Nedenfor er det noen spørsmål om bruk av datamaskin. Med datamaskin menes pc, mac, nettbrett, Ipad, mobiltelefon osv.

	Hvor ofte bruker du datamaskin i følgende fag	Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	Bruk av datamaskin					

1	I norsk bruker jeg datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	I matematikk bruker jeg datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hvor ofte bruker du datamaskin på skolen til å...	Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
3	Presentere ting for klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Skrive oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Lage egne notater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Samarbeide med andre elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kommunisere med læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!

Vedlegg 6: kontaktlærerskjema



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning

Kontaktlærerskjema

Grunnskole

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev.

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Kryss av for om eleven er jente eller gutt

Jente	
Gutt	

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	
Usikker	

Hvis ja på spørsmål om spesialundervisning:

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

Ingen spesialundervisning	1-4 timer i uka	Mer enn 4 timer i uka

Kryss av for om eleven har spesialundervisning i følgende fag:

Matematikk	
Norsk	
Ett eller flere andre fag	

Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven?

Spesialpedagog	
Lærer (uten spesialpedagogisk utdanning)	
Assistent (uten lærerutdanning)	

Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven?

I klassen	
I mindre gruppe utenfor klassen	
Alene utenfor klassen	

Bruk av assistent

	JA	NEI
Har denne eleven med spesialundervisning assistent en eller flere timer pr uke		

Eleven får ikke spesialundervisning

	JA	NEI
Mener du denne eleven har behov for spesialundervisning uten å få det?		

Dersom du har svart ja ovenfor, hva tror du har vært årsakene til at eleven ikke fikk spesialundervisning?

	Sett kryss
Foresatte ønsket ikke at eleven skal ha spesialundervisning	
Vi var usikre og ville vente og se utviklinga an en tid.	
Saka gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen	

Etter sakkyndig vurdering ble spesialundervisning ikke tilrådd	
Andre årsaker	

Problem eller vanske

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

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i norsk. Elever som har problemer i norsk men som ikke står tilbake evnemessig.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk. Elever som har problemer i matematikk, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Andre spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har faglige problemer, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose.	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Tilpasning til skolens normer</i>				
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
4	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å				

	få hjelp				
5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
8	Rydder opp etter seg				
9	Følger dine instruksjoner				
	<i>Selvkontroll</i>				
10	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
11	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
12	Reagerer egnet på erting fra kamerater				
13	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				

14	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
15	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
16	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
17	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
18	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				
	<i>Selvhevdelse</i>				
19	Tar initiativ til samtaler med medelever				
20	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
21	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
22	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				

23	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
24	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
25	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
26	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
	<i>Empati og rettferdighet</i>				
27	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
28	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
29	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
30	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				

--	--	--	--	--	--

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSSINNSATS

		Svært høy	Høy	Mid- dels	Lav	Svært lav
	Motivasjon og arbeidsinnsats					
1	Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevers evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:					
3	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevers interesse for å lære i timene er:					

Elevers skolefaglige prestasjoner

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

		1	2	3	4	5	6
	Skolefaglige prestasjoner						

1	Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!

Vedlegg 7: Samtykke-erklæring foresatte

Samtykke-erklæring Returneres til kontaktlærer

Jeg samtykker at mitt barn kan delta i denne undersøkelsen.

Ja Nei

Skriv navn på barnet
(blokkbokstaver): _____

Skriv navn på kontaktlærer til barnet (blokkbokstaver):

og din (foresattes)
underskrift: _____

Samtykkeerklæringen oppbevares på skolen