



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling Hamar

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

**Solveig Thorseth Knetter**

Master i tilpasset opplæring,

**En inkluderende skole for elever med  
generelle lærevansker?**

**En kvantitativ studie med fokus på deltagelse i det sosiale  
og faglige fellesskap.**

010915

Samtykker til utlån hos biblioteket:

JA

NEI

# Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	2
Figur-, diagram-, og tabelliste .....	3
Forord .....	5
1 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn .....	6
1.2 En foreldrestemme.....	7
1.3 Hvem er elevene med generelle lærevansker.....	9
1.4 Inkludering.....	11
1.4.1 Tilbakeblikk via offentlige styringsdokumenter. ....	14
1.4.2 Forskning om elever med generelle lærevansker og inkludering .....	17
1.5 Problemstilling.....	26
1.6 Aktualitet .....	27
1.6.1 GSI resultater 2014-2015 .....	30
1.7 Oppbygning av oppgaven.....	34
2 Teori.....	35
2.1 Vygotskys teorier om læring .....	36
2.2 Honneths teori om annerkjennelse.....	38
2.3 Inkluderingssteorier .....	40
2.4 Sosial kompetanse.....	43
2.5 Vennskap, - de jevnstilte, - de jevnaldrende.....	44
2.6 Motivasjon.....	46
3 Metode .....	48
3.1 Kvantitativ metode vs. kvalitativ metode .....	48
3.1 Datainnsamling og analyser .....	50
3.2 Forskningsetikk.....	51
3.1 Elevens stemme .....	51
3.2 Egen forforståelse .....	52
3.3 Statistiske analyser .....	53
3.4 Reliabilitet og validitet.....	55
3.5 Utvalg .....	57
4 Resultater og analyse .....	61
4.1 Oversikt over ulike vanskegrupper.....	61

4.2	Elevsvar.....	68
4.2.1	Trivsel og sosial isolasjon.....	69
4.2.2	Elevers relasjoner i klassen.....	71
4.2.3	Elevers relasjon til kontaktlærer.....	72
4.2.4	Elevers opplevelse av egen atferd.....	73
4.2.5	Elevers opplevelse av undervisningen og egen fungering i undervisning.....	75
4.3	Lærersvar.....	76
4.3.1	Elevers sosiale ferdigheter.....	76
4.3.2	Elevers motivasjon og arbeidsinnsats.....	78
4.3.3	Elevers fagprestasjoner .....	80
5	Oppsummering av funn.....	82
5.1	Funn i lys av teori og forskning.....	83
5.2	Videre forskning .....	90
	Litteraturliste.....	91
	Sammendrag .....	101
	Summary: .....	102
	Vedlegg 1: Reliabilitet og Signifikans.....	103
	Vedlegg 2. Elevskjema.....	104
	Vedlegg 3: Kontaktlærerskjema .....	112

## Figur-, diagram-, og tabelliste

Figur 1 GSI, Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning, 04/05 til 14/15. .....	32
Figur 2 – Elevutvalg i T1 .....	58
Figur 3 - Gruppe 1. Elever med generelle lærevansker. 286 elever totalt.....	63
Figur 4 - Gruppe 2. Elever med alle andre vansker. 2848 elever totalt. ....	64
Figur 5 - Fordeling av spesialundervisning på totalt 3134 elever med vansker.....	64
Diagram 1 - Elevers trivsel. Sosial isolasjon.....	70
Diagram 2 - Elevers relasjoner i klassen .....	71
Diagram 3 - Elevers relasjon til kontaktlærer.....	73
Diagram 4 - Elevers opplevelse av egen atferd .....	74
Diagram 5 - Elevers vurdering av undervisningen .....	76
Diagram 6 - Kontaktlærers vurdering av elevers sosiale ferdigheter .....	77
Diagram 7 - Kontaktlærers vurdering av elevers motivasjon og arbeidsinnsats .....	79
Diagram 8 – Motivasjon og arbeidsinnsats. ....	79
Diagram 9 - Kontaktlærers vurdering av elevers fagprestasjoner .....	81

Tabell 1 – GSI – Hvor mange elever får spesialundervisning etter enkeltvedtak? .....	31
Tabell 2 – GSI – Elever i egne faste avdelinger for spesialundervisning .....	32
Tabell 3 – GSI – Elever med alternativ opplæringsarena. ....	33
Tabell 4 – GSI, -Organisering av spesialundervisning .....	33
Tabell 5 - Oversikt over forskningsmetoder og informanter i SPEED-prosjektet. Nes (2014)	51
Tabell 6 - Elever med vansker.....	61
Tabell 7 - Antall elever som får spesialundervisning i gruppe1 og gruppe 2. ....	62
Tabell 8 - Elever som ikke får, men burde fått spesialundervisning.....	65
Tabell 9 - Organisering av spesialundervisningen .....	66
Tabell 10 - Elever med vansker fordelt på kjønn og klasstrinn.....	67
Tabell 11 - Organisering av spesialundervisningen sammenlignet med GSI-tall for 2014 .....	82

## Forord

Hele mitt liv både i hjem, skole og arbeid har vært beriket med mine annerledes - venner. Annerledes på sin måte, jeg på min. De med sine spesielle behov, jeg med mine. Samfunnet har gjennom tidene satt dem i kategoriene abnorme, åndssvake, evneveike, elever uten opplæringsmuligheter, utviklingshemmede, mentalt retarderte, personer-, med nedsatt funksjonsdyktighet eller med generelle lærevansker. I motsatt ende har normaliseringsdebatten pågått, hvor man risikerer å tvinge funksjonshemmede til en konvensjonell og konform livsstil, uten å ta hensyn til deres individuelle behov. Jeg har kjent på relasjonen som jevnaldrende, venn, spesialpedagog og leder. Gjennom mine venner, - også søskenrollen. Fordi jeg er opptatt av rettferdighet og sjanselighet, - kvalitet og læring, har jeg engasjert meg i arbeidet med elever med ulike vansker. Etter over 25 år som spesialpedagog i barnehage, og på alle årstrinn i grunnskolen, er min erfaring at mange elever med generelle lærevansker, er blant de som har en vanskelig hverdag i skolen. Takk til alle kollegaer som nikker og bekrefter, og heier frem en tilpasset og differensiert opplæring og deltagelse i ulike fellesskap. Familie, venner og mine studentbarn/svigerbarn som støtter og oppmuntrer. Sofia og Jørgen som har prøvd etter beste evne, å gå forsiktig i dørene, og gleder seg til et liv uten master.

Masterstudiet *Tilpasset opplæring* på høyskolen i Hamar, har vært en interessant reise, og er nå ved veis ende, men kunnskapene blir med meg videre. En spesialpedagog har fått utvidet sitt helhetssyn på den inkluderende skolen.

Takk til Ratib Lekhal som lærte meg statistisk analysebehandling, SPSS, og selvfølgelig takk til Kari Nes, min kloke veileder på Hamar som er mer enn bare en skrivebords-teoretiker. Hun har tålmodig ledet meg og min Masteroppgave på god vei, og sett at nytten av mange års erfaring på området, også kan være med å belyse teorier og fakta.

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Hovedfokus er elever med store generelle lærevansker i den vanlige skolen. Min bakgrunn er den travle skolehverdagen der man ønsker å finne kreative løsninger for å sikre god opplæring for hver enkelt elev. Utallige variasjoner av tilpasset opplæring og spesialundervisning har vokst frem i bestrebelsene etter å gi elever gode læringsbetingelser. Spesialundervisningen skal tilrettelegges for elever med fungering fra det laveste, til det høyeste nivå på de fleste utviklingsområder. Det innebærer mange kompliserte og varierte lærings situasjoner og derfor er det også umulig med felles løsninger. Av samme grunn kan også skoleplaner, det fysiske miljø, læremidler og skolens organisering være lite egnet til å skape inkluderende miljøer. Spørsmålet er hva som er den enkeltes beste, og hva som er fellesskapets beste. Hvor mye forståelse og kompetanse har kommuner, skoler og rektorer i å tilrettelegge og se nytteverdien av mangfold. Variasjonen mellom skolene er stor og det kan se ut som tilfeldighetene rår.

Dyssegaard, Larsen, & Tifticki (2013), har sammenfattet resultater av internasjonal forskning, og studiene viser at inkludering kan ha en positiv faglig og sosial effekt for alle elever. Forutsetningene er at skolen har en positiv holdning til inkludering og at lærerne har tilstrekkelig kompetanse og spesialpedagogisk støttepersonell. Arnesen et.al. (2008) skriver om hvordan anerkjennelse av forskjellighet fremmer demokrati og sosialisering. Læring i fellesskap minsker fremmedfrykt, og elever som går i ordinære skoler uten medelever med funksjonsnedsettelse, mister muligheten til å lære om, og å verdsette forskjellighet blant mennesker. Fellesskapet har alt å vinne på å være inkluderende. Men i hvilken grad er fellesskapet villig til å tilgodese elever med funksjonsnedsettelse og ivareta deres livskvalitet og sørge for at de får de samme rettigheter og vilkår som alle andre? Min opplevelse er at mange skoler har mye motstand mot å tilrettelegge, i tillegg til liten kompetanse og velvilje til å skape fellesskap for alle. Enkelte skoler promoterer seg med fine ord, men lite handling. Det er overgrep å utsette elever for krav om fungering og tilpasning til et læringsmiljø, de ikke har forutsetninger for å mestre. Erfaringen min er at mange såkalte inkluderte elever, sitter størstedelen av skoletiden i grupperom med en voksen. De er fysisk plassert, i et fellesskap de ikke deltar i. Mange er sterkt preget av nederlag og mangel på selververd og selvtillit og uttrykket til Tideman (2004) «isolert integrert» er en god beskrivelse på den segregering som enkelte steder praktiseres. Og ja, - jeg har møtt elever jeg vil kalle inkluderingskadede.

Inkludert i skoler med segregerende praksis, hvor avvisning har vært fremtredende. Veien tilbake til å tro på seg selv er lang.

Opplæring av barn med generelle lærevansker engasjerer meg stort. Utgangspunktet er alle elevene som på ulikt vis blir forsømt. Elever i mainstreammiljø eller i miljøer der man får delta, men alltid på fellesskapets premisser. Skremmende holdninger i dagens skole gjør meg bekymret for hvordan elever blir ivaretatt. Denne uroen gjør meg nysgjerrig på hvordan det egentlig står til i flere skoler. Gjennom tilgang på data fra forskningsprosjektet Speed, se nærmere omtale pkt.3.1 bød det seg en anledning til å gå inn i et stort materiale. Her har jeg hatt anledning til å undersøke hvordan denne elevgruppen har det i dagens skole. Det er interessant å kunne se på denne elevgruppen spesielt, da de sjelden er med i kvantitative undersøkelser hvor det er mulig å hente ut data spesielt for dem.

Gledelig er det at det i dag finnes mange inkluderende skoler som har funnet former for inkluderende praksis som ivaretar læreres kompetanse og elevenes behov for jevnaldrende og likestilte. Erfaring fra læringsmiljø hvor elever får tilhørighet i flere fellesskap og hvor deltagelsen i klassemiljøet øker, har jeg vært heldig å være en del av. Mitt mål er at flere elever med store generelle lærevansker skal få anledning til å blomstre med sine egne, samtidig som de har noen å strekke seg etter, faglig og sosialt. Hvilken kunnskap kan vi få? som kan bidra til en bedre opplæring og tilrettelegging av tilbudet til elever med generelle lærevansker. Det er viktig etter snart 25 år med innføring av enhetsskolen å se nærmere på praksis. Jeg ønsker å understreke at de fleste elever med vansker får det beste tilbudet i normalskolen. For noen få, drøye 1% av elevene, bør det vurderes i hvilken grad klasserommet gir den beste opplæringsarena. Dette gjelder blant annet for elever med store generelle lærevansker.

## ***1.2 En foreldrestemme***

Jeg velger å la brevet fra en desperat mor, ifølge henne selv, representere foreldres fortvilte søken etter å finne et alternativt opplæringstilbud til sine barn, når skolen ikke ivaretar barnets opplæring og trivsel. Familien var ikke bare villig til å flytte til annen kommune, de vurderte også å dele familien i to for en periode.

Hei!

Vi har en sønn som er 10 år gammel, som er såkalt integrert i normalskolen. Bor for tiden i XX kommune. Han har diagnosen atypisk autisme, diagnostisert da han var 4,5 år gammel. Det atypiske ved hans autisme er at han viser noe mer gjensidighet i samhandling med andre, enn det som er vanlig ved autisme.

Hans lærere vil hans beste, men de forstår rett og slett ikke hans utfordringer. Dette fører til sterk mistriivsel hos han, lite læringsutbytte og svært stor belastning for hele familien. Han blir tidvis holdt hjemme på grunn av sterk skolevegring da han opplever skolehverdagen som veldig vanskelig. Han er en gutt som er lett å bli glad i, en riktig solstråle - eller slik en mor fortalte meg en dag vi møttes på skolen hans: "Hva er det med han gutten deres? Det er et eller annet som gjør at hver gang jeg møter han så blir jeg bare så veldig glad!" Bedre attest skal man lete lenge etter :-).

Nå er situasjonen blitt slik at vi leter etter et annet skoletilbud til han av flere årsaker:

- finnes det en skole som har lærere som vet hvordan de skal undervise han etter hans forutsetninger?
- finnes det en skole som forstår at dette for en stor del handler om forstyrrelser i sansepersepsjonen og at dette ikke kan avlæres, men omgivelsene må tilpasses dette - og han må få hjelp/strategier som gjør at han takler hverdagen best mulig med disse forstyrrelsene i persepsjonen?
- finnes det en skole der han har mulighet for å lære sammen med andre i smågrupper, og ikke bare i en-til-en med en voksen på eget rom (selv om det kan være mest hensiktsmessig i noen timer)?
- finnes det en skole som forstår at fysisk aktivitet er noe som må fokuseres på da vår gutt kun blir stimulert fysisk av oss foreldre da han ikke klarer å leke med jevnaldrende på fritiden?
- osv. osv.....

Førstkommende onsdag skal vi besøke XX skole i XX byen. Har bedt om å få samtale med noen der, samt observere barnegruppa noe slik at vi ser om elevgruppa er noe som passer for vår gutt. Vi bor i XX og ser at vi antagelig må flytte på oss. Dette er imidlertid ikke bare enkelt da vi også har en eldre gutt som har slitt mye på skolen, og som nå endelig ser ut til - på videregående - å ha havnet i en klasse og med en lærer som passer for han. I tillegg har jeg noen begrensninger i forhold til hvor jeg kan få meg en jobb, der jeg kan fungere godt som arbeidstaker. Derfor er det begrenset hvor langt vi kan flytte. En mulig løsning er også at Ola (som har autisme) og jeg flytter fra far og Mikkel (storebror) til Mikkel er voksen og kan flytte ut. Det er neimen ikke noen enkel situasjon. Hvilke barn skal vi som foreldre sette først?

Uansett - situasjonen slik den er for Ola nå er helt uholdbar, og den tar alle mine krefter da det er så vondt å se at han ikke takler skolehverdagen. Det hjelper ikke hva skolen sier om hva han må og bør, så lenge han ikke trives. Ut av mistriivsel vokser det ikke noe. Vår holdning er at hvis han trives og er trygg, da har han gode vekstforhold. For selv om barn må utfordres for å lære, så må det skje innenfor rammer de kan mestre. Jeg tror jeg hadde sluttet rimelig kjapt i jobben min dersom jeg hver dag opplevde at jeg ikke mestret arbeidsoppgavene jeg var satt til å gjøre. Vi trenger alle å føle at vi er flinke. Og da blir vi trygge nok til å tåle å gå på trynet en gang i blant, reise oss - og gjøre nye forsøk.

Noe av det triste er at da Ola ble utredet av BUPA i XX, fant de at han kognitivt ikke er tilbake for alderen, men at hans læringsstil er annerledes enn de fleste andre barn sine. Blant annet er han sterk visuelt. Dette griper ikke skolen tak i, med det resultat at han nå er langt, langt, langt bak de andre elevene. Det er trist at vi foreldre har kjempet så lenge for at skolen skal gi han bedre undervisning, i stedet for å søke mot andre skoler som innehar kompetansen. Men vi har som sagt også kjempet mye med skolen for vår eldste sønn. Men nå er vi her - på vei, og dere er en av skolene vi ønsker å besøke en dag. For oss er det ikke nok med en samtaletime. Vi må få se undervisningen, elevgruppa. For mye står på spill til at vi kan flytte på familien uten å vite hva vi flytter til.

Dette ble en fryktelig lang mail. Men som du forstår har jeg (vi) mye i oss som opptar oss. Vi håper det er mulig å få besøke dere, og ser frem til tilbakemelding.

mvh. NN



Brevet som kom på mail, er anonymisert og gjengitt med tillatelse fra NN.

Henvendelsen og beskrivelsen er dessverre ikke enestående. Rektorer ved to spesialskoler i Østlandsområdet forteller at de nesten hvert år, har søkere som flytter til kommunen, for å få et bedre tilpasset opplæringstilbud til sitt barn.

### ***1.3 Hvem er elevene med generelle lærevansker***

Elever som strever med læring og ikke mestrer de aldersadekvate krav som skole og samfunn stiller, kan ha en form for lærevanske. Ofte er dette elever som er diagnostisert med en lett eller moderat utviklingshemming. Funksjoner som resonnering, problemløsning, læring, selvregulering, hukommelse, persepsjon og språk kan være redusert i varierende grad. I tillegg har de fleste begrensede ferdigheter innenfor motorikk og sosial fungering. Generelle lærevansker er et videre begrep som også kan omfatte andre elever som av ulike grunner strever med læring. Begrepet generelle lærevansker brukes i pedagogisk sammenheng og i litteraturen synonymt med begrepene utviklingshemminger og funksjonsnedsettelse. Det er en «snill» definisjon for foreldre og elever. Vi har ulike former for lærevansker; Generelle lærevansker omfatter lærevansker på flere utviklingsområder og eleven har problemer med det meste som skal læres. Sammensatte lærevansker, er når flere vansker opptrer samtidig og utgjør en kompleks og sammensatt lærevanske, ofte dobbeltdiagnoser. Det kan være stor variasjon i alvorlighetsgrad og det kan være vanskelig å definere hva som er primær- og sekundærvanske når vanskene er sammensatte. Multifunksjonshemmede vil være elever som har en alvorlig til dyp grad av sammensatte lærevansker eller utviklingshemming. Spesifikke lærevansker brukes om lærevansker som er begrenset til et spesielt område innenfor lese-, skrivefunksjonen, språk, matematikk, motorikk og sansedefekter. Disse elevene har normale kognitive funksjoner, og har ikke fokus i denne oppgaven.

Elever med utviklingshemming/lærevansker blir diagnostisert etter Verdens Helsorganisasjons medisinske klassifisering. World Health Organization International Classification (WHO ICD-10), deler mental retardasjon inn i fire kategorier etter alvorlighetsgrad. Dette er utgangspunktet for Helsedirektoratets medisinske kodeverk, ICD-10. Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer gir følgende medisinske definisjon (Helsedirektoratet, 2015).

*(F70-F79) Psykisk utviklingshemming*

**F70** *Lett psykisk utviklingshemming IQ anslagsvis mellom 50 og 69 (hos voksne, mental alder fra 9 til under 12 år), fører vanligvis til lærevansker i skolen. Mange voksne er i stand til å arbeide, ha gode sosiale forhold og gjøre en samfunnsnyttig innsats.*

**F71** *Moderat psykisk utviklingshemming IQ anslagsvis mellom 35 og 49 (hos voksne, mental alder fra 6 til under 9 år), fører vanligvis til markert utviklingshemming i barndommen, men de fleste kan læres opp til å utvikle noen grad av uavhengighet i det å sørge for seg selv, oppnå adekvat kommunikasjon og noen skoleferdigheter. Voksne vil trenge varierende grad av støtte for å kunne leve og arbeide ute i samfunnet.*

**F72** *Alvorlig psykisk utviklingshemming IQ anslagsvis mellom 20 og 34 (hos voksne, mental alder fra 3 til under 6 år), fører vanligvis til kontinuerlig omsorgsbehov.*

**F73** *Dyp psykisk utviklingshemming IQ under 20 (hos voksne, mental alder under 3 år), fører til alvorlige begrensninger av egenomsorg, kontinens, kommunikasjon og bevegelighet.*

Begrepet psykisk utviklingshemning er nå tatt ut innenfor pedagogikken, fordi begrepet lett forveksles med psykiske lidelser. Det brukes fortsatt innen medisin og som diagnosebeskrivelse sammen med mental retardasjon og representerer den individuelle modellen. Trine Lise Bakken beskriver kognitive funksjonshemninger som en samlebetegnelse, som påvirker mentale prosesser som problemløsning, hukommelse, sansning, oppmerksomhet, resonnering og kommunikasjon, først og fremst utviklingshemning, autisme og ervervet hjerneskade. Man finner langt større variasjon i væremåte og fungering innen denne gruppen enn i den generelle befolkning. Personer med utviklingshemninger er en uensartet gruppe hvor undergrupper har felles kjennetegn, for eksempel autismspekterforstyrrelser og syndromer som Downs syndrom og Fragilt X. I tillegg er også den adaptive fungering nedsatt, evnen til å ivareta seg selv og sosial fungering (Bakken, 2015, s.15).

I nordisk sammenheng er Tøssebro sin definisjon av funksjonshemning innenfor den relasjonelle modellen mest fremtredende: «en `mismatch` eller et `misforhold mellom en persons kapasitet og de funksjonelle krav fra omgivelsene. Dette betyr at funksjonshemning kan forstås som gapet mellom den enkeltes kapasitet og samfunnets krav» (Tøssebro, 2004, s. 4). Dette gjelder både på det fysiske og det psykologiske plan i forhold til samfunnsverdier, holdninger og vilje til å tilrettelegge for alle. Dette er den samfunnsmessige forståelsen som

omfatter omgivelsenes krav og manglende tilrettelegging. Den individuelle forståelsesmåten knytter en funksjonshemming til særtrekk ved personen, og i noen tilfeller betyr det en sykeliggjøring av enkeltindividet. Dette kan undervurdere elever og gi en forutinntatthet hos lærere eller arbeidsgivere, som tror de ikke kan lære eller undervises.

Den sosiale modellen fokuserer på sosiale barrierer i samfunnet. Lite fleksible organisasjoner, utilgjengelige miljøer, holdninger og manglende tilpasninger bidrar til å skape funksjons hemmende sosiale barrierer. Personer med generelle lærevansker eller andre funksjonshemminger risikerer å bli isolert eller ekskludert fra å delta på lik linje med andre i samfunnet.

Forekomsten av utviklingshemning er anslått av WHO til ca. 1,5 prosent av jordens befolkning. Dette gjelder alle grader og arter av utviklingshemning. I Norge vil det innebære at 75 000 personer er innenfor denne populasjonen, hvorav 20 000 har en alvorlig utviklingshemning som medfører store sammensatte lærevansker (Tangen, 2012, s. 388). Det er uklarerhet rundt disse tallene for Jarle Eknes (Eknes, 2000, s.13) refererer også til WHO som fastslår forekomsten til 3 prosent i industrialiserte land, og statistisk sett fastsetter forekomsten av mental retardasjon til 2, 3 prosent. I USA er det uenighet om den reelle forekomsten er nærmere 1 eller 3 prosent. I skandinaviske land ligger forekomsten rundt 1 prosent til i overkant av 2 prosent. Dette er lavere tall enn det man tradisjonelt finner i USA, men man antar det har sammenheng med større utbredelse av psykometrisk testing i USA. Dette har også medført at USA har en større andel personer med mild mental retardasjon, 75 %, mens personer med alvorlig og dyp mental retardasjon utgjør 25 % av populasjonen med mental retardasjon. I Sverige er tallene motsatt. 25 % har mild mental retardasjon mens 75 % har alvorlig og dyp mental retardasjon. De store forskjellene i antall kan skyldes måleproblemer, ulike tradisjoner og behov for å diagnostisere mennesker som skiller seg ut fra flertallet (Eknes, 2000).

## ***1.4 Inkludering***

I Norge går mer enn 97 % av alle barn i grunnskolealderen i den lokale, offentlige fellesskolen. Vel 2 % går i privatskoler og under 0,5 % er i spesialskoler (Berg & Nes, 2010). Dette er blant de høyeste resultatene for inkludering i Europa, og Norge har vært kjent som en spydspiss i inkluderingssammenheng. Intensjonen er at tilpasset opplæring og

spesialundervisning skal ivareta alle elever som har vansker av forskjellig art. NOU 2009:18, *Rett til læring* peker på at rundt 25 % av elevene i norsk skole har vansker med å delta aktivt i opplæringen (Midtlyng et.al., 2009). Det samme resultatet finner også Nordahl og Sunnevåg (2008) i forbindelse med analyser av LP-data.

I 2013 mottok 8-9 % av elevene i Norge spesialundervisning og det er ønske om å redusere omfanget av spesialundervisning i skolen og erstatte den med tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

«Tilpasset opplæring blir presentert som løsningen for at alle elever skal ha tilfredstillende utbytte av undervisningen. Tilpasset opplæring har de siste 10 årene hatt en enorm oppmerksomhet i norske skolen. Skolebyråkrater og politikere har satt sin lit til at tilpasset opplæring vil løse de problemer man har i skolen. Fra faglig hold har man imidlertid pekt på at tilpasset opplæring ikke reelt sett bringer med seg noe nytt pedagogisk til skolen» (Hausstätter, 2013, s. 10).

Hausstätter (2013) argumenterer for at vi burde ha høyere andel spesialundervisning i Norge og han henviser til Finland (og Storbritannia) som har beholdt et spesialskolesystem. I Finland mottar over 8 prosent av elevmassen sitt undervisningstilbud i en spesialscole. I tillegg har 22 prosent av alle elever spesialundervisning som sitt ordinære undervisningstilbud. I Finland er organiseringen av spesialundervisningen svært annerledes organisert, da lærere og spesialpedagoger i samarbeid kan definere hvem som skal ha spesialundervisning og man unngår omstendelig saksgang og formelle vedtak.

### **Tilpasset opplæring.**

Engen har en ambisiøs definisjon av tilpasset opplæring, og noen vil nok hevde at den er mer visjonær enn realistisk, spesielt i forhold til optimale utviklingsmuligheter, som noen vil hevde de færreste i skolen har i dag.

« 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).

Noen vil sette likhetstegn mellom inkludering og tilpasset opplæring. Man kan vel si at begrepene er gjensidig avhengig av hverandre. Lykkes man med det ene har man også lyktes med det andre

Nordahl, Sørli, Manger, Tveit (2005) sier om tilpasset opplæring at det handler både om sosial og personlig utvikling, og faglig læring. Forskning viser en sterk sammenheng mellom elevenes sosiale kompetanse og deres faglig læringsutbytte i skolen. Arbeidet for å fremme en god personlig utvikling, identitet, positiv selvoppfatning og sosiale ferdigheter er også en viktig del av tilpasset opplæring. Det handler ikke bare om individuell tilrettelegging, men det innebærer også at elevene må delta aktivt i faglige og sosiale fellesskap.

Arbeidsmåter, metoder og organiseringsprinsipper som innebærer stor grad av individuell variasjon vil lett forstås som god tilpasset opplæring. Implisitt ligger det i forståelsen at desto mer individualisert undervisning, desto bedre tilpasset opplæring.

I USA ble integrering eller mainstreaming for alle elever prøvd etter innføring av loven: Public Law 94-142- Education for All Handicapped Children Act (EHA) i 1975. Bakgrunnen for innføring av loven var at man fant en overrepresentasjon av barn fra amerikanske minoritetskulturer i spesialklasser og i andre segregerte spesialpedagogiske tiltak. Planen var å utvikle omfattende tilbud fra full deltagelse i vanlig klasserom til segregerte tilbud til de som hadde behov for det (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Ifølge Sarason (1993) bygde loven på en erkjennelse av at segregering var like urettferdig for dem som ble segregert, som for de andre elevene som ved en slik organisering, ikke fikk erfaring med mangfoldet (referert i Strømstad et al., 2004). Reformen nådde ikke de ønskede målene og kritikken mot integreringstenkningen kom etter få år. Flere barn ble kategorisert som funksjonshemmet, og minoritetskulturer og lavinntektsfamilier var fortsatt tydelig overrepresentert. Tilhengerne av inkludering så på dette som et resultat av at det var mer galt med skolen enn med elevene, og at tenkningen bak ikke var grundig nok. Lærerne var ikke godt nok forberedt til å undervise heterogene klasser og ønsket dermed å få elever som skapte vansker, ut av klasserommet. Hallahan og Kauffman (1995) var sterkt kritiske til inkluderingsideologien og mente at diskusjonen dreide seg for mye om sted og plassering, ikke om elevenes behov. De mente at barn og ungdom kan bli offer, og at reformen ikke tar hensyn til sannsynlige konsekvenser.

### **1.4.1 Tilbakeblikk via offentlige styringsdokumenter.**

Med Abnormskoleloven fra 1881 var Norge det første land som innfører skoleplikt for døve, blinde og dannelsedyktige evneveike. Barn med sterk utviklingshemming hadde verken skoleplikt eller rett, og var utelatt ved en egen segregasjonsparagraf (§3). Det var kun de som var best egnet for skolelæring, etter hvert kalt evneveike som fikk del i denne læringsretten. En relativt stor gruppe av de åndssvake, de ikke dannelsedyktige ble satt utenfor (Befring, 2012, s. 38)

Undervisning av barn med generelle lærevansker og etter hvert inkluderende tiltak for personer med funksjonsnedsettelser, har hovedsakelig skjedd de siste 65 årene. Fram til 1951 hadde barn som ble betraktet som ikke opplæringsdyktige, ingen opplæringsrett. I Spesialskoleloven fra 1951 ble staten pålagt å legge til rette for undervisning av funksjonshemmede i egne skoler. Dette var trolig en oppfølging av Menneskerettighetserklæringen, som i 1948, fastslår retten til utdanning for alle barn. Etter første verdenskrig hvor Hitlers mål var: «fullstendig utsletting av alle degenererte», stod det dårlig til med åndssvakeomsorgen (Ekeberg, 1995). På femti-tallet ble det en stor utbygging av spesialskoler og institusjoner for syns-, hørsels-, og talehemmede, evneveike og barn med tilpasningsvansker, og de fleste skolehjem gikk over til å bli spesialskoler. «De barna som ikke ble ansett skikket til opplæring kunne i beste fall bli karakterisert som arbeidsdyktige». (Befring, 2012, s.35). Datidens ideologi var segregering.

I 1955 skjedde det en endring av folkeskoleloven, og kommunene blir pålagt ansvaret for hjelpeundervisning i vanlige skoler. Dette var forløperen til dagens lov om inkludering av elever på nærskolen. Likevel anslo Spesialskolerådet i 1965 behov for en tredobling av elevplasser i spesialskolene til 8000 (Kunnskapsdepartementet, 1965-66), og å øke antallet spesialskoler til 80 (Befring, 2012). Samtidig jobbet man med en ny lov om grunnskolen og i 1970 la Blomkomiteen frem sin innstilling med anmodning om at de statlige spesialskoler skulle omorganiseres og administreres av fylkeskommunene/kommunene. Elever med spesielle behov skulle få opplæring i nærmiljøet, om mulig ved hjemmeskolen. Det ble utvetydig fastslått at «alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har» (Grunnskoleloven, 1975). Dette var en markant kursendring som skapte stor debatt. Loven, også kalt integreringsloven ble vedtatt i 1975, og med det var spesialskoleloven innlemmet i grunnskoleloven. Det var også spesialpedagogikken, og fra

1998 ble spesialundervisning en individuell rettighet forankret i opplæringsloven § 5-1. (Knudsmoen, 2012)

Tidlig på 90-tallet ble HVPU reformen innført. De statlige spesialskolene skulle nedlegges. Den innebar en stor omstrukturering av spesialskolene som ble omgjort til spesialpedagogiske kompetansesentre. Noen ble nedlagt, mens andre statlige spesialskoler ble overtatt av kommuner og drevet videre.

Internasjonalt regnes Salamancaerklæringen fra juni 1994, som et vendepunkt i kampen for at elever med nedsatt funksjonsevne skal ha rett til skolegang på nærskolen. Dette ble utgangspunktet for den globale inkluderingsbølgen de siste tyve årene.

I alt var 92 land representert med sine regjeringer i tillegg til 25 organisasjoner. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, vedtok en rekke retningslinjer for opplæring av alle barn med ulike spesielle behov.

De internasjonale overordnede prinsipper i Salamanca erklæringen er: Alle mennesker kan lære. Alle har rett til opplæring i et inkluderende skolemiljø. Mennesker med funksjonsnedsettelse skal ha like muligheter for personlig vekst, deltakelse og utvikling som alle andre.

*Inclusive education means that: ... schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and workingchildren, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups (UNESCO, 1994. s. 6)*

I 2006 vedtok FNs generalforsamling FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Med denne ønsket man en ytterligere sikring av like muligheter til å realisere sine menneskerettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Konvensjonen skal bidra til å bygge ned, hindre og motvirke diskriminering (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

### **Sentrale lover og paragrafer i någjeldende Opplæringslov av 1998.**

**§1-3** Alle elever rett til tilpasset opplæring og tidlig innsats.

§ 5-1. *Rett til spesialundervisning.* Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

§8-1 Retten for alle barn til å gå på sin nærskole.

§8-2 Elever skal ikke inndeles i grupper etter nivå, kjønn eller etnisitet.

**Kapittel 9a** Psykososialt miljø. Kapitlet presiserer at hver enkelt elev har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. (Opplæringsloven, 1998)

I 2012 kom det nye krav til skoler angående Alternativ Supplerende Kommunikasjon. Dette stiller store krav til kompetanse hos personalet i skolen. § 2-16, § 3-13, 4A-13: Opplæring av elevar med behov for alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK). « Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa».

Læreplanen fra 2006, Kunnskapsløftet, viser til overordnede prinsipper i fellesskolen.

Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring.:

- Den generelle delen av læreplanen, som har som målsetting **å utvikle hele mennesket**, er overordnet alle fagplaner. (Kunnskapsdepartementet 2006).
- «Hovedmålet er å gjøre elevene i stand til **«å ta hånd om eget liv»** (Kunnskapsdepartementet 2006, s.20.)
- Alle elever skal få en god opplæring faglig og sosialt, tilhøre en klasse, være del av et fellesskap, og ta del i skolens sosiale liv sammen med andre. Samtidig skal alle kunne bidra inn i fellesskapet ut fra sine forutsetninger og sosial bakgrunn. (Kunnskapsdepartementet, 2006).
- I Veilederen til opplæringsloven understrekes det at:

**Likeverdig opplæring er ikke en opplæring som er lik, men en opplæring som tar hensyn til at elevene er ulike.** Derfor må opplæringen alltid ha et stort rom for tilpasning. Arbeidet med å gi elever likeverdig opplæring må ta utgangspunkt i blant annet evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser hos den enkelte. Likeverdssprinsippet forutsetter tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet 2009, s.18).



Andre aktuelle styringsdokumenter i forhold til tema i denne oppgaven er:

- St. meld 16 (2006-2007) ... og **ingen stod igjen**. Tidlig innsats for livslang læring og nærmere utdyping av tilpasset opplæring
- NOU 2009:18 (2009) **Rett til læring** er en utredning om en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med særskilte behov. Prinsippene om retten til tilpasset og likeverdig opplæring i en skole for alle og universell utforming skal vektlegges. Utvalget ble ledet av Jorid Midtlyng. Oppfølgingen av denne utredningen kom i 2010-11, med St. Melding 18: **Læring og fellesskap**
- St.meld. 45 (2012-2013) **Om mennesker med utviklingshemming**. Tilråding fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- NOU 2015:2 (2015, s.2) **Å høre til** er en utredning om å vurdere de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser i skolen. Utvalget ble ledet av Øystein Djupedal og er pr. i dag ute på høring. Denne rapporten omhandler i svært liten grad elever med funksjonsnedsettelse.

Med utviklingen av sentrale styringsdokumenter som her er nevnt, er forståelsen at inkluderende opplæring handler om å øke tilhørighet, deltagelse og læring i en skole for alle.

### **1.4.2 Forskning om elever med generelle lærevansker og inkludering**

Hva vet vi, og hva sier forskningen om elever med generelle lærevansker i inkluderende skoler i dag? Det foreligger lite forskning. I den grad det finnes, er denne elevgruppen inkludert i den store gruppen elever med spesielle behov og/eller elever som får spesialundervisning, for eksempel i GSI-kartleggingen. Forskningen som her blir vist til er basert på data om spesialundervisning generelt, men med spesielt fokus på den forskning som foreligger om elevgruppen med utviklingshemninger/generelle lærevansker. Forskning om deres læring er svært begrenset, derimot finnes det litteratur om metoder for innlæring, men det vil i liten grad bli omtalt her.

Trivsel, sosialt fellesskap og tilhørighet er avgjørende for motivasjon og læring. (Nordahl 2000). Det er høyst aktuelt for denne oppgaven og er derfor vektlagt i utvalget av kvalitative og kvantitative forskningsresultater, som her blir referert.

**Torill Rønsen Ekeberg skrev i 1995** hovedoppgaven: Hvordan har de det? – elever med Downs syndrom i ordinær grunnskole. Dette var i tiden da man innførte HVPU-reformen hvor alle elever skulle gå i nærskolen, og bekymret seg for om dette betød «integrering til ensomhet» (Ekeberg 1995, s. 29). Man burde anta at kunnskap og erfaringer med inkluderende skoler er kommet lengre idag, og det vil være interessant å sammenligne resultatene fra denne hovedoppgaven med egen Masteroppgave som vil ha noen av de samme fokusområder. Ekeberg fulgte 10 elever med Downs syndrom, som gikk på nærskolen i sin hjemkommune, og intervjuet både elever, foresatte og klassestyrerne. Hennes funn er at elevene var akseptert i skolesamfunnet, det var ingen tilsynelatende problem med erting/mobbing, og medelevene gav støtte og oppmuntring til elevene med Downs syndrom. Ekte samspill mellom elever med Downs syndrom og deres klassekamerater forekom sjelden. Det lot til at elevene tross sitt avvik hadde sin naturlige plass i klassen. Lærere og foreldre mente at medelevene hadde stort utbytte av å bli kjent med elevene som hadde Downs syndrom. Flere av lærerne tvilte på om plasseringen gav den enkelte elev det beste opplæringstilbudet ved å være i ordinær skole. Undersøkelsene viste at elevene med Downs syndrom sjelden kan/vil delta på linje med klassekamerater i faglige eller sosiale aktiviteter. Sett utenfra virker de ensomme i skolemiljøet, de har liten kontakt med andre i skolegården og de har vanligvis ikke følge med klassekamerater til og fra skolen. Ni av ti klassestyrere gav klart uttrykk for at elevene enten gikk alene i friminuttene eller måtte aktiviseres av en voksen. Avstanden i utviklingsnivå både faglig og sosialt øker med alderen og lærerne opplevde at det ble vanskeligere å organisere samspill med medelever etter hvert som elevene ble eldre.

Mange elever med Downs syndrom er klar over sin situasjon og forfatteren spør om denne bevisstheten er årsaken til deres sosiale tilbakeholdenhet? Til tross for dette sier samtlige elever med Downs syndrom at de er tilfredse og har det bra på skolen. Forfatteren lanserer to ulike konklusjoner på hvorfor elevene uten unntak uttrykker tilfredshet med skolen mens de reelt sett er ganske ensomme. Den første er at elevene ikke opplever det slik selv. Foreldre har nevnt at de tror deres barn føler at de gjør noe sammen med andre, selv om det ofte er ved siden av. Den andre konklusjonen er at elevene selv vet at de er ensomme i den sosiale sammenhengen. «Fordi mange av elevene i undersøkelsen ifølge de foresatte kjennetegnes ved at de misliker å snakke om det som er ubehagelig, er det ikke sannsynlig at de vil ta opp denne problematikken. Dessuten tror de kanskje at intervjueren ikke vil like å høre om det, og lar være å snakke om det av den grunn» (Ekeberg, 1995, s.34). «Den som aldri har opplevd et nært vennskapsforhold med en likesinnet, vet ikke hva det innebærer, og er dermed heller

ikke i stand til å ønske seg det». Både Ekeberg og foreldrene mener at elevene med Downs syndrom har liten erfaring i å forholde seg til -, og uttrykke seg om det som er vanskelig. I boken illustreres det med flere eksempler hvordan elever med Downs syndrom trekker seg tilbake og velger bort samvær med jevnaldrende (Ekeberg, 1995, s.41). Trolig registrerer de at de ikke alltid er helt ønsket, og sannsynligvis har tilbaketrekkingen sin rot i å ikke strekke til (Ekeberg, 1995, s.43).

**Hattie (2014)** er nåtidens mest omtalte skoleforsker. Av hans mangeårige studier med over 200 millioner elever og 800 studier er han blant verdens mest innflytelsesrike skoleforskere. Hans forskning har resultert i en liste på 138 variabler over ulike tiltak som har størst og minst effekt på læring for elevene. Det som gir mest læring, handler i stor grad om lærerne. Deres relasjon til elevene, tilbakemeldinger, ledelse og klarhet i timene. En annen faktor av betydning er medelevers høye effekt på læring. Samarbeid, vennerelasjoner og påvirkning gjør skolen til et sted elevene har lyst til å komme til hver dag (2009, s.121). Selv sier Hattie at forskningen gjelder for alle elever; «Det som overrasker meg er at konteksten, hvis det er i den vestlige verden, nesten ikke spiller noen rolle. Alder, kjønn evner og ulike land spiller nesten ingen rolle, historien jeg skaper i *Synlig læring* er den samme» (Hattie, 2015).

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utgitt en rapport om forskningsbasert kunnskap om læring for barn og unge med utviklingshemming. Rapporten gir en bred presentasjon og evaluering av intervensjonsstudier som undersøker ulike tiltak og undervisningsmetoder internasjonalt. Det foreligger et stort spekter av ulike metoder og læringsstrategier for undervisning av elever med store generelle og sammensatte lærevansker innen språk, ADL-trening og faglige ferdigheter. ASK, IKT- baserte hjelpemidler og atferdsteoretiske metoder viser god effekt, men de er spesialiserte og krever mye spesialkompetanse (Holen & Gjerustad 2014).

**Nordahl og Sunnevåg, (2008)** har studert kvantitative data fra en kartleggingsundersøkelse i 2006/07 ved 104 grunnskoler med nærmere 9000 elever, i Norge. De har skrevet rapporten *Spesialundervisning i grunnskolen, - stor avstand mellom idealer og realiteter*, som presenterer et bilde av hvordan elever som mottar spesialundervisning opplever hverdagen i dagens grunnskole. Lærerne i undersøkelsen definerer 20 % av elevene til å ha vansker eller diagnoser. Av disse mottar 7,4 % spesialundervisning. De elevgruppene som kommer dårligst

ut på alle resultatområder, foruten området fagvansker i denne undersøkelsen, er elever med atferdsvansker med eller uten ADHD diagnose. Under fagvansker skårer elever med generelle lærevansker lavest. Nest etter elever med atferdsvansker skårer elever med generelle lærevansker lavest innenfor områdene motivasjon og arbeidsinnsats samt sosial kompetanse. Undersøkelsen viser at det er langt flere gutter enn jenter som mottar spesialundervisning spesielt på barnetrinnet. Andelen elever som mottar spesialundervisning er størst hos de eldste elevene i grunnskolen. Disse funnene er ikke i samsvar med ambisjonene om tidlig innsats for barn og unge med vansker i skolen. Med unntak av relasjon til lærer skårer elever som mottar spesialundervisning, systematisk og signifikant dårligere enn øvrige elever i skolen på alle områder. Dette er som forventet innenfor læringsutbytte, da det er elevenes læringsutbytte som gir rett på spesialundervisning. Etter lærernes vurdering vises det i tillegg store forskjeller i sosial kompetanse, dette kan indikere at stigmatisering og organiseringen av spesialundervisningen kan gå utover elevens sosiale utvikling (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s.33). Elevenes egenvurdering viser også at de trives dårligere, er mer utsatt for mobbing, og har dårligere relasjoner til medelever. Dette er i samsvar med andre undersøkelser som viser at elever som mottar spesialundervisning kommer dårligere ut enn andre elever på en rekke områder. Undersøkelsen viser en klar sammenheng i at det er elever med spesifikk diagnostisert problematikk som får spesialpedagogisk hjelp, og påpeker at dette ikke er i samsvar med opplæringsloven, som sier at det er manglende utbytte av den ordinære opplæringen som skal utløse rett til spesialundervisning. Man finner ikke noe mønster i forhold til hvem som mottar spesialundervisning og det hevdes derfor at spesialundervisningen i noen grad er preget av tilfeldigheter og andre behov enn elevenes (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s.50).

Forskerne peker på at «PP-tjenesten kan se ut til å forvalte et individperspektiv som kun bidrar til å legitimere at skolene slipper å se kritisk på sin egen innsats» (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s.52). Dette ved at de inntar et patologisk perspektiv. Det er relativt godt dokumentert at mange elevers problemer har en nær sammenheng med kontekstuelle betingelser i skolen (Markussen et al., 2007, Hattie 2009, Nordahl et al., 2005).

En tilsvarende undersøkelse fra Danmark, gjort av **Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl i 2010** viser omtrentlig samme resultater. Rapporten *Uligheder og variationer Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer* er en kvantitativ analyse av 25 000 elever ved 122 skoler. I Danmark får nesten 12% av elevene spesialundervisning. I

tillegg kommer ca. 2% av elevene, som har adskilte undervisningstilbud i for eksempel spesialskoler. Danske lærere mener at 24,9 % av elevene har en vanskelighet eller diagnose. 30,8 % av guttene har vansker, hvilket betyr at nesten hver 3. gutt defineres med vansker. «Det kan tolkes som et resultat af en sterk individorienteret tilgang til eleverne, hvor elevernes problemer i skolen placeres ind i elevene». (Nordahl et al., 2010, s.87-89) Fokus rettes mot elevene og i mindre grad på undervisningen og læringsmiljøet i skolen Rapporten viser at elever med atferdsvansker /ADHD og elever med spesifikke læringsvansker skårer dårlig i forhold til deres læringsforutsetninger. Elever med atferdsvansker /ADHD skårer svakest på sosial kompetanse. Undersøkelsen har ikke spesielt fokus på elever med generelle lærevansker. Det konstateres at de samlet kommer dårligst ut og som forventet ligger lavt faglig, men også lavt når det gjelder motivasjon og arbeidsinnsats. «Endvidere udviser elever med generelle læringsvanskeligheder også ringe motivation. Det er mindre overraskende, eftersom der her er tale om elever med betydelige vanskeligheder med læring i alle skolefag og en varig nedsat kognitiv funktion» (Nordahl et al., 2010, s.40).

**Tetler og Egelund (2009)** har forsket på effekten av spesialundervisning og inkludering av elever med generelle lærevansker i ulike skole og læringsmiljøer i Danmark. Gjennom sin studie av 26 elever og deres lærere i 10 ulike ordinærskoler eller spesialgrupper kom de blant annet frem til at elevene sliter med å opprettholde og utvikle det faglige nivået. Samtlige elever slet med konsentrasjon, tretthet og oppmerksomhet. Dette førte ofte til motorisk uro. Det var nødvendig at lærerne sørget for å ivareta deres behov for hvile og avkobling. Ellers var det sosiale utfordringer. Elevene følte seg ofte alene og utenfor fellesskapet. Å få, og holde på kameratskap og å finne en bestevenn er vanskelig i ordinærskolen. I spesialpedagogiske miljøer hadde nesten alle en bestevenn i sin klasse. Elevenes selvoppfattelse var der svært positiv og de opplevde seg som akseptert og trivdes i læringsmiljøet. Forskerne konkluderer med at skoleplassering i ordinærskolen ikke er ensbetydende med at elevene er inkludert.

Forskning i feltet mennesker med utviklingshemming og sosiale relasjoner er beskrevet av **Drabløs (2000)**. Han refererer til forskning gjort av Siperstein med flere i 1997. Da ble det fokusert på kvalitative aspekt ved vennerelasjonene til elever i 4.-6. klasse med lærevansker, mild til moderat svikt. Sammenligning av vennskap mellom barn uten lærevansker og barn med lærevansker skilte seg klart ut ved fravær av gjensidig engasjement, og bytte av roller.

Relasjonene var klart asymmetriske. Forfatterne peker på at barn har mange relasjoner på ulikt nivå og med ulikt innhold. Nære venner, mindre nære venner og bekjente.

*«Det som er mest påfallende i høve til barn med generelle lærevanskar som deltek i denne granskinga er såleis ikkje dei relasjonene ein finn, men heller den typen som i stor grad manglar: de nære, valgte, gjensidige og symmetriske relasjonene til andre barn. Det er rimelig å tru at denne type relasjoner er særleg viktige for oppleving av trivsel og oppleving av å høyre til i fellesskapet, og for sosial læring og utvikling. Funna med omsyn til kven en ville velje å gjenta aktiviteten saman med, kan indikere at barn i særleg grad søker relasjoner ein opplever som gjensidige». (Drabløs,2000, s.477)*

**Eknes (2000)** skriver at integrering av utviklingshemmede sjelden oppnås utover det organisatoriske og på det fysiske plan. Forståelse, regler, og sosialt samspill er svært følsomt for annerledeshet. Utstøtingsmekanismer etableres tidlig, til tross for foreldre og læreres innsats. Ekeberg bekrefter også dette(1998). Hun fremhever også at det er urimelig å kreve at utviklingshemmede skal fungere så selvstendig som vår moderne teknologi legger opp til. «Dette innebærer at vi må bygge ut og styrke utviklingshemmedes egne sosiale og kulturelle miljø, der de kan møtes for å bygge sosiale nettverk av varig verdi» (Eknes 2000, s.453).

**Tøssebro og Ytterhus (2006)** har studert funksjonshemmede barn som ble født på 90-tallet gjennom kvalitativ og kvantitativ forskning i et longitudinelt prosjekt kalt «Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge». På 1990 tallet ble institusjoner lagt ned i stor skala og inkluderingsidealet ble holdt høyt. I utgangspunktet besvarte 603 familier den første spørreundersøkelsen i 1999 mens 489 og 443 familier besvarte skjemaet i henholdsvis 2003 og 2006. Studiene viser hvordan inkluderende praksiser i barnehage og skoler reduseres med elevenes alder. Av elever med sammensatte funksjonsvansker er 22 % av elevene i vanlig klasse fra 1-4. klasse. For elever med generelle lærevansker er tallet 59 % mens for elever med fysiske funksjonsnedsettelse er tallet 90 %. I barnehagealder var tallet over 90 % for elever med generelle lærevansker. Kun 0,5 % av norske barn går i spesialskoler, men studien avdekker at bruken av spesialordninger i småskolen viser at for 40 % av barna er undervisningen organisert på måter som gir redusert eller liten tilknytning til klassen. Hans

forskning bekrefter det høye antallet ordninger som fører elever med funksjonsnedsettelse bort fra andre barn (Tøssebro & Ytterhus, 2006, s.84).

Flere av elevene er nå fylt 18 år og situasjonen for elevene viser at segregering øker med alder og ender med at 71,8 % er utenfor skoleklasser i videregående. I en alder av 18-19 år er 85 % av de funksjonshemmede i studien innvilget uføretrygd (Tøssebro, 2015).

**Wendelborg (2010)** har skrevet sin doktorgrad hovedsakelig basert på den tredje datainnsamlingen i 2006, fra dette prosjektet. Hans forskning viser at skolens organisering av opplæringstilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne påvirker deres deltagelse og relasjoner til jevnaldrende på andre arenaer. Han har delt elevene inn i 3 grupper; elever som går i spesialskole, elever som går i ordinærskole hvor noen er hovedsakelig i klassen, mens andre er hovedsakelig ute av klassen. Elever som er mest i klassen og i spesialskole deltar mest i fritidsaktiviteter sammen med sine jevnaldrende. Elever som er i ordinærskolen, men hovedsakelig ute av klassen deltar minst.

Resultatene viser også at funksjonshemmede ikke gradvis blir overført til spesialskoler, - eller klasser i løpet av barneskolen, men i stor grad blir plassert fra 1. klasse, og blir værende der hele barneskolen. Alvorlighetsgraden og type funksjonshemming er med på å bestemme om barnet går i vanlig skole eller har et skoletilbud i spesialklasse eller spesialskole. I løpet av barneskoletiden viser resultatene at det er en klar reduksjon i klasseromsdeltagelse. Spesielt elever med utviklingshemming får mange timer med spesialundervisning utenfor klassen. I de tidligste barneskoleår, når forskjellene og kravene ikke er så store, tilpasses miljøet i større grad. Særlig hos barn med generelle eller sammensatte lærevesker blir problemet definert til å ligge hos barnet og en individuell forståelse av funksjonshemming og særskilte behov ettersom kravene øker. Bosted er også avgjørende. Barn i store kommuner går oftere i spesialtiltak, enn barn i små kommuner (Wendelborg 2010).

**Skogdal (2014)** holder på med doktorgradsarbeid hvor hun har fulgt 6 elever med utviklingshemming på 6 forskjellige skoler. Hun karakteriserer resultatene som nedslående. «Vi ser elever som sitter helt alene med en voksen assistent i 23 timer hver uke fordi skolen ikke får det til. - De seks elevene jeg fulgte, var i snitt kun 6 av 23 timer sammen med klassen sin hver uke. Og da disse elevene var i de ordinære timene, var de passivt lyttende eller de

gjorde noe helt annet enn resten av klassen, .... - Vi har spesialskoler og spesialgrupper i dag fordi den ordinære skolen ikke virker. Og det er kanskje mer snakk om en lærervanske, enn en lærevanske» (Skogdal, s. 2014).

Fordi god psykisk helse er en forutsetning, også for elever med utviklingshemming til å innta læring, tas nyere forskning med i dette punktet. Et dårlig psyko-, sosialt miljø har vist seg å gi enkelte barn varige skader. Derfor er det viktig å være spesielt oppmerksom på de elevene som i liten grad kan gi uttrykk for sine følelser. Rundt 1980 var bevisstheten om at personer med utviklingshemming kunne ha en psykisk lidelse svært lav i de fleste fagmiljøer. Symptomer på psykisk lidelse ble sett på som en del av det å være utviklingshemmet. Dette er en viktig del av forklaringen på underrapportering, underdiagnostisering og behandling av psykiske forstyrrelser blant utviklingshemmede. Det ble også argumentert for at utviklingshemmede ikke hadde kognitiv kapasitet til å utvikle psykiske lidelser. I dag er det enighet om at utviklingshemmede mennesker utvikler de samme psykiske lidelsene som andre og at mennesker med lett psykisk utviklingshemming har doblet risiko for psykiatrisk lidelse, mens personer med mer alvorlig utviklingshemming har en risiko som er tre til fem ganger høyere enn vanlig. (Bakken 2011, J. Eknes 2000).

**Hove, Lier, Havik, (2012)** har forsket spesielt på psykisk lidelse hos personer med utviklingshemming. I forhold til mobbing viser resultatene at de som har blitt utsatt for mobbing har fire ganger så stor sjanse for å ha depresjon, sammenlignet med dem som ikke har vært utsatt for dette. Tidligere ble det hevdet at personer med utviklingshemming blir beskyttet mot psykiske plager på grunn av mental og emosjonell umodenhet. Dette viser seg ikke å være tilfellet, – tvert imot viser denne studien at gruppa er mer sårbar for psykososiale belastninger enn den allmenne befolkningen. Med svekkede funksjonsevner og en opplevelse av ikke å strekke til sosialt, gjør det denne gruppa ekstra sårbar for negative følger av mobbing. Andre lands resultater tyder på at en vesentlig del av mobbingen utøves av personer som selv er utviklingshemmet.

**Wigaard (2015)** er opptatt av at manglende eller svekkede funksjoner gir tapt oversikt og kontroll til å handle hensiktsmessig. Det er funksjoner som minnespenn, tidsperspektiv, siling av informasjon, tempofunksjoner, impuls kontroll, styring av oppmerksomhet, eksekutive funksjoner samt vurdering av fare. I tillegg er mange «vanlige gjøremål og oppgaver



utfordrende for mennesker med utviklingshemming og gjør dem mentalt slitne. Tilsammen utgjør dette en sårbarhet for utvikling av psykisk lidelse og spesielt angst.

Kognitiv overbelastning er et uttrykk for at hjernen er svært sliten. Det kan skje når oppgavene over tid er utfordrende, for vanskelige, eller personen kan ha vært utsatt for emosjonelle belastninger i en lengre periode, for eksempel redsel eller lavt stemningsleie. ... Medfødte funksjonsavvik gjør hverdagens oppgaver ekstra krevende og ... hvis man ikke får til det som forventes og en vanligvis får til, kan man bli lei seg, få dårlig selvtillit og bli redd for å mislykkes igjen. Å være lei seg eller redd er slitsomt i lengden og reduserer kapasiteten ytterligere. Alle hjerner kan overbelastes selv om de fleste har god «reservekapasitet. Personer med utviklingshemming og autisme er spesielt utsatt for kognitiv overbelastning» (Wigaard, 2015, s.42).

**Bakken (2015, s.121)**supplerer denne forståelsen av sammenhengen med kognitive og sensorisk overbelastning med: «personer med utviklingshemming og/eller autisme kan miste oversikten i situasjoner med flere mennesker, mange lyd-kilder samtidig, eller andre sterke sansestimuli. De har [...] ofte vansker med sensorisk integrering». ... «Forståelsesvansker kan medføre angstsymptomer, som er en vanlig årsak til atferdsvansker hos personer med utviklingshemming» Bakken (2015, s.125)

Elever som trives dårlig og som ikke er fornøyd med skolelivet, risikerer å ikke få utnyttet sitt læringspotensial, og dertil oppleve negativ læring, «læring som bryter ned» i stedet for «læring som bygger opp» (Mollås, 2009).

En oppsummering av forskningsfunn rundt elever med (store) generelle lærevansker er at de har mange timer utenfor klassen. De har god relasjon til lærer men motivasjonen og arbeidsinnsatsen er lav. Elevenes vansker er patologisert, og skolene har i liten grad fokus på egen praksis og organisering. Da elevene med store generelle lærevansker tidlig får spesifikke diagnoser er det sannsynliggjort at de fleste elevene får spesialundervisning, i tillegg til tilpasset opplæring i klassen. Klassemiljø og medelever er positive til elever med vansker og de bidrar til et positivt klassemiljø. Sosialt samspill med jevnaldrende er begrenset og blir vanskeligere ettersom elevene blir eldre. Det rapporteres om at de er ensomme og trekker seg tilbake, og er avhengig av voksnes bistand. Elever med generelle lærevanskers psykiske og kognitive begrensninger tilsier at skolene har store utfordringer for å ivareta disse elevenes læring, deltagelse og tilhørighet i skolens fellesskap.

## **1.5 Problemstilling**

Hva sier elever med generelle lærevansker, hva sier elever med andre vansker og hva sier elever uten vansker, om læringsmiljøet og skolehverdagen sin? Hva sier lærere om hvordan de opplever elevenes fungering i læringsmiljøet.

Data som er samlet inn i forbindelse med SPEED-prosjektet, se pkt. 3.1. gir anledning til å undersøke hva disse elevgruppene mener om opplærings situasjonen sin, og hva lærerne mener. Materialet gir mulighet til å skille ut elever med generelle lærevansker spesielt, og sammenligne deres skolesituasjon med andre grupper av elever.

Problemstillingen er som følger:

### **Hvor inkluderende er skolens fellesskap for elever med generelle lærevansker?**

For å presisere den nærmere har jeg delt den inn i to forskningsspørsmål:

#### **1. Hvordan opplever elev og lærer det sosiale fellesskapet?**

#### **2. Hvordan opplever elev og lærer det faglige fellesskapet?**

Innenfor området sosialt fellesskap svarer elevene i spørreundersøkelsen på spørsmål om trivsel og sosial isolasjon, relasjoner mellom elever og lærer, og om opplevelsen av egen adferd på skolen. Elevene er også med å vurdere undervisningen og egen fungering i undervisningen, som gir svar på deltagelse i det faglige fellesskapet. Lærerne vurderer det sosiale fellesskapet gjennom spørsmål om elevenes sosiale ferdigheter. Elevenes faglige fellesskap blir vurdert opp mot motivasjon, arbeidsinnsats, og fagprestasjoner.

SPEED-materialet gir mye informasjon i tall og fakta om spesialundervisning og organisering i norsk skole i dag.. Resultatene er sammenlignet opp mot tilsvarende tall i GSI-resultater der dette finnes. Til tross for at dette ikke er innenfor problemstillingen, er det interessant i forhold til at det finnes lite fakta tall fra tidligere forskning når det gjelder de ulike vanskegruppene. Dette blir presentert som et bakteppe, før resultatene av elev-, og lærersvarene. Hvor stor andel av elevene har vansker, og hvor mange har generelle lærevansker? Hvor store prosentandeler utgjør andre vansker hos elever og hvilke vansker er mest utbredt? Hvor stor andel av elever med generelle lærevansker, og elever med andre vansker får spesialundervisning? Og hvor mange burde ha fått det ifølge lærerne? Hvordan organiserer skolene spesialundervisningen? i klassen, i grupper eller med enetimer?

## **1.6 Aktualitet**

Tema i denne oppgaven er dagsaktuell både i forskningsmiljøer og i samfunnsdebatten generelt. Jevnlig kan man lese om tilpasset opplæring og inkludering i media og nyere forskningsartikler. I ytterkantene for valgt tema ligger også debatten om sorteringssamfunnet, og den bioteknologiske utviklingen som gjør det mulig på et tidlig stadium å velge bort individer på bakgrunn av egenskaper. Aktuelt er også frafallet i videregående opplæring, og økt antall uføretrygdede. Nordahl(2012) viser til forskning som viser at elevenes læringsutbytte fra grunnskolen, er den faktoren som i størst grad forklarer hvorfor elever ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse gjennom videregående skole. Sannsynligheten for ikke komme inn på arbeidsmarkedet øker om du ikke har fullført videregående opplæring og 19 % av disse elevene går over på trygde- og stønadsordninger. Blant de siste forskningsresultatene på frafall i skolen viser funnene at det er «sosial opplevelse» som er den sterkeste faktoren på frafall. Den inkluderer både opplevelsen av ensomhet, mangel på venner, og mangel på sosial relasjon til læreren. «Og den sterkeste faktoren er ensomhet. Vi vet også at det er de faglig svake elevene og de som har spesielle behov som kommer dårligst ut, forteller Frostad. Forskningsresultatene har vakt internasjonal oppsikt» (Frostad & Mjaavatn, 2014). Det blir for omfattende å drøfte i denne oppgaven, men det understreker betydningen av en fremtidsrettet opplæring, spesielt for elever med generelle lærevansker som i liten grad blir inkludert i det ordinære arbeidslivet (Tøssebro, 2015).

De statlige spesialskolene ble nedlagt i 1992. Allikevel er det i dag flere elever enn den gang som segregeres ut i spesialskoler og spesialavdelinger. I en reportasjeserie i 2012 avdekket bladet Utdanning at over 5000 elever har sin faste tilhørighet i et spesialtilbud utenfor den ordinære klassen. I dag viser GSI - tallene at antallet elever i egne faste avdelinger for spesialundervisning og alternative opplæringsarenaer er 5416 elever. Dette er flere enn antall elever i spesialskoler i 2011.

Spesielt i store kommuner og byer tilrettelegges det for egne spesialskoler. Utdanningsnytt.no kunne i januar 2015 fortelle om venteliste til spesialskoler i Oslo. Det går i år 828 barn og unge i åtte spesialskoler og 39 spesialgrupper i Oslo og antall søkere har økt med 10 %. De som ikke får plass settes på venteliste. Terje Ogden stiller seg kritisk til at stadig flere elever

forsvinner fra klassene sine, og mener politikerne må bremse segregeringen. Han forstår foreldrene som ønsker seg til andre tilbud, når de ikke opplever at barnet deres lærer og trives. Det finnes ikke enkle løsninger på hva som må gjøres, når ikke inkluderingen fungerer i praksis. (Ogden & Holtermann, 2015)

Med bakgrunn i norske elevers svake resultater i Pisa undersøkelsene er skolenes fokus på faglige resultater blitt sterkere vektlagt. Kunnskapsløftet fra 2006 vektlegger også et større læringstrykk, og det skaper vansker for en del elever (Nordahl og Haustätter, 2009).

Haug (2012a) har også en annen forklaring om at elevene er mer overlatt til seg selv. Individuell tilpasning innebærer mer selvstendig arbeid og oppgaveløsning, noe som passer bedre for elever som er motiverte og selvgående, enn elever som strever.

I en FoU-rapport om Spesialundervisning - drivere og dilemma utført av forskningsinstituttet IRIS vises det til disse driverne for den økte spesialundervisningen. De er tidligere omtalt i både offentlige dokumenter og forskning. De mest sentrale er:

- mer vektlegging av internasjonale/nasjonale tester og kartlegginger, - prinsippet om tidlig innsats, tilpasset opplæring, - nye nasjonale føringer (veiledere og rundskriv om spesialundervisning),- skolens undervisningstradisjoner og organisering av opplæringen
- foreldre krever mer av opplæringen, mer vekt på rettigheter, - atferdsproblematikk og manglende kunnskap om flerspråklighet (Mathiesen & Vedøy 2012).

Lippestad er advokat og leder av Likestillings- og diskrimineringsnemda og får mange klager til behandling i forhold til inkludering. Han mener at foreldre må ta den belastningen med å stille krav og klage, ellers blir det vanskelig å presse fram bedre inkludering i skolen for elever med spesielle behov. Han mener at det ikke er slik at elever skal inkluderes for enhver pris i ordinære skoler, men at spesialskoler ikke skal være det første man tenker på for barn som har spesielle behov. Han viser til sin egen datter og mener det ville ha vært et overgrep mot henne å bli plassert i en vanlig klasse. Det ville hun ikke hatt noen glede av (Lippestad, 2014).

Hvor kontroversielt det er å stille spørsmål om hvilket utbytte elever med utviklingshemming har av å være i klasserommet fikk Sarromaa(2015) erfare da hun ble sitert fra et internt notat, av sine politiske motstandere:

Mitt hjertesukk er følgende: Denne gutten har INGEN PEDAGOGISK eller FAGLIG NYTTE av å sitt i den klassen under denne timen eller vice versa. Tvert imot, hans tilstedeværelse var et forstyrrende element (og rent økonomisk: Kanskje han hadde klart seg med en assistent om han ikke hadde vært med i klasserommet?) Jeg vet at INKLUDERING er en dominerende ideologi innenfor norsk pedagogikk og spesialpedagogikk, men det kan ikke være slik at **spes.ped. elever med tunge vansker brukes som redskaper for at de såkalte normale elever skal utvide sine ideer om normalitet?** Da blir hans tilstedeværelse i klasserommet bare instrumentelt (ikke faglig eller pedagogisk). Det tjener ikke ham faglig sett.

Påfølgende diskusjon var høylytt. Hetsingen gjorde at hun trakk seg fra politikken i Lillehammer. Ekstra ømtåelig er kanskje denne debatten i kommunen hvor man ikke har noen former for spesialskoler eller, - avdelinger. «Det beste for de fleste er å gå i en inkluderende skole» (Nordahl, 2015). Men hvem er da ikke de fleste? Hvem tør å mene noe om at noen kan ha fordel av å gå i spesialskole eller spesialgruppe i tillegg, til å delta i vanlig klasse?

De siste tjue årene har man rettet oppmerksomheten mot psykisk helse hos utviklingshemmede personer. Tidligere skilte man ikke mellom psykiske lidelser og ulike diagnoser hos mennesker med funksjonsnedsettelse. I dag vet vi at det er fra 2-5 ganger så høy risiko for personer med utviklingshemming enn andre, for å få en psykiatrisk diagnose. For de med autismspekterforstyrrelser er risikoen enda større. Dette viser viktigheten av å se på disse personenes skoleliv og hvordan dette kan medvirke til en god psykisk helse. Bakken (2015), Eknes (2000). Under pkt1.4.2 redegjøres det nærmere om dette.

Dronning Sonjas skolepris for inkluderende praksis ble etablert i 2006 etter initiativ fra Dronning Sonja. Den tildeles hvert år en skole som har utmerket seg ved å praktisere likeverd og inkludering. De siste 4 årene har prisen gått til skoler som har egne baser/grupper/spesialavdelinger for elever med generelle lærevansker. Malakoff vg.skole, Østfold i 2011, Fagertun barneskole skole, Hedmark, i 2012, Porsgrunn vg. skole, Telemark, i 2013, og Thor Heyerdahl vg.skole, Vestfold i 2014. (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Kriterier for tildeling:

- Skolen arbeider langsiktig, systematisk og kunnskapsbasert med elevenes læringsmiljø.
- Skolen praktiserer likeverd og inkludering på en slik måte at hver enkelt elev opplever å bli verdsatt i et miljø preget av medvirkning, trygghet og fellesskap.

- Skolen kjennetegnes ved positive relasjoner mellom elevene og de ansatte, og elevene imellom – og ved et godt samarbeid mellom skole og hjem.(Utdanningsdirektoratet,2015)

Skoler som har ulike former for spesialavdeling for elever med store og sammensatte lærevansker eller elever med multi-funksjonshemminger er blitt lagt merke til fordi de har klart å forene elevenes spesielle behov samt tilrettelegge for elevene i skolemiljøet i den grad elevene kan ha nytte av det. Det er imot idealet og de politiske føringene, men et tilbud til de få som skolen ikke passer for.

Samtidig går debattene blant profilerte skoleforskere. «Enhetsskolen» og «den inkluderende skolen» Norsk skolepolitikk er full av gode idealer. Tøssebro (2014, s.40-41) mener det foreligger et stort gap mellom idealene og virkeligheten i norsk skole i dag. Haug sier: «Politikken handlar om inkludering, at alle skal vera i vanleg skule og klasse med sosialt og fagleg utbyte. Den politikken er ikkje realisert. Han har aldri fått vilkår for å verte realisert» (2014d, s.83) . Videre spør han « Kva realisme er det i ambisjonen om ein skule for alle?» (2014b, s.15)

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006, s.21) skriver om oppløsningen av spesialskoler i Norge: ”it was not followed by an equally strong movement to reform the common school to embrace and value difference”. De peker på noe vesentlig. I hvilken grad ble skolene rustet opp til å overta ansvaret for spesialundervisningen. Har alle skoler de nødvendige ressursene og kompetansen til å ivareta elever med alle former for spesielle behov. Og man kan spørre, - vil alle skoler noen gang få kompetanse til å ivareta alle former og grader av lærevansker og andre vansker? Og er det realistisk å tro at samfunnet er villig til å bekoste det? Og er det den beste løsningen for alle elever? Disse utsagn og meninger fra forskere og andre, som er involvert i arbeid med spesialundervisning, viser en tendens som går i retning av at enkelte har begynt å tvile på om det er realistisk å tro på en skole for absolutt alle.

### **1.6.1 GSI resultater 2014-2015**

Denne statistikken er interessant i forhold til at elever med generelle lærevansker utgjør en forholdsvis stor andel av elever som får spesialundervisning. Hvor de får den, i eller utenfor den vanlige skolen og når i skoleløpet, vil være med å belyse i hvilken grad vi har inkluderende skoler, og om antallet timer og elever med spesialundervisning øker eller

minsker fra år til år. Ifølge Grunnskolenes Informasjonssystem, GSI har andelen elever med spesialundervisning økt fra 5,9 % i 2004 til 8,6 % i 2011-2012. Det vil si 46 % økning i en periode der stortinget ønsket å redusere spesialundervisningen. I dag håper man at resultatene på 8,0 % for skoleåret 2014-2015 skal vise at tallene har stabilisert seg. Se figur 1 s.32. (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Det siste skoleårets resultater fra Grunnskolenes informasjonssystem, GSI, forteller at det er 50352 elever som er tilrådd spesialundervisning av Pedagogisk Psykologisk tjeneste. Av disse får 49672 elever spesialundervisning. Hvilket betyr at det er en differanse på 680 elever som er tilrådd spesialundervisning, men ikke får det.

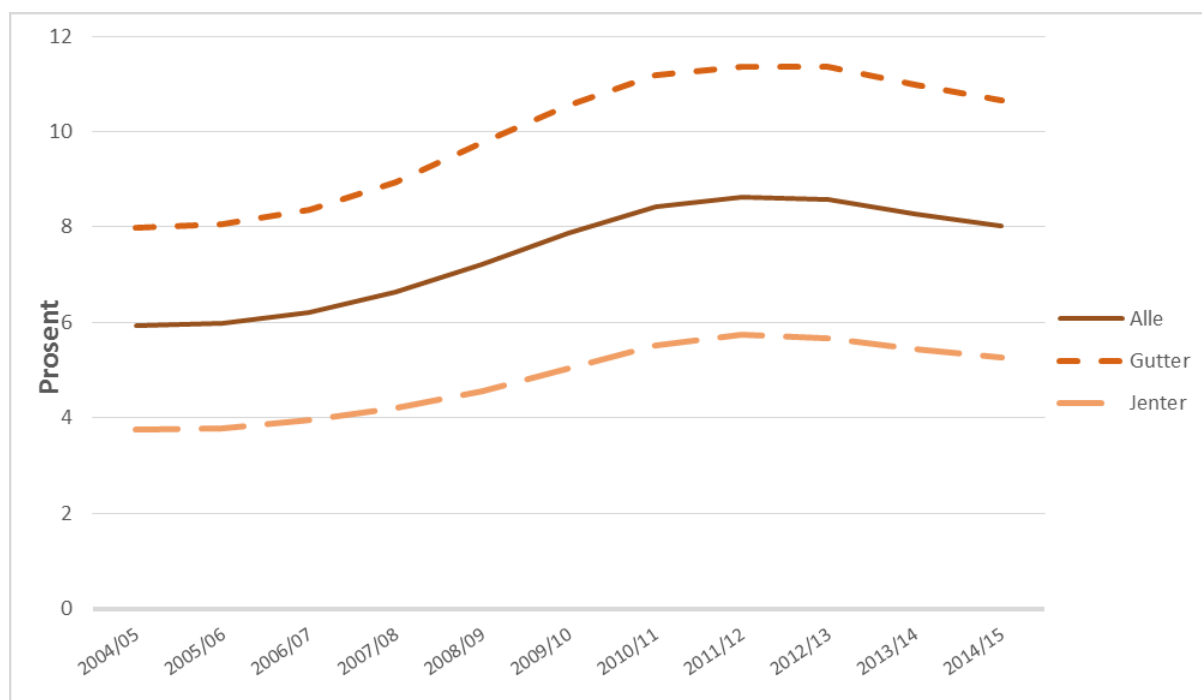
Av de som får spesial undervisning; 49 672 se tabell 1, er det 48 088 som får det av undervisningspersonale, mens 1584 elever får det av andre.

Tabell 1 – GSI – Hvor mange elever får spesialundervisning etter enkeltvedtak?

<b>Hvor mange elever får spesialundervisning etter enkeltvedtak?</b>		Gutter	Jenter	Sum
3	1. årstrinn	1674	624	<b>2 298</b>
4	2. årstrinn	1886	757	<b>2 643</b>
5	3. årstrinn	2521	1014	<b>3 535</b>
6	4. årstrinn	2934	1259	<b>4 193</b>
7	5. årstrinn	3536	1635	<b>5 171</b>
8	6. årstrinn	3891	1883	<b>5 774</b>
9	7. årstrinn	4176	2055	<b>6 231</b>
10	8. årstrinn	4182	2035	<b>6 217</b>
11	9. årstrinn	4289	2207	<b>6 496</b>
12	10. årstrinn	4650	2464	<b>7 114</b>
	<b>Sum elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak (linje3-12)</b>	<b>33 739</b>	<b>15 933</b>	<b>49 672</b>

Tabellen viser at det på alle trinn er over dobbelt så mange gutter som får spesialundervisning i forhold til jenter. Spesielt i 1. og 2. klasse ser vi at det er nesten tre ganger så mange gutter enn jenter som mottar spesialundervisning. Vi ser også at det er tre ganger så mange elever som mottar spesialundervisning i 10.klasse sammenlignet med 1.klasse.

## Spesialundervisning de siste 10 år.



Figur 1 GSI, Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning, 04/05 til 14/15.

Som vi ser, viser denne figuren hvordan andelen elever med spesialundervisning har økt fra 5,9 % i 2004 til 8,6 % i 2011-2012. Det vil si 46 % økning i en periode der stortinget ønsket å redusere spesialundervisningen. I dag håper man at resultatene på 8,0 % for skoleåret 2014-2015 skal vise at tallene har stabilisert seg. I hvilken grad det er positivt eller negativt er usikkert, - hvilke endringer som er gjort for å få ned statistikken, og hvilke tiltak som er satt inn for de elevene som ikke lenger får spesialundervisning er ukjent.

Tabell 2 – GSI – Elever i egne faste avdelinger for spesialundervisning

<b>Elever i egne faste avdelinger for spesialundervisning</b>				
Elever med fast tilhørighet i avdeling for spesialundervisning skal føres her. Dette gjelder både egne skoler for spesialundervisning og skoler der elever har fast tilhørighet til "forsterket" avdeling for spesialundervisning. Tilfeldige elevgrupper med spesialundervisning som oppstår i en ordinær skole og klasse skal ikke telles her.				
		1.-7. årstrinn	8.-10. årstrinn	Sum 1.-10. årstrinn
15	Dersom skolen har fast organisert avdeling for spesialundervisning, oppgis antall elever her	1928	1985	<b>3 913</b>



Tabell 3 – GSI – Elever med alternativ opplæringsarena.

<b>Alternativ opplæringsarena</b>						
		1.-7. årstrinn	8.-10. årstrinn	Gutter	Jenter	Sum
16	Hvor mange elever registrert ved skolen er utplassert én eller flere dager i uken utenfor ordinær opplæring (alternativ opplæringsarena)	432	1071	1244	259	<b>1 503</b>

Tabell 2 og 3 viser at det totalt er 5416 elever som får store deler av sin undervisning utenfor klassen. Tabell C er interessant i forhold til kjønn. Her ser vi at skjevfordelingen av jenter og gutter er svært stor, henholdsvis 17 % og 83 %. De fleste av elevene som har en alternativ opplæringsarena utenfor skolen er gutter i ungdomsskolealder. Forskjellen på kjønn er også stort sett dobbelt så stor for guttene i de andre målingene. Dette viser at det er gutter som i størst grad har behov for andre alternativer i sin opplæring, og at skolen i mindre grad er tilpasset dem.

Tabell 4 – GSI, -Organisering av spesialundervisning

<b>Organisering av spesialundervisning</b>				
		Gutter	Jenter	Sum
17	Hvor mange elever får spesialundervisning hovedsakelig i (den ordinære) klassen?	11020	4939	<b>15 959</b>
18	Hvor mange elever får spesialundervisning hovedsakelig i grupper på 6 elever eller flere?	3135	1634	<b>4 769</b>
19	Hvor mange elever får spesialundervisning hovedsakelig i grupper på 2 til 5?	15099	7446	<b>22 545</b>
20	Hvor mange elever får spesialundervisning hovedsakelig alene?	4485	1914	<b>6 399</b>

For å kunne sammenligne disse tallene med datamaterialet i denne oppgaven blir elevkategoriene i rad 18 og 19 slått sammen. Det vil si at 15959 elever får hovedsakelig spesialundervisningen i klassen. 27314 elever får spesialundervisningen sin i grupper utenfor klassen, mens 6399 elever får spesialundervisningen hovedsakelig alene. Utrechnet i prosent av det totale antallet elever utgjør spesialundervisning i klassen 32 %, i grupper 55 %, og alene 13 %. Jf. punkt 6.

## **1.7 Oppbygning av oppgaven**

Oppgaven er inndelt i fem deler. Første del har en innledning hvor jeg sier litt om bakgrunnen for valg av oppgave, redegjør for sentrale begreper innen inkluderingsområdet og presenterer forskning som finnes om elever med generelle lærevansker. Problemstillingen og aktualiteten rundt denne fremkommer også i del en. GSI resultater brukes som sammenligningsgrunnlag av data resultater som fremkommer i oppgaven. Ulike perspektiver på inkludering og betydningsfulle forutsetninger for læring er vektlagt, spesielt det psyko-, sosiale miljøe.

Del to omhandler relevante lærings- og utviklingsteorier, med spesielt fokus på Vygotsky og Honneth, i tillegg til annen teori som vil være aktuelt.

Den tredje delen er metodedelen som redegjør for metode og hvordan materialet fra Speed prosjektet er behandlet og analysert, samt gyldigheten av dette.

Oppgavens del fire presenterer først flere oversikter over datagrunnlaget som et bakteppe for oppgaven. En oppsummering av antall elever med spesialundervisning og andel av elever i ulike vanskegrupper som får spesialundervisning. Deretter kommer resultater og analyse av elevsvar, som påfølges av lærersvarene, og en analyse av disse.

I oppgavens del fem oppsummeres og drøftes resultatene opp mot problemstillingen, samt teoretisk og empirisk bakgrunn. I tillegg relateres det til annen forskning på området.

Læringsteoriene til Lev Vygotsky og Axel Honneth blir sett i sammenheng med deltagelse i fellesskapet og elevenes selvfølelse. Videre forskning som kan være aktuelt og interessant er også med i denne delen. Egne hverdags erfaringer får også plass mot slutten av oppgaven. Opplevde skolesituasjoner, kan forhåpentligvis bidra til å kaste lys over hvordan dagens skolesituasjon kan være for noen elever med generelle lærevansker.

Oppsummering på norsk og engelsk er plassert etter del fem.

## 2 Teori

Denne oppgaven omhandler både vitenskapsområdet humaniora og samfunnsvitenskap da den drøfter både organiseringen av elever med generelle lærevansker i skolesystemet, og hvordan inkluderingen tilpasses den enkeltes læringsforutsetninger og behov. Disse vitenskapene overlapper hverandre, spesielt innenfor pedagogikken (Fuglseth og Skogen 2006, s.257). Sentrale læringsteorier innenfor tilpasset opplæring og inkludering er først og fremst den sosiale læringsteorien som fremmes av blant annet Dewey (1859 – 1952) og Vygotsky (1896 - 1934). Dewey mener at vi skaffer oss kunnskap gjennom å ta del i praktiske læringsaktiviteter og gjennom å samhandle med andre mennesker (Dysthe 2001). Praktisk læring av teoretiske emner er god metode for å få konkret førstehåndskjennskap til teoretisk læring som kan være vanskelig å tilegne seg hvis man for eksempel ikke har lese og skriveferdigheter. Ved å samhandle i fellesskap med andre elever, tilegner man seg i tillegg viktige sosiale ferdigheter.

**Weinstein:** Klasserommet er en sosial kontekst for både skolefaglige og sosiale emner (ref. i Ohna 2003). Alle som har sittet i et klasserom vet hvor mye som skjer i løpet av en time. Relasjoner etableres, planlegging av neste friminutt, eller aktiviteter etter skoletid. Signaler i form av mimikk, blikk, kroppsspråk blir mer avanserte ettersom elevene blir eldre og det krever gode sosiale ferdigheter for å forstå det usagte fellesskapet. Her vil elever med begrensede sosiale ferdigheter komme til kort, på grunn av begrenset forståelse, men også i forhold til lav status i klassen. I klassesammenheng vil elever med lærevansker ha behov for å få hjelp til å forstå de sosiale kodene, og kunne delta.

Weinstein konkluderer med at klasserommet ikke bare er en sosial kontekst der studenter lærer skolefaglige emner. Det er en sosial kontekst der studenter også lærer sosiale emner, om hva som er passende handlinger i ulike kontekster, om en selv som lærende person og ens posisjon i et statushierarki (ref. i Ohna et al., 2003, s.53).

**Banduras** sosial-kognitive teori beskriver at læring foregår i et gjensidig samspill mellom adferd, personlige faktorer og miljø. I sin forskning har han sett viktigheten av forventninger om mestring som svært viktig for gode resultater (Manger, 2012) Bandura betegner den enkeltes tiltro til seg selv i forhold til en bestemt oppgave med termen selveffektivitet (self-efficacy). Den dannes i sosial interaksjon med betydningsfulle andre. Bandura mener, at troen

på seg selv er den enkeltfaktor, som har størst betydning for opplevelsen av velvære, motivasjon og tiltro til egne evner. Selveffektivitet er senere supplert med kollektiv selveffektivitet i grupper. Poenget er derfor, at når det forskes på effekten av spesialundervisning er det vesentlig å undersøke elevenes tiltro til seg selv, med Banduras ord, deres selveffektivitet. (Egelund & Tetler, 2009). Elever med generelle lærevansker er i stor grad utsatt for tilkortkommenhet i forhold til sine jevnaldrende, derfor er det svært viktig å bevisst jobbe med elevens tiltro til seg selv.

**Meads** speilingsteori kan sees i sammenheng med at vi ser oss selv i lys av hvordan andre ser/forstår oss. Gjensidig anerkjennelse oppnår man i et fellesskap med felles interesser. Elever på et lavere kognitivt nivå enn sine jevnaldrende kan ofte ha interesser på et mer barnlig nivå og kan være utsatt for lite anerkjennelse. Skolen og lærerne må arbeide kontinuerlig med akseptering av forskjellighet og vise alle elevene berikelsen ved mangfold.

## ***2.1 Vygotskys teorier om læring***

Vygotskys og hans teorier om læring er aktuelle for mitt forskningsområde. Mye av hans forskning har vært gjort i forhold til barns tidlige utviklingsstadier og spesielt i forhold til hvordan barns tanker og forståelse viser seg gjennom språket. Mange personer med store generelle lærevansker forblir på et tidlig stadium i sin kognitive utvikling. Derfor er Vygotskys teorier spesielt interessante i forhold til de kognitive funksjoner (Vygotsky, 1978). Fordi Vygotsky var opptatt av at læring var betinget av en sosiokulturell ramme er det naturlig å bruke hans teorier inn mot inkludering i ulike fellesskap i skolen. Imitasjon, kopiering og modellering er flere av opplæringsstrategiene hos Vygotsky. Han peker også på den betydningsfulle voksne som har gode relasjoner og dermed får etablert samarbeid med elevene. Bruner (referert i Tetzchner, 2001, s.302) videreførte hans læringsteorier og fremholdt lærerens betydning i teorien om stillasbygging. En slags metafor som viser til den voksne, som støtter opp om barnet til det selv er i stand til å opprettholde byggverket og stå oppreist. Stillaset er en ytre støtte som skal erstatte elementer som mangler i barnets ferdigheter og kunnskap til reisverket er kommet på plass. I tillegg bygger stillaset bro mellom det kjente og det ukjente og man unngår elevens frustrasjon over gjentatte møter med det frustrerende fremmede.

Strandberg (2008, s.41) understreker Vygotskys stadig tilbakevendende «allmenne lov», om at all utvikling synliggjør seg to ganger, først på et sosialt -, deretter på et individuelt nivå. Læring og personlig utvikling er bare mulig å forstå som ”Mind in Society”. Menneskets indre tenking kommer som resultat av ytre tenking og aktivitet sammen med andre, og aktivitetene er alltid sosiale; de skjer gjennom ulike former for interaksjon med andre mennesker. Hvilket betyr en avhengighet av menneskelige relasjoner for å skape individuell tankevirksomhet. Tilgang til samhandlinger og tilgang til mennesker vil være avgjørende faktorer. Strandberg påpeker også viktigheten av de fysiske rom-mulighetene for samspill, for aktivitet og for egen tankevirksomhet på en skole.

“Every function in the child’s cultural development appears twice: first on the social level, and later, on the individual level; first, *between* people (*interpsychological*), and then *inside* the child (*intrapsychological*). This applies equally to voluntary attention, to logic memory, and to the formations of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals”. (Vygotsky 1978, s.57)

Han mener at all utvikling har sitt fundament i sosiale samhandlinger. Det være seg emosjonell, intellektuell, sosial eller eksistensiell utvikling.

Strandberg tolker Vygotsky slik:

De barnehager og skoler som skaper mange arenaer for samhandling mellom barn og voksne, og barn imellom, vil skape en kraftfull plattform for barnets læring og utvikling. Når pedagoger og lærere oppfordrer det enkelte barn til å oppsøke en kamerat, bidrar de til hennes eller hans utvikling. (2008, s.64)

Vygotskys teori om den proksimale sone er svært relevant i forhold til tilpasset opplæring. Er opplæringen for vanskelig eller for lett, vil elevens motivasjon og interesse utebli.

”... is what is call *the zone of proximal development, is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*” (Vygotsky, 1978, s.86).

Utfordringene ligger hos lærerne i å finne elevens sone og åpne denne, for å kunne relatere kunnskapen til elevenes forforståelse, - det virkelige liv, mot neste trinn i ferdigheter og kunnskap. “the only good learning is that which is in advance of development” (Vygotsky 1978, s.89).

I felles klasseromsundervisning vil det forekomme mange eksempler på opplæring som går langt over den proksimale sone, spesielt for elever med generelle lærevansker. I forbindelse med å inkludere elever med generelle lærevansker i disse timene må man iblant prioritere å delta i klassesammenheng hvor eleven kan ha lite direkte læringsutbytte av faget, men hvor målet er sosial interaksjon og samvær med medelever. Dette vil indirekte medvirke til læring gjennom imitasjon og modellering.

Strandberg (2008, s.156) skriver om Vygotsky som mente at om utviklingshemmede aldri fikk møte abstrakt tenkning ville de selvsagt aldri utvikle abstrakt tenkning. Derfor er det viktig å tilrettelegge for situasjoner, interaksjoner og metoder der de får erfaring med abstrakt tenkning. På samme måte vil de aldri utvikle seg sosialt om de ikke blir satt i sammenhenger med likeverdige, med voksne eller «capable peers» der muligheter for samhandling kan skje. Vygotsky omtaler relasjonen voksne - barn som et asymmetrisk forhold der den voksne står for hjelperen og som veileder. «Capable peers» er smarte betydningsfulle kamerater som har lyst til å hjelpe hverandre.

Et sitat som ble publisert i 2005, viser også et annet aspekt i det å bli menneske, å finne sin personlighet. Vygotsky omtaler stadiet når barnet oppdager at man kan påvirke, hevde seg, og bety noe for andre. ”The personality becomes a personality for itself by virtue of the fact that it is in itself, through what it previously showed is itself for others” (Vygotsky, 2005, s.56 ) også omtalt av Strandberg (2008, s.133). Dette understreker betydningen av de aller svakeste barnas behov for alternativ, supplerende kommunikasjon, for å kunne påvirke sin egen situasjon og gi uttrykk for ønsker og behov.

## ***2.2 Honneths teori om annerkjennelse***

Når det gjelder den inkluderende skole og den sosiale og opplevde delaktighet og relasjon som jeg ønsker å se nærmere på, har den tyske sosialfilosofen Honneth filosofert mye rundt

dette. Han analyserer de formelle betingelsene for selvrealisering, som kan likestilles med det gode liv. Betydningen av sosiale relasjoner for utviklingen av egen identitet fremheves og han vektlegger anerkjennelse som det grunnleggende for en vellykket identitetsdanning, og spesielt selvforholdene: selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse.

De tre anerkjennelsesformene kan beskrives slik:

- I privatsfæren, - gjennom kjærlighet, fundamentalt for utviklingen av selvtillit. I nær familie og blant venner. Spesielt den betingelsesløse kjærlighet som kjennetegner mor-barn relasjonen.
- I rettsfæren, - gjennom rettferdig likebehandling, - fundamentalt for utviklingen av individer og grupper selvrespekt(selvaktelse). Det handler om plikter og rettigheter man har ovenfor hverandre individuelt og i ulike sosiale kollektiv, også i juridisk forstand.
- I sosialsfæren, - gjennom å bli verdsatt som et likestilt individ av samfunnet for øvrig, er fundamentalt for utviklingen av selvverdsettelse. Jakobsen knytter solidaritetstanken hos Honneth til en form for dannelsesstenkning: «Å forholde seg solidarisk til andres samfunnsbidrag betyr at man anstrenger seg for å prøve å se det verdifulle også i aktiviteter og evner som umiddelbart ligger en fjernt, det vil si at man utvider sin egen verdsettelseshorisont, noe som må skje i en læreprosess som både er individuell og kollektiv». Aktuelt innenfor alle typer skole, jobb og fritid.

Gjennom disse tre områdene viser han hvordan den enkeltes selvtillit, selvaktelse og egenverdi er avhengig av anerkjennelse for å få et godt liv og en egen identitet.

Honneth bruker andres empiriske forskning og teorier til å kaste lys over det han mener er menneskets kamp for anerkjennelse. Han samholder Hegels tre nivåer av anerkjennelse med stikkordene, kjærlighet, rettigheter og solidaritet, Honneth (2008). Motsatsen til anerkjennelse kaller han tilbakeholdt anerkjennelse, som for han er den arketypiske krenkelsen. Krenkelsene kjennetegnes ved at de ødelegger muligheten for intakt selvrealisering, og ødelegger muligheten for dannelsen av en hel identitet og forårsaker en eller annen form for patologi<sup>1</sup>. Det sentrale her er at det ikke bare er den som krenkes som lider.

---

<sup>1</sup> Honneth bruker patologibegrepet for å betegne noe som etisk problematisk. På den ene siden den menneskelige smerten, som oppleves når individer eller grupper av mennesker opplever at deres mulighet til å utfolde seg på en eller annen måte nektes dem i en sosial kontekst, men ikke bare dem som opplever smerten, men patologien tilhører alle i den sosiale konteksten.

Som følge av gjensidighetsaspektet vil også krenkeren ødelegge sin egen mulighet for intakt selvrealisering. Kermit (2012). Det vil si at krenkende atferd har to ofre.

Selvtillit og selvverdsettelse kan være vanskelig å utvikle om man føler seg annerledes og på siden av fellesskapet. I hvilken grad man har etablert toleranse og respekt for alle elever, vil være avgjørende om man føler seg verdsatt. Et kjent utsagn fra Martin Luther King er: «Den største trusselen mot et samfunn er ikke de onde menneskene, men de gode menneskene som ikke danner motmakt». Det betyr at alle de som ikke er del av en urettferdig behandling eller konflikt, har ansvar for å ivareta og stå opp for de svakeste. Dette kan være en del av en aktuell strategi for å forebygge og avverge mobbing.

### **2.3 Inkluderingssteorier**

Ifølge Booth & Ainscow (2002) er det tre nødvendige dimensjoner, en skole må arbeide med for å utvikle en inkluderende skole.



The three dimensions  
of the Index (Booths & Ainscow 2002, s.7)

Den grunnleggende dimensjonen er etableringen av en inkluderende kultur, som ikke uten grunn er plassert i bunnen av figuren. Det å skape felles inkluderende verdier for skolen og samarbeidet gir videreutvikling også til de andre dimensjonene, og gir endringer i strategier og praksis. Nyere inkluderingssteorier har fokus på skolens verdier. Disse blir tydelige når man



ser hvilke handlinger de ulike skolene setter i gang, og hvordan de fastholdes og videreutvikles av nye medarbeidere og elever.

“The development of inclusion, therefore, involves us in making explicit the values that underlie actions, practices and policies, and learning how to better relate our actions to inclusive values” (Ainscow , Booth & Dyson,2006, s.23). Deres forståelse handler om at inkluderende opplæring er å øke deltagelsen og læringen for alle, uansett bakgrunn og forutsetninger.

Qvortrup (2012) skiller mellom den fysiske inkludering (passiv), den sociale inkludering (aktiv) og den psykiske (opplevde) inkludering. Lignende definisjon av inkludering omtales også i Kartleggingsprosjektet i Kristiansand kommune (Nordahl, Hansen, Hansen, Qvortrup, 2013). Der stilles det i tillegg to kriterier. Man er ikke inkludert om man ikke både er delaktig og medberegnet i et fellesskap. De knytter dette opp mot to typer av inkludering, forstått som henholdsvis passiv tilstedeværelse (å telle med i et fellesskap, - tilstedeværelse) og en inkludert aktiv deltagelse (å ta del i et fellesskap). I skolesammenheng vil dette for eksempel innebære deltagelse i undervisningen med et faktisk læringsutbytte. Dette vil skape en snever ramme for inkludering, med hensyn til elever med sammensatte eller store generelle lærevansker. Mange av dem har ikke forutsetninger for et faktisk læringsutbytte i den ordinære og tilpassede undervisningen i klassen. Det pekes også på at inkludering kan fungere på enkelte sosiale arenaer og andre ikke. Det skilles mellom fellesskap hvor det er voksenstyrte aktiviteter, voksen-barn aktiviteter og barn-barn aktiviteter. Resultatene angående inkludering i Kristiansandprosjektet viste store forskjeller fra skole til skole og forfatterne anbefaler at det utarbeides standarder og kjennetegn på god og inkluderende undervisning.

Haug setter inkluderingen i et systemperspektiv som viser de ulike nivåene i forvaltningen, fra politiske intensjoner til praktisk handling (2014b, s.18). Han vektlegger også opplæring gjennom aktiv deltaking i fellesskapet.

	Fellesskap	Deltaking	Medverknad	Utbyte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skule og klasse Praktisk handling				
Elev Åtferd og oppleving				

På den vertikale aksene presenteres de ulike nivåene i systemperspektivet og forvaltningen. Fra politiske intensjoner og lovverk, kommunal- og skolens organisering, til den praktiske utføringen. Horisontalt kan det omsettes til utfordringene i skolehverdagen.

Farrells inkluderingsteori (2002) peker i den samme retning som de øvrige forskere og nevner fire faktorer, som skal være til stede, for en reel inkludering:

1. Fysisk tilstedeværelse i 'sin' lokale institusjon, nærscole.
2. Aksept og anerkjennelse fra institusjonens medarbeidere og barn.
3. Aktiv deltagelse i fellesskapets aktiviteter.
4. Rom for positiv selvutvikling (faglig, sosialt og personlighetsmessig).

Aktiv deltagelse i et faglig fellesskap på skolen vil være avgjørende for den faglige læringen og inkluderingen. Elever må så langt som mulig ha aktiv deltagelse i alle typer av fellesskap i skolen (Nes & Nordahl, 2015). Deltagelse sammen med andre er et avgjørende grunnlag for læring og utvikling fordi vårt potensial for læring realiseres best i fellesskap (Hattie, 2009 og Persson & Persson 2011).

Engen (1989) er opptatt av at majoritet og minoritet skal tilpasse seg hverandre, en forståelse av integrering som senere kom med St.meld.17, (Kommunal og arbeidsdepartementet 1996-1997). Assimilering omtales som det motsatte av inkludering og er brukt i forhold til minoritetsspråklige som tilpasser seg majoritetsspråklige. Med et sosiokulturelt syn på læringsfellesskap, kan man tenke seg at om innholdet i skolen skal ha relevans også for elever med store sammensatte vansker, må deres egenart og deres alternative språk (ASK)

verdsettes. Slik det er i dag handler inkludering ofte om at den svakeste minoriteten blant oss skal tilpasse seg majoriteten. Også for elever med mindre funksjonsnedsettelse stilles det store krav til å tilpasse seg majoriteten og flertallet. For mange er omstilling en stor prosess som det er viktig at blir tilrettelagt på best mulig måte, for å gjøre fellesskapet tilgjengelig for flest mulig.

Forståelsen og innholdet i inkluderingsbegrepet er debattert i mange fora, og det finnes ingen omforent definisjon av begrepet (Nes, 2015). Tidligere benyttet man begrepet integrering, som her forstås som et mål om å gjøre samfunnet tilgjengelig for alle, uten krav om innhold og tilrettelegging for aktiv deltagelse. Forståelsen i denne oppgaven er at inkludering skal forstås med utgangspunkt i å øke deltagelsen og læringen for alle elever uansett bakgrunn og læringsforutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er ikke nok med en fysisk tilstedeværelse, man må også muliggjøre alle elevers aktivitet i et fellesskap. Inkludering er en kontinuerlig prosess som krever innsats for å opprettholdes.

## ***2.4 Sosial kompetanse.***

Ytterhus (2002) beskriver barnehagebarnas reaksjoner når de tar initiativ til kontakt med barn med funksjonsnedsettelse. Observasjonene viste at barna fikk ingen eller uventet respons. Dette bidro til brudd i samspillet. Mange barn forstår ikke de vanlige reglene for lek og samhandling, de kan ha lang responstid eller ha fysiske begrensninger som hemmer «farta». For utviklingshemmede handler det om mangel på sosial kompetanse og håndtering av situasjonens dynamikk som medfører sammenbrudd i relasjon på grunn av manglende forståelse av situasjonen. Om samspillet sier Ytterhus at toleransen kunne være større der den nedsatte funksjonsevnen var tydelig, mens usynlige vansker gjorde samspillet vanskeligere. Det blir også referert til flere undersøkelser som viser det samme. «Barna blir ikke bevisst avvist av andre barn, men de befinner seg i randsonen av et miljø som virket uvanlig åpent for forskjellighet» Tøssebro & Lundeby (2002, s.113). Disse undersøkelsene refererer til barn i barnehage.

For eldre barn blir det viktig å tilpasse seg leken, om en vil inn. Om man ikke klarer det vil forsøket oppfattes som det Ytterhus kaller sosial interferens. «Sosial interferens er knyttet til tungdreven samhandling. Det er kjennetegnet av at påvirkningen av pågående lek er for stor,

for liten eller bare feil» (Ytterhus & Tøssebro, 2006). Elevers samspill blir mer avansert spesielt fra 10-årsalder og de uskrevne reglene og sosiale kodene blir flere og mer kompliserte. Desto vanskeligere blir det for elever med begrenset forståelse for sosialt samspill. Hvordan posisjonere seg, etablere status og forstå samhandlingsregler med påbud og forbud. Spriket i ferdigheter mellom eleven med funksjonsnedsettelse og jevnaldergruppen øker, og for å få til ulike former for sosialt samspill er det behov for organisering og initiativ fra voksne. Evnen til å mestre det sosiale samspillet, er avgjørende for elevens videre liv, hevder Nordahl (2012). Ogden (2002) understreker også kravene for å kunne delta i et jevnaldningsmiljø. Det krever evnen til å kunne være i samspill med andre og at man må både ha sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Sosiale ferdigheter er de enkeltferdighetene man bruker i sosiale relasjoner, mens sosial kompetanse handler om å vite hvordan man skal bruke de sosiale ferdighetene.

## ***2.5 Vennskap, - de jevnstilte, - de jevnaldrende***

Frønes skriver i sin bok «De likeverdige», om jevnaldergruppens betydning for barns sosialisering og om forskjellen på relasjonene mellom barn- barn og barn voksen. Mens foreldre barn forholdet kan forstås som tilskrevet, er vennskap og sosial kontakt med andre på samme alder, noe man må oppnå. Når Frønes omtaler de likeverdige og jevnalderrelasjoner er det elever på samme alder, samme modenhetsnivå, med felles interesser og felles fokus. Elever med generelle lærevansker vil ikke tilhøre denne definisjonen, da det de har felles med sine jevnaldrende i hovedsak er alder og størrelse. Deres sosiale og faglige fungering er på et utviklingsnivå med yngre barn. Ekeberg beretter om elever med Downs syndrom som valgte bort sine jevnaldrende og valgte samvær med jevnaldrende likesinnede og at de fungerte som gruppe (1995, s.41).

Piaget beskriver jevnalderrelasjoner der det gjensidige i barn- barn forholdet understrekes versus det underkastende i voksen- barn forholdet. Sullivan (1953) understreker at vennskap er en særegen form for gjensidighetsforhold, som ikke kan utvikles innenfor voksen-barn rammene. De voksnes forståelse- det vil si den ene partens forståelse – har primær gyldighet, mens vennskap er en gjensidighetskontrakt mellom likeverdige.

«Barn av ulik alder skaper en særegen spenning og kan være både tiltrekkende og skremmende i form av sin kompetanse og posisjon... I en lang sosialiseringssprosess er det viktig at det neste trinnet man strekker seg mot er ganske nært». Her peker Frønes på noe vesentlig som kan relateres til Vygotskys proksimale sone, innenfor sosialisering. Barnets neste utviklingstrinn sosialt må ikke ligge for høyt, og bør være mulig å oppnå med voksen støtte. Vygotsky kalte denne spenningen mellom voksne og barn for asymmetrisk, og svært viktig for progresjonen i barnets læring og utvikling.

Willard Hartup (1992) deler relasjoner inn i to typer: horisontale og vertikale. Relasjonene mellom voksne og barn er typisk vertikale. I *vertikale relasjoner* har den ene parten mer kunnskap og makt enn den andre, og forholdet mellom partene er komplementært. Voksne har kontroll og gir barn beskyttelse og trygghet. Barn søker kunnskap og hjelp, og voksne yter den. *Horisontale relasjoner* blir formet mellom individer som har omtrent like mye sosial makt og omfatter også vennskap mellom barn. Samspillene er basert på gjensidighet og likeverdighet mellom partnerne. Jevnaldrende utgjør et sammenlikningsgrunnlag når barn lærer om forskjeller mellom dem selv og andre (referert i Tetzchner, 2001, s.505).

Frønes (2010) skriver også om at foreldre-barn relasjonen er preget av vertikalitet – stabilitet, uforanderlighet, repetisjon og tilskrevne sosiale kontrakter. Den horisontale relasjonen, med barn – barn relasjonen er preget av kompleksitet, foranderlighet og av at relasjoner er noe som må oppnås og vedlikeholdes. Jevnaldermiljøene krever at barn har evne til fortolkning av nye sosiale kontekster, der ustabilitet, foranderlighet og utprøving læres gjennom nye aktører og situasjoner. Lek er på mange måter en kjede av forhandlinger om innholdet i leken. Sosiale forhandlinger skaper en særegen sosial og kulturell kompleksitet. At man er på samme nivå innebærer at forhandlingene er reelle. Ettersom elevene blir eldre skjer kommunikasjonen på flere nivåer samtidig og avkodning av andres tvetydigheter og humor er avansert kommunikasjon. For elever med generelle lærevansker i et jevnaldermiljø vil det være store utfordringer i forhold til forståelse og kommunikasjon.

Forutsetningene for elever med generelle lærevansker er begrenset, og medelevene vil komme i en vertikal eller asymmetrisk rolle. Det kreves at medelever inntar en voksen relasjon hvor de tar hensyn til elevens nivå. Elever med utviklingshemninger har mye å hente fra jevnaldergruppen gjennom modellering, imitasjon og instruksjon, men gjensidigheten og felles interesser er vanskeligere desto eldre elevene blir.

Vennskap i ungdomsalderen er preget av intimitet og personlige temaer. Evnen til empati og selvregulering blir viktig, likeså evnen til å omgås det motsatte kjønn som er en fortsettelse av den sosiale utviklingen. Med venner snakker man om forhold man ikke tar opp med foreldre; vennskap representerer en helt særegen, selvvalgt nærhet og relasjon. Det selvvalgte og frivillige elementet er viktig. Vennskap må vedlikeholdes aktivt, det er det gjensidige i forholdet som skaper og opprettholder vennskap. Når barn blir eldre knyttes former for vennskap til normer om troskap, ærlighet og så videre, som bygger en ramme der vennskap kan bevege seg mot selvvalgte forpliktelser og fellesskap. For elever med generelle vansker er voksenlivet komplisert og mange må ha bistand til å ivareta til å bygge opp og pleie et sosialt fellesskap resten av livet.

## **2.6 Motivasjon**

Motivasjon handler om lysten til å lære og opplevelse av mestring. I utgangspunktet har kognitive evner liten betydning, men om de voksne rundt barnet stiller uoppnåelige krav hvor barnet ikke har mulighet for å lykkes, vil troen på mestring ødelegges og lysten til læring og utvikling avta. Motivasjon blir målt hos elevene i denne oppgaven og resultatene vil i tillegg til grad av motivasjon hos elevene, også gi svar på hvordan lærere evner å tilrettelegge på elevens nivå, og med læringsformer som gir lystbetont læring.

Svært mange av teoriene i psykologien så vel som i common sense, understreker sammenhengen mellom selvbilde og motivasjon. Den som føler at man mestrer ting, blir motivert for å søke seg videre, den som føler at man aldri mestrer noe, motiveres for å trekke seg unna. Opplevelse av kompetanse, som selvbilde og selvtillit, skaper motivasjon. Og kompetanse i seg selv, det å kunne, skaper motivasjon; den som lykkes, er kompetent, og strekker seg videre. (Frønes 2010, s.65)

Mestring er for de fleste den mest betydningsfulle faktoren for motivasjon. Ifølge de mest anerkjente forskerne Maslow, Bandura og Vygotsky som representerer den humanistiske og sosiokulturelle tilnærmingen, nevner alle mestring som en viktig faktor for personlig utvikling og vekstmotivasjon. Forutsetningen for all læring er at eleven er motivert og at læreren legger grunnlaget for utvikling ved først å skape motivasjon hos elevene. «Motivasjon kommer

nemlig fra identitet, og identitet kommer fra fullverdig deltagelse. Elevene må føle at de blir verdsatt og regnet med for at de skal motiveres til fortsatt læring. Derfor er de sosiale omgivelsene og aktivitetene så viktig» (Manger 2012, s.23). Elever med store generelle lærevansker er spesielt utsatt for tilkortkomming og følelsen av å ikke strekke til i en vanlig klasse. Ekeberg (1995) er bekymret for at elever med utviklingshemming får for lite mestringsfølelse i den inkluderende skolen. Hun sier det er uunngåelig at vedkommende må oppleve tilkortkomming mange ganger hver eneste dag. Den som får andre oppgaver, egen læreplan, andre bøker, annet opplegg og som blir organisert av de voksne hele dagen, vil lett føle seg annerledes og utenfor. Mestringsfølelse og motivasjon kan være vanskelig å etablere. «Jeg er redd for at det under en tilsynelatende lite komplisert overflate skjuler seg mye bekymring og utrygghet hos mange psykisk utviklingshemmede barn, unge og voksne som er integrert på heltid» (Ekeberg, 1995, s. 25)

Betegnelsen lært hjelpsløshet er brukt om skoleelever som har en historie preget av mange nederlag, og som passiviseres gjennom å bli opptatt av sin egen utilstrekkelighet. Nederlag attribueres da vanligvis til den indre stabile og ukontrollerbare faktoren dårlige evne... Denne manglende troen på seg selv gjør dem svært avhengige av andre personer eller ytre belønning. (Manger, 2012, s.24)

Elever som har mistet all tro på seg selv kan i verste fall bli oppfattet som elever med dårlige evner, og komme inn i en spiral hvor nederlag forsterkes hver gang de opplever å ikke leve opp til egen standard. Med selvoppfyllende profetier får de gang på gang bekreftet at de ikke mestrer og utvikler et dårlig selvbilde. Det er sammenheng mellom elevers skoleprestasjoner og deres følelse av å gjøre det godt eller dårlig på skolen (Skaalvik & Skaalvik 1996).

## 3 Metode

### 3.1 Kvantitativ metode vs. kvalitativ metode

Kvantitativ metode er valgt for denne oppgaven, da det er en fordel for å kunne forholde seg mest mulig nøytral. Med påtrengende positive og negative erfaringer på området, prøver jeg å balansere oppgaven mest mulig objektivt.

Innenfor positivismen har man vært spesielt opptatt av å fremskaffe objektiv og sann kunnskap. Spesielt i USA står de positivistiske kravene til forskning veldig sterkt. I likhet med naturvitenskapene har den positivistiske tradisjon, som legger stor vekt på objektive forskningsmetoder som eksperiment, testing og spørreundersøkelser, forkastet eller hatt stor motstand mot å anerkjenne den kvalitative forskningen. Spesielt har debatten gått om det er mulig å være vitenskapelig objektiv innenfor de kvalitative metodene og om den kvantitative forskningen alltid er så objektiv som den ønsker å fremstå.

Innenfor human- og samfunnsvitenskapelig forskning er det ofte brukt både kvantitativ og kvalitativ metode. «Kvantitativ tilnærming er strukturert og systematisert. Den går i bredden og tar sikte på å formidle forklaringer. Ved bruk av kvantitativ metode kan informasjon formes til målbare enheter. Dette muliggjør statistiske beregninger». (Dalland, O. 2012). Systematisk innsamlet informasjon fra flere hundre informanter settes inn i statistikker som viser «objektive» resultater, og man har mulighet til å favne store grupper mennesker.

Cresswell (1998) hevder at det grunnleggende for kvalitativ forskning er å forstå, heller enn å forklare det som blir forsket på. Kvalitativ forskning rommer flere metoder; intervju, observasjon, analyse av tekst eller dokumenter og bruk av visuelle medier. Formålet med begge retningene er å bidra til å bedre innsikten i det samfunnet vi lever i og studere hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler innenfor dette (Holme & Solvang, 1996). Svend Brinkmann(2013), skriver;

...at kvalitative forskere er engageret i at utforske den menneskelige verden af betydning og værdier og interesserer seg for, hvordan aktørene selv oplever verden. Forskere stræber i den forstand efter at forstå menneskelivet `indefra`, dvs. inde fra de lokale praksisser, hvor livet leves, snarere end `udefra`, på en vis afstand, gennem objektiverende metoder.



På bakgrunn av denne kvalitative metoden om å bruke hendelser og erfaringer i hverdagslivet, som data i forskning, tillater jeg meg å supplere og illustrere det øvrige datamaterialet i denne oppgaven med selvopplevde hendelser og erfaringer fra hverdagslivet i skolen. For å tydeliggjøre hva som er erfaringsbasert vil disse vignettene bli markert med lilla bakgrunn. For å beskrive foreldrenes stemme har jeg allerede gjort bruk av et dokument som et bidrag til å belyse ett foreldreperspektiv. Forhåpentligvis vil oppgaven på den måten få et kvalitativt preg som utdyper og synliggjør i hvilken grad skolen er inkluderende for elever med generelle lærevansker.

Da jeg som masterstudent fikk anledning til å delta i innsamling av data til Speed-prosjektet, ble jeg nysgjerrig på hva dette materialet kunne frembringe av ny kunnskap om spesialundervisningen og skolehverdagen for elever med generelle lærevansker. I mitt masterarbeid om elever med generelle lærevansker, mener jeg å kunne finne mange resultater i datamaterialet. Gjennom prosjektet har jeg fått anledning til å analysere en gruppes atferd og relasjoner. Det foreligger beskrivelser, oversikter og statistiske analyser, som det ellers ville være svært tidkrevende å innhente. Med prosjektets ulike innfallsvinkler til opplæringen favner resultatene/ datamengden bredt. Derfor kan man også sette resultatene opp mot hverandre og se mulige korrelasjoner i de ulike resultatene.

Kleven (2011) skriver at i den senere tid er det også blitt mer vanlig å kombinere kvalitative og kvantitative metoder i en og samme undersøkelse, og at metodene kan belyse hverandres forskningsundersøkelser gjensidig. I tillegg har man har muligheten for å innhente informasjon både i dybden og bredden. Kvale og Brinkmann (2009) sier at bruk av blandede metoder optimaliserer de sterke sidene ved intervjuer og spørreskjema. «Det er gode grunner til å regne kvalitative og kvantitative metoder som supplerende i forhold til hverandre. De har hver sine sterke og svake sider, som det er grunn til å vektlegge på forskjellige måte avhengig av slags problemstilling som skal studeres» (Kleven s.20, 2011). Mens den kvalitative forskningen stiller store krav til bevissthet rundt de forskningsetiske sidene som forforståelse og forventninger, kan man regne seg som mer objektiv i forhold til de kvantitative resultatene.

Vitenskapsteoretisk vil jeg ta utgangspunkt i hermeneutikken da jeg vil belyse enkeltdeler som har stor betydning for helhetstenkning, både for den enkelte elev, vårt skolesystem, og våre verdier. Til tross for at oppgaven baserer seg på de kvantitative resultatene fra SPEED-prosjektet og tradisjonelt sett skulle hørt innunder den positivistiske tradisjonen velger jeg å forholde meg til hermeneutikken.

### **3.1 Datainnsamling og analyser**

«The Function of Special Education», SPEED-prosjektet er et fireårig forskningsprosjekt om spesialundervisning i grunnskolen som er finansiert av Norges forskningsråd. Det startet opp i 2012, og skal være avsluttet 2016. Hva handler spesialundervisning om, og hvilken funksjon har den? Datagrunnlaget er hentet både fra ordinær opplæring og spesialundervisning. Haug (2014b), presenterer en pedagogisk komplementaritetsteori i forbindelse med vurderingen av undervisning. Fra matematikken kjenner vi til at to komplementære vinkler til sammen er  $90^\circ$ . Dersom den ene vinkelen øker, blir den andre tilsvarende mindre. I undervisningssammenheng betyr det at dersom den ordinære undervisningen er god, for eksempel  $60^\circ$ , vil det bli mindre behov for spesialundervisning,  $30^\circ$ , og motsatt. Første del av prosjektet omfatter 15398 elever på alle klassetrinn i 16 kommuner på 97 skoler i Sør-Norge. Av disse får nesten 1000 elever spesialundervisning. Svarprosenten fra informantene; elever, kontaktlærere og lærere er svært høye, over 90%, mens svarprosenten fra foreldregruppa er varierende, og ligger under 50%. Første del av prosjektet T1, omfatter en spørreundersøkelse til de fire informantgruppene; elever, foreldre, kontaktlærere og alle lærerne på de aktuelle skolene. Alle elevene blir også kartlagt med en matematikk- og norskprøve.

I del to av prosjektet T2, følges 2 av kommunene. 2700 elever fordelt på fire årskull, 6.7.9.og 10 trinn i 29 skoler. Elever, foresatte og lærere fikk samme spørreundersøkelse, med ett års mellomrom for å kunne se endringer over tid. Matematikk og norsk kartlegging ble også gjort på nytt, i tillegg til intervjuer og en dagsobservasjon av alle elever som fikk spesialundervisning. I T2, er 60 elever av 2700 i kategorien elever med generelle lærevansker. Disse utgjør 2,2% av elevmassen i de to aktuelle kommunene. Av kapasitetshensyn er ikke T2 en del av denne oppgaven. Datamaterialet er samlet inn gjennom elektronisk kartleggingsundersøkelse, og gjennomført av Senter for Pedagogisk Utvikling (SePu) i Hamar.

Tabell 5 - Oversikt over forskningsmetoder og informanter i SPEED-prosjektet. Nes (2014)

METODER →	Survey	Kartleggingsprøver i norsk og matematikk	Klasseroms- observasjon	Intervju
INFORMANTER ↓				
Elever, hele klassen	x	x		
Elever m. spesialundervisning	x	x	x	x
Kontaktlærer	x			x
Spesiallærer				x
Andre tilsatte	x			x
Foresatte	x			

Den gule uthevingen markerer den delen av forskningsmaterialet som er brukt i denne oppgaven.

### 3.2 Forskningsetikk

SPEED-prosjektet er godkjent av NSD og Personvernombudet for forskning. Jeg har fått tilgang på datamaterialet gjennom Kari Nes og Ratib Lekhal ved Senter for praksisrettet Utdanningsforskning, SePu. Det er lagt stor vekt på at resultatene skal være anonyme og det vil ikke være mulig å føre opplysninger tilbake til enkeltpersoner. Datainnsamlingen jeg har benyttet har foregått gjennom bruk av spørreundersøkelser. Det er vektlagt frivillighet og mulighet til å trekke seg underveis for alle informanter (Haug, 2014a).

På denne bakgrunn har det ikke vært behov å innhente ytterligere godkjenning i forbindelse med å bruke dataene i min masteroppgave.

### 3.1 Elevens stemme

Data materialet som blir brukt i denne oppgaven har elever med generelle lærevansker som informanter. Nordahl, Qvortrup, Hansen og Hansen har noen betraktninger om dette i forbindelse med deres Kartleggingsundersøkelse i Kristiansand. På samme måte som når barn er informanter, innebærer det at vi som forskere har et ansvar i å opptre med ydmykhet og respekt i møte med barns ytringer. Det er barnas virkelighetsoppfatning vi ber om og det er viktig å vise at vi stoler på og respekterer alle elevenes svar og oppfatninger (Nordahl et al. 2013, s.37). Tangen mener at om man ønsker å utvikle innsikt i enkeltelevs og gruppers skoleliv krever det at man aktivt lytter til elevene, Forutsetningen er at læreren har bygget opp en trygg og tillitsfull relasjon. Da vil man ha mulighet for å innhente positive og negative erfaringer og forventninger. Muligheten for å fange opp eventuelle problemer på et tidlig tidspunkt blir også større. «Et gjennomgående trekk er ... at det å bli lyttet til og tatt på alvor

bidrar til både en opplevelse av kontroll og en opplevelse av å bli inkludert i en trygghetsskapende allianse .... Dermed forsterkes motivasjonen og innsatsen» Tangen (2012, s.160)

Spesialpedagogisk forskning har tradisjonelt sett vært lite opptatt av å lytte til elevens stemme (Tøssebro, 1999, Tangen 2011). «Vi har derfor begrenset forskningsbasert kunnskap om hvordan skolelivet ser ut fra disse elevenes perspektiv. Her er det mye upløyd spesialpedagogisk mark.» (Tangen 2012, s.166).

Opplæringsloven er klar ved tilbud om spesialundervisning. Det skal så langt råd er, «formast ut i samarbeid med eleven og foreldre til eleven og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (§5-4). Fra skoleåret 2009-2010 har alle elever rett til elevsamtale som ledd i undervisvurdering en gang hvert halvår. Forskrift til opplæringsloven §3-11. I tillegg skal lærer ha jevnlig dialog om elevens personlige og sosiale utvikling. Blant de elever med sammensatte lærevesker vil det være mange som ikke kan formidle «sin stemme». Hvem talar for dem. Er det fagfolkene med sine ulike innfallsvinkler som skal ta avgjørelsene, eller er det foresatte med sin inngående kjennskap og ansvar for barnets helhetssituasjon? Et spørsmål som blir ytterligere aktuelt når barnet blir voksen og ansvaret overtas av kommunene.

«Den største utfordringen ligger nok likevel i at dersom elevenes stemmer virkelig skal tas på alvor, kan det innebære at skolesystemet må gjennomgå betydelige endringer, særlig dersom man tar på alvor de elevene som skolen i dag passer dårligst for. Blant dem er mange av de barn og unge som spesialpedagogikken har et særlig ansvar for» Tangen (2012, s.166).

### ***3.2 Egen forforståelse***

Egen bakgrunn og erfaring som nevnt i innledningen har vært utslagsgivende for valg av problemstilling og forskningsspørsmål. På dette området har jeg et stort engasjement. Det betyr at mitt utvalg av elevgrupper og hvilke faktorer jeg har fokusert på, vil være påvirket av min forforståelse. Sammenligninger og graf-fremstillinger likeså. Det har vært et stort materiale å velge i, men valget er gjort for å få det mest relevante resultat i forhold til problemstillingene, teori og annen forskning.

Til selve datamaterialet har jeg ingen påvirkning og funnene vil derfor objektive. Det har ikke vært anledning til å stille ledende spørsmål men i forbindelse med tolkning, analyse og utvalg av datamaterialet kreves det bevissthet rundt subjektive tolkninger. Forhåpentligvis er faktagrunnlaget styrket ved at også verdier for signifikans gjennom T-test og reliabilitet er tydeliggjort. Fremstillingen av resultatene har jeg forsøkt å presentere og drøfte på en måte som ikke gir dem større eller mindre betydning enn det tallene egentlig viser. Min forforståelse og erfaringsbakgrunn vil prege tolkninger og analyser men jeg prøver etter beste evne, å unngå og bare trekke frem funn som styrker sammenhenger og erfaringer jeg har fra eget liv og arbeidserfaring.

### **3.3 Statistiske analyser**

De kvantitative dataene vil jeg behandle gjennom bruk av dataprogrammet SPSS, som er et verktøy for statistisk analyse (Johannessen, 2005). Ut ifra de innsamlede data vil resultatene som fremkommer gjennom statistiske dataanalyser eller deskriptiv statistikk presenteres via tabeller og figurer. Analysene som er gjennomført er frekvensanalyser, variansanalyse med effektmål, reabilitetsanalyser og enveis-variensanalyser, T-test også kalt one-way anova som brukes når man tester flere grupper. Da jeg ønsker å sammenligne tre elevgrupper i ulike kategorier, var denne funksjonell.

Med frekvensanalysen har jeg fått oversikt over antall svar på de ulike variablene, og hvordan svarene fordelte seg på de ulike svar- alternativene fra informantene. Her fremkommer også gjennomsnittsberegninger for de ulike gruppene, og svarprosenten.

Det har vært vesentlig å finne frem til forskjeller og likheter mellom grupper av elever. Derfor har det vært viktig å bruke et statistisk mål, her standardavvik, for å vise den relative forskjellen. Variansanalysen gir et bedre mål på de reelle forskjellene som fremkommer som effektstørrelser. Dette fordi spredningen er tatt med i beregningen og dermed gir et mer avansert mål enn bare frekvens-, eller gjennomsnitts måling.

«Haug skriver (2014a) at effektstørrelse (som er et mål på forskjeller mellom grupper) viser differansen mellom gjennomsnitt for gruppene dividert på standardavviket ... Effektstørrelser på over 0,4 er regnet som betydelig. (Hattie, 2009).

Resultatene presenteres i en 500 poengskala hvor 500 alltid representerer gjennomsnittet til alle elever uten vansker og «base line». 1 standardavvik er 100 poeng. For eksempel skårer elever med generelle lærevansker 475 på trivsel. Elever uten vansker representerer gjennomsnittet og deres skår blir alltid satt til 500. Dermed viser dette en differanse, det vil si en negativ forskjell på -25 poeng som tilsvarer -0,25 standardavvik, for elever med generelle lærevansker fra sammenligningsgruppen elever uten vansker.

Hattie (2009) bruker disse målene på effekt for å kunne presentere forskjellen mellom gruppene:

- Under 0,20 standardavvik (eller 20 poeng) viser ingen effekt
- 0,20- 0,39 (20-39 poeng) viser til en liten effekt, men at den er såpass stor at den likevel er av betydning
- 0,40-0,59 (40-59 poeng) indikerer en moderat effekt
- Over 0,60 (over 60 poeng) viser til en sterk effekt

Ratib Lekhal (2015, s.9) viser med denne formelen hvordan vi kommer frem til målene på effekt for å kunne angi en ca. styrke på forskjellene mellom gruppene.

#### Gjennomsnitt gruppe 1 - gjennomsnitt gruppe 2

#### Gjennomsnittlig standardavvik

Som eksempel på utregning av formelen har jeg hentet et enkeltutsagn fra Spørreskjemaet til elevene. Under faktor Trivsel, spørsmål nr.7 med 4 svaralternativer, med maks 4 poeng som resultat er følgende utsagn:

«Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever»

- Gjennomsnitt skåre for elever gruppe 1. 3,507 og standardavvik 0,819
- Gjennomsnittlig skåre for elever i gruppe 3 3,778 og standardavvik 0,512
- Gjennomsnittlig standardavvik for begge grupper  $0,819 + 0,512 = 1,331 : 2 = 0,665$

Reell differanse på gruppe 1 og 3:

$$3,507 - 3,778 = -0,271$$

Differanse uttrykt i standardavvik:

Reell differanse: standardavvik:  $-0,271 : 0,665 = -0,407 = -0,41$  eller 41 poeng

Forskjell på elevgruppe 1 og elevgruppe 3 vist i 500 poengskala:  $500 + (-0,41 \times 100) = 459$ .

Utgangspunktet for forskjellen er gruppe 3 som alltid vil være 500 poeng, og danne «base-line».

Da denne oppgaven sammenligner og ser på differansen mellom 3 grupper vil det også være nødvendig med en utregning av differansen mellom gruppe 2 og gruppe 3; elever med alle andre vansker. Det vil si at man gjentar utregningen for gruppe 2 på samme måte.

Utregningen for gruppe 2 viste -0,34 standardavvik eller -34 poeng

En T-test baserer seg alltid på en metode som kalles hypotesetesting. One-way anova er brukt her da testingen gjelder for mer enn 2 grupper. Med hypotesetesting menes det at en setter opp en nullhypotese som påstår at det ikke er noen forskjell mellom gjennomsnittet i populasjonen. Etter at dette er gjort velger vi et signifikansnivå som beskriver hvor stor sannsynligheten er for at det er en forskjell i populasjonen. Denne settes normalt på 5 prosent, som jeg har fulgt i mine tester. Derne settes det antall frihetsgrader som uttrykker den totale variasjonen som kan finnes i populasjonen. På bakgrunn av dette beregner T-testen ut en T-verdi. Denne T-verdien antyder sannsynligheten for at det ikke er noen forskjell mellom gjennomsnittene i populasjonen (Jacobsen, 2005). Det er vanlig i forskning å operere med en verdi også kalt signifikansnivå på  $p < 0,05$ , som betyr at vi kan akseptere at det er under 5 % sannsynlig at vi forkaster en riktig hypotese og 95 % sannsynlig at tallene er riktig og at det ikke er tilfeldigheter som gir oss disse resultatene. Testresultater se vedlegg 1.

### ***3.4 Reliabilitet og validitet.***

Ved å bruke allerede innsamlet data fra SPEED-prosjektet, gir det en garanti for at det foreligger tilstrekkelig kvaliteter knyttet opp mot reliabilitet og validitet. «Spørsmåla som er stilte er henta frå datainstrument som er nytta tidlegare, nasjonalt og internasjonalt. Det gir en større garanti for at dei har tilstrekkelege kvalitetar knytt til reliabilitet og validitet (Haug, 2014a, s.5)

Spørsmålenes reliabilitet er målt og funnet tilfredsstillende, hvilket betyr at de har en Alphaverdi over 0,60/0,70. Reliabilitet betyr at undersøkelsen og spørsmålene måler det de er tiltenkt å måle. Se vedlegg 1 for verdier for alle fokusområdene som her er omtalt.

Antall spørsmål under hvert fokusområde vil påvirke resultatene fra reliabilitetsanalyser, og det stilles spørsmål til reliabilitetsanalyser med få spørsmål. Eksempelvis har faktor sosial isolasjon en verdi på 0,6. Det er noe lavere enn det vi ønsker. Faktoren har kun 3 spørsmål, så dette kan henge sammen med lavere Alpha skåre.

Faktorene angående fokusområdene er laget og utregnet av Ratib Lekhal ved SePU, Hamar. Ytre validitet innebærer «mulighetene for at generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt vil som oftest innebære en vurdering av udvalgets representativitet i forhold til populationen» (Nordahl, Sunnevåg, Aasen, Kostøl, 2010, s.23). Det er å håpe at resultatene vil kunne generaliseres. Et slikt ønske krever at det foretas et sannsynlighetsutvalg av populasjonen. Denne undersøkelsen har ivaretatt dette både gjennom utvelgelsen og gjennom det store antallet svar fra populasjonen. Små, mellomstore og store skoler, geografisk plassert i øst-, vest-, og Sør-Norge deltar i undersøkelsen og ivaretar spredningen. Representativiteten øker også sannsynligheten for validitet, noe som gir høy statistisk styrke (Lund, 2002). Ved å kunne bruke data fra Speed undersøkelsen vil sannsynligheten om at forskningen skal være gyldig i en utvidet kontekst øke. Kostnader, tid og ressurser vil ikke være begrensende i forhold til innsamling av store mengder data. Svarprosent på over 90 % i de valgte informantgrupper, elever og kontaktlærere, styrker generaliseringsmulighetene og samlet sett kan generaliseringen av resultatene anses som svært gode (Fuglseth og Skogen, 2006).

Innenfor elevgruppen elever med generelle lærevansker vil det være elever som har begrensninger i forhold til å besvare en spørreundersøkelse. Ettersom svarprosenten er like stor for denne elevgruppen som de øvrige elevene, kan man anta at en del av disse elevene har fått hjelp til utfyllingen. Hvordan personalet ønsker å presentere opplæringen på vegne av eleven, kan være en feilkilde. Det vil selvsagt svekke validiteten på elevenes svar da de voksnes subjektive forforståelse, holdninger og verdisyn vil påvirke resultatene. Dette er en av faktorene som kan være årsaken til at det foreligger lite forskning på denne elevgruppen, spesielt i form av spørreskjema til elevene. Tross det, er det viktig at resultatene behandles med respekt og at de vurderes med de forbehold som er nødvendig. Tendensen kan gi oss et pekepinn om hvordan de opplever sin skolesituasjon.

Spørreskjemaene til elever og kontaktlærere er vedlagt som vedlegg 2 og 3. Noen av de opprinnelige spørsmålene er forkastet av SPEED og er derfor ikke med i analysene, eller på spørreskjemaene. Enkelte spørsmål i samme skala kan ha ulik retning. For eksempel svaralternativene aldri, sjelden, av og til, ofte, svært ofte. For at de skal fungere i en summert skala med poengutregning må da svarene snus for at de skal gi uttrykk for det beste eller den mest positive skåren, som alltid er høyest.



### 3.5 Utvalg

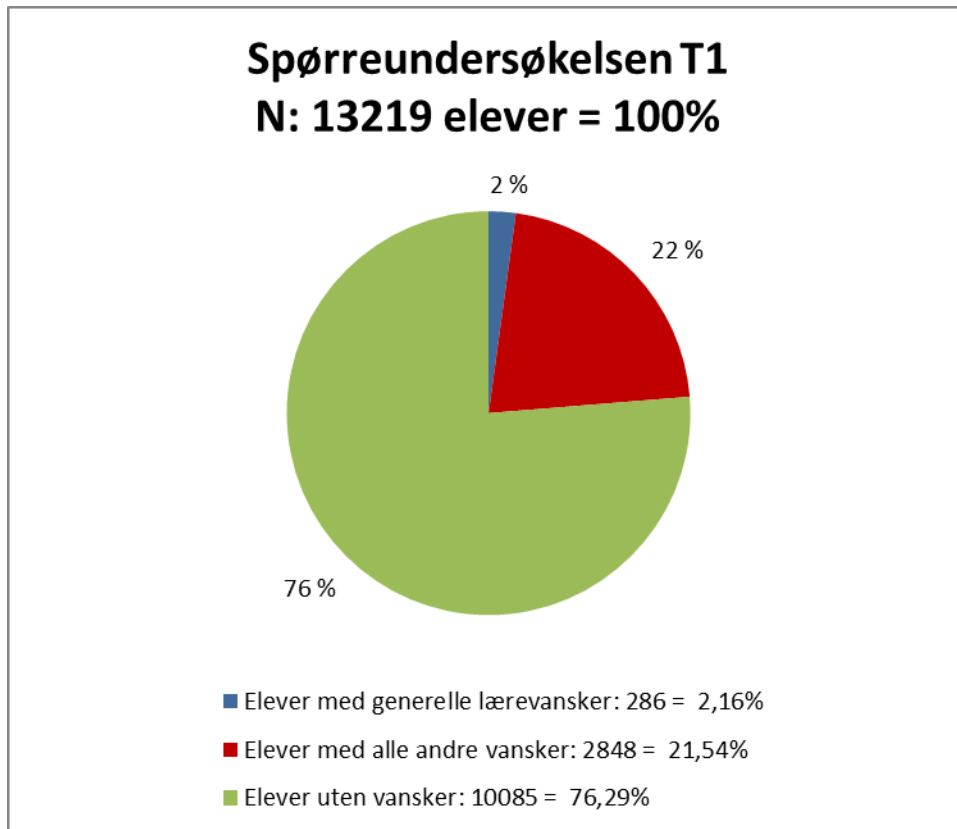
Til mitt formål har jeg tatt utgangspunkt i data fra T1. Fokuset er på elever med generelle lærevansker, og det aktuelle elevtallet er 286 elever med generelle lærevansker på alle klassetrinn, av 13219 elever. Antall elever på småskoletrinnet, fra 1.-4. klasse er representert med knapt 5000 elever. Disse har hatt et eget spørreskjema med 3 svaralternativer med mulighet for opplesing av spørsmålene og smilefjes med 3 svaralternativer. Elevsvarene fra 1-4 klasse vil ikke være inkludert i elevenes svar i denne oppgaven. Elevsvarene fra 5.-10. klasse teller ca. 9000. Lærernes svar vil inkludere elevene i småskolen, og er derfor representert med en høyere N; 13219 elever. I oppgaven benyttes data fra informantgruppene: kontaktlærere og elever. Det er egne spørreskjema for hver informantgruppe. Se vedlegg nr.2 og 3. Svarprosenten på spørreskjemaene er over 90 prosent og er spesielt høye ifølge Haug (2014a).

Fordi det var ønskelig å se spesielt på gruppen elever med generelle lærevansker og deres situasjon i skolen, ble utvalget elever delt i 3 grupper. Dette for å kunne sammenligne elevgruppen med andre elever med alle andre vansker, og andre elever uten vansker.

• Gruppe 1 Elever med generelle lærevansker	286 elever
• Gruppe2 Elever med alle andre vansker	2848 elever
• Gruppe 3.Elever uten vansker	10085 elever

Jeg vil i fortsettelsen av oppgaven markere data om disse gruppene med disse fargene, i litt varierende nyanser.

Figur 2 – Elevutvalg i T1



286 elever i kategorien elever med generelle lærevansker i T1 utgjør 2 % av elevmassen på 13219 som har godkjente svar på undersøkelsen. Antall elever med alle andre vansker er 2848 og utgjør 22% av totalantallet. Se figur nr. 2.

Samlet ser vi at elever med vansker utgjør 24 % av antall elever. Dette er de samme tallene som er funnet i andre undersøkelser, blant annet NOU 2009, og flere som er omtalt under pkt.1.10.

SPEED har kategorisert elever som får spesialundervisning i 10 ulike grupper. Gruppene består av elever med:

- 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 som har problemer i mange fag og som står tilbake evnemessig, inklusive psykisk utviklingshemming.**
- Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.
- Ingen vansker eller diagnose.

Her fokuseres det på gruppen "Generelle lærevansker. Elever som har problemer i mange fag og som står tilbake evnemessig, inklusive psykisk utviklingshemmede."

Gruppen elever med generelle lærevansker innbefatter alle grader av generelle lærevansker der kognitiv begrensning vil være fellesnevneren. Gruppen vil trolig også omfatte elever som av ulike grunner kan være lavtpresterende på grunn av sosial og økonomisk fattigdom, eller psykiske vansker av ulike årsaker.

Elever ved spesialavdelinger eller spesialskoler har ikke deltatt i prosjektet ifølge Haug (2014f). Da elever med generelle lærevansker ofte er elever som tilhører slike avdelinger, ønsket jeg å finne ut hvor mange elever som kunne være utenfor prosjektets utvalg. De to største kommunene ble kontaktet. Fra sentralt plasserte kilder i to av kommunene, fikk jeg opplyst fra kommune X at de har 40 elever i tre ulike avdelinger. Kommune Y har 105 elever fordelt i to skoler med spesialavdelinger. De fleste av elevene har store sammensatte funksjonsnedsettelse og er interessante i mitt perspektiv da de faller innenfor kategorien elever med generelle lærevansker, nærmere bestemt elever med store sammensatte lærevansker. Et av kriteriene for å komme inn ved spesialskolene er at eleven har diagnosen utviklingshemmet. Tilsynelatende virker tallene høye for de to kommunene, men ved prosentvis utregning i forhold til det totale elevantallet fra 1. til 10. klasse i kommunene er prosenten elever i spesialavdelinger ca. 1%. De resterende 14 kommunene er mindre kommuner, hvor det i mindre grad er sannsynlig med så store tall for elever, i spesialavdelinger. Uansett betyr det at antallet elever med generelle lærevansker i

kommunene er langt flere enn de som er registrert i prosjektet. Hvis man legger til de 145 elevene i spesialavdelinger/skoler vil antall elever med generelle lærevansker stige fra 2,2 prosent til 3,3 prosent. Da er ikke alle kommunene medregnet og vi er oppe i et tall som er høyere enn beregningene fra WHO. Se pkt. 1.3 som anslår at personer med utviklingshemming utgjør mellom 1-3 prosent av befolkningen. En mulig forklaring er at gruppen lavtpresterende elever og elever med psykiske vansker er blitt registrert innenfor denne kategorien. I oppgaven vil elevene fra spesialavdelingene ikke telle med, da disse ikke er medregnet i datamaterialet. Med et frafall av elever med de største generelle lærevanskene i spesialavdelinger, kan man anta at utvalget i denne undersøkelsen vil være elever som hovedsakelig har diagnosen mild til moderat grad av utviklingshemming.

## 4 Resultater og analyse

For å få et innblikk i inkluderende skolars systemer og organisering presenteres først en oversikt over antall elever med ulike vansker og spesialundervisning for disse. Deretter fordeling av spesialundervisning i forhold til vansker og i forhold til alle elever med vansker i de 16 kommunene som deltar. Hvordan organiseres spesialundervisning er spesielt interessant i forhold til elevenes tilhørighet i fellesskapet. Alternativene er individuell-, gruppe-, eller klasseundervisning.

### 4.1 Oversikt over ulike vanskegrupper.

Antall elever som har vurdert seg selv, og som kontaktlærere har gitt informasjon om i spørreundersøkelsen er 13219 elever. Missing, det vil si ikke gyldige eller manglende svar er 2179 elever. Totalt er 15398 elever registrert i undersøkelsen.

For å få en oversikt over utvalget og elevgruppene med og uten vansker presenteres denne tabellen. Den er inndelt etter de nevnte farger for de 3 gruppene elever jeg sammenligner i oppgaven. Kontaktlærere har krysset av for alle elever, og deres eventuelle problem eller vanske. Tabellen viser hvordan avkryssingen har fordelt seg på de ulike vanskegruppene. Dersom eleven har flere enn en vanske, er det avkrysset for primærvansken.

Tabell 6 - Elever med vansker

VANSKER	N Antall elever	Valid percent Prosent
Hørselshemming	68	0,5
Synsvansker	96	0,7
ADHD – diagnose	123	0,9
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige.	631	4,8
Spesifikke lærevansker/fagvansker i norsk. Elever som har problemer i norsk men som ikke står tilbake evnemessig.	535	4,0
Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk. Elever som har problemer i matematikk, men som ikke står tilbake evnemessig.	230	1,7
Andre spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har faglige problemer, men som ikke står tilbake evnemessig.	409	3,1
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	286	2,2
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	756	5,7
Ingen vanske eller diagnose	10085	76,3
Totalt	13219	100

Oversikten viser fordelingen av elever med vansker og type vanske både i antall og prosentvis. Antall elever med vansker er til sammen 3134 elever og antall elever uten vansker er 10085 elever. Det betyr at kontaktlærerne anslår at 24 % av elevene har en form for vanske. Elever med generelle lærevansker utgjør 2,2 prosent mens alle de andre elevene med vansker utgjør til sammen 2848 elever og 21,5 prosent.

Vi ser at den elevgruppen med høyest antall elever 756, (5,7 %) er kategorien: Andre vansker. Betegnelsen er litt uklar, men innenfor denne gruppen finnes sannsynligvis en del elever med fysiske funksjonshemminger, Autismespekterforstyrrelser, sjeldne syndromer, og elever med psykiske problemer. I tillegg kan elever med helseproblematikk og ulike språklige utfordringer befinne seg her. Den gruppen som har nest flest elever med vansker, er kategorien elever med Atferdsproblem, men ikke ADHD, med 631 elever. Denne gruppen kan man se sammen med ADHD elevene da de har mange felles kjennetegn. Tilsammen med elever med diagnosen ADHD utgjør de 754 elever (5,7 %) og er like stor som kategorien Andre vansker. De to største gruppene har ikke kognitive begrensninger og man kan anta at de fleste vil ha forutsetninger for å ha utbytte av den ordinære undervisningen, gjennom tilpasset opplæring, hjelpemidler og god klasseledelse.

### Antall elever som får spesialundervisning:

Lærerne har besvart spørsmålet: kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Tre svaralternativ: Ja, Nei, Usikker

Tabell 7 - Antall elever som får spesialundervisning i gruppe 1 og gruppe 2.

Elevgruppe		Frekvens	Prosent
Gruppe 1. Elever med generelle lærevansker	Ja	210	0,1
	Nei	76	99,8
	Usikker	0	0,1
	Total	286	100,0
	Missing system	0	0
	Totalt gruppe 1	<b>286</b>	100,0
Gruppe 2. Elever med alle andre vansker	Ja	743	26,1
	Nei	2073	72,8
	Usikker	31	1,1
	Total	2847	100,0
	Missing system	1	0
	Totalt gruppe 2	<b>2848</b>	100

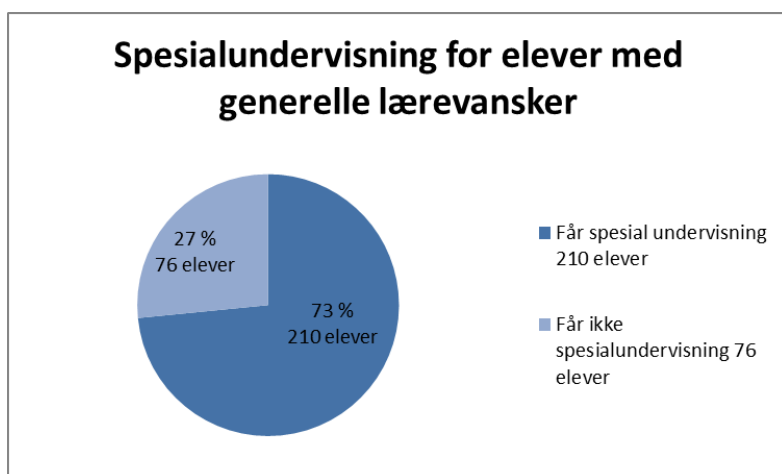
Tabell 7 viser at av 286 elever med generelle vansker får 210 elever spesialundervisning. Av 2848 elever med andre vansker får 743 elever spesialundervisning. Det vil si at av 3134 elever med vansker får 2181 elever ikke spesialundervisning.

Med en beregning utifra det totale antallet elever, utgjør prosentandelen som får spesialundervisning 7,3 prosent. Om vi hadde lagt til den andelen elever vi antar er i spesialavdelinger, 145 elever, vil prosenten bli 1% høyere, 8,3% og vi vil da være oppe i det samme antallet som GSI har registrert for 2013-2014 som landsgjennomsnitt. se pkt. 1.6.1.

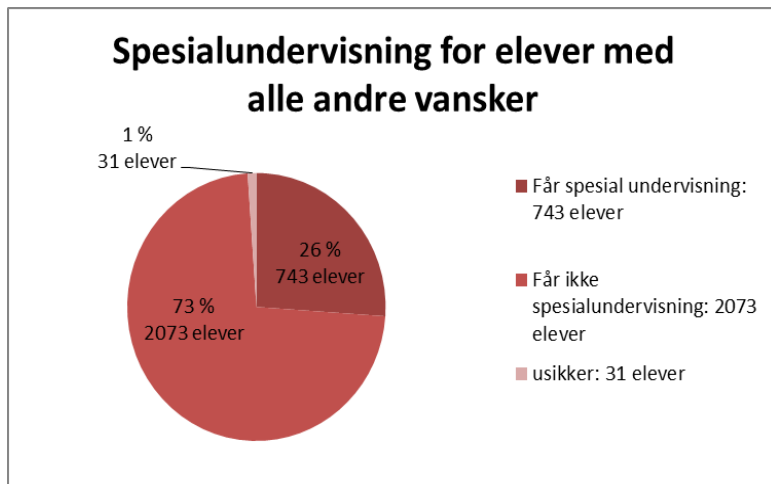
### **Fordelingen av spesialundervisning i de ulike gruppene.**

Visuell fremstilling av resultatene som viser andelen av spesialundervisning i gruppe 1, og gruppe 2.

Gruppe 1 er elever med generelle lærevansker. Gruppen består av 286 elever og har den største andelen av elever som får spesialundervisning med 73%, innad i egen gruppe med 210 elever.

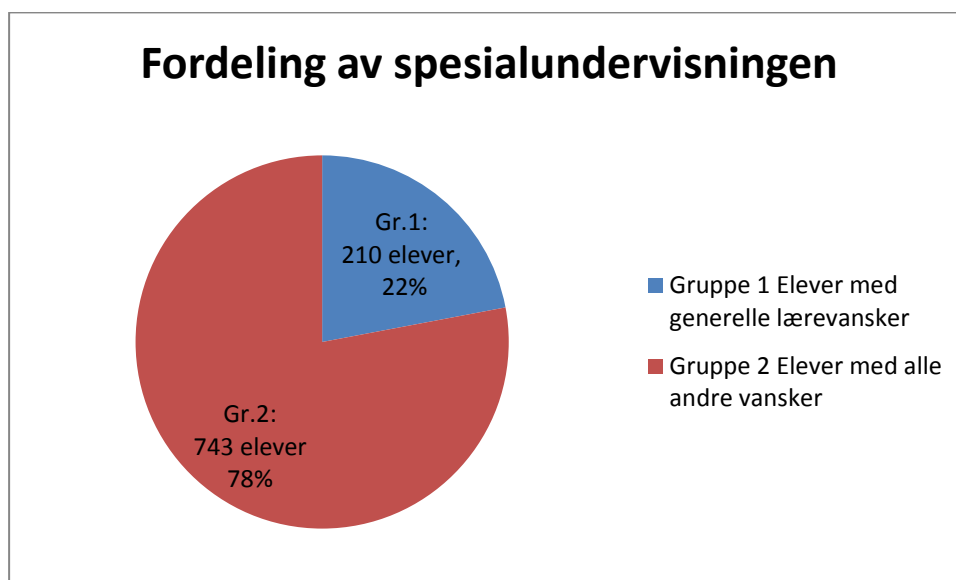


Figur 3 - Gruppe 1. Elever med generelle lærevansker. 286 elever totalt.



Figur 4 - Gruppe 2. Elever med alle andre vansker. 2848 elever totalt.

I gruppe 2, er det 2848 elever med alle andre vansker. Av disse får 743 elever, 26% av elevene med andre vansker, spesialundervisning. Resultatet viser at for elever med andre vansker får en stor del av elevene, faktisk 73% av dem, sitt hjelpebehov dekket gjennom tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. I gruppe 1 får 27% av elevene kun tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen. Disse resultatene kan jeg ikke finne registrert i annen forskning eller statistikk, muligens fordi det kan være uheldig å sette kategorier av elever opp mot hverandre. For å planlegge og organisere undervisning på alle nivåer kan det være nyttig å vite hvilke elever man planlegger for.



Figur 5 - Fordeling av spesialundervisning på totalt 3134 elever med vansker

Figur 5 viser hvordan spesialundervisningen er fordelt mellom elever med generelle lærevansker og andre elever med vansker. Antall elever totalt med vansker er 3134 elever, det vil si 24 prosent av alle elevene, i alle skolene som deltar. To prosent, 286 elever har



generelle lærevansker, disse får 22% av spesialundervisningen mens 2848 elever med andre vansker utgjør 22 prosent av alle elever og får 78% av spesialundervisningen.

Figuren viser at en liten gruppe elever med generelle lærevansker får en forholdsvis stor del, nesten en fjerdedel, av spesialundervisningen i den ordinære skolen.

## Lærers vurdering om elever som ikke får spesialundervisning

Spørsmålet til kontaktlærerne var:

*Eleven får ikke spesialundervisning. Mener du denne eleven har behov for spesialundervisning uten å få det? Svaralternativer: ja, nei*

Tabell 8 - Elever som ikke får, men burde fått spesialundervisning

Elevgruppe		Frekvens	Prosent
Gruppe 1. Elever med generelle lærevansker	Ja	61	80,3
	Nei	15	19,7
	Total	76	100,0
	Elever som får spes.undervisning	210	0
	Totalt gruppe 1	<b>286</b>	100,0
Gruppe 2. Elever med alle andre vansker	Ja	481	22,9
	Nei	1619	77,1
	Total	2100	100,0
	Elever som får spes.undervisning	748	0
	Totalt gruppe 2	<b>2848</b>	100

Fra tabell 8 kan vi lese at kontaktlærerne er lite tilfreds med at elever ikke får spesialundervisning. Spesielt i gruppe 1 ser vi at lærerne mener at ytterligere 61 elever, det vil si 80 prosent av de elevene som ikke har fått spesialundervisning burde ha fått det. I gruppe 2 mener de at 418 elever som ikke har fått spesialundervisning, altså 23 prosent burde ha fått dette.

## Organisering av spesialundervisning:

Spørsmålet til kontakt lærerne var:

*Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven?*

Svaralternativene: *I klassen., I mindre grupper utenfor klassen. Alene utenfor klassen.*

Tabell 9 - Organisering av spesialundervisningen

Elevgruppe		Frekvens	Prosent
Gruppe 1. Elever med generelle lærevansker	I klassen	59	28,1
	I mindre grupper utenfor klasse	101	48,1
	Alene utenfor klassen	50	23,8
	Total	210	100,0
	Elever uten spesialundervisning	76	
	Totalt gruppe 1	<b>286</b>	
Gruppe 2. Elever med alle andre vansker	I klassen	309	41,9
	I mindre grupper utenfor klasse	300	40,7
	Alene utenfor klassen	128	17,4
	Total	737	100,0
	Elever uten spesialundervisning	2111	
	Totalt gruppe 2	<b>2848</b>	

Tabell 9 viser i hvilken grad eleven får sin undervisning i klassen, eller utenfor klassen.

Utenfor klassen er delt i to variabler; i gruppe eller individuelt. I gruppe 2 er 42% av elevene hovedsakelig i klassen. 41% av elevene har sin opplæring hovedsakelig i grupper, mens 17% av elevene er hovedsakelig alene utenfor klassen. I gruppe 1 er 28 % av elevene hovedsakelig i klassen. 48% av elevene er hovedsakelig i grupper utenfor klassen, mens 24% er hovedsakelig alene utenfor klassen. Fysisk sett vil 72% av elevene i gruppe 1 oppholde seg utenfor klasserommet og tilsvarende for 58% av elevene i gruppe 2. Det betyr at begge gruppene får mer av sin opplæring utenfor klassen enn i klassen.

Dette finner vi også i flere undersøkelser for eksempel fra kartleggingsundersøkelsen i Kristiansand. Nordahl et.al( 2013)og i det pågående doktorgradsarbeidet til Signhild Skogdal (2014). Av GSI resultatene kan man også se at svært mange elever har sin spesialundervisning utenfor fellesskapet i klassen. Se pkt. 1.6.1. og tabell 11, s. 82.

Undersøkelsen sier ingenting om elever i grupper betyr gruppeinndeling med jevnaldrende fra klassen eller med andre elever med vansker. Man kan heller ikke lese av resultatene om elevene med vansker benytter grupperom, har egne baser eller spesialrom.

## Kjønn og klasstrinn

Tabell 10 - Elever med vansker fordelt på kjønn og klasstrinn

Antall elever med vansker fordelt på kjønn og klasstrinn.						
		Gutter	Jenter	missing	Elever med vansker	Totalt antall elever på trinnet
1. årstrinn	Elever med gen. lærevansker	8	3	2	13	1119
	Elever med alle andre vansker	114	61	12	187	
2. årstrinn	Elever med gen. lærevansker	6	8	0	14	991
	Elever med alle andre vansker	125	67	6	198	
3. årstrinn	Elever med gen. lærevansker	11	10	0	21	1016
	Elever med alle andre vansker	123	79	10	212	
4. årstrinn	Elever med gen. lærevansker	15	12	2	29	1008
	Elever med alle andre vansker	119	80	3	202	
Grupper og kjønn 1.-4.trinn		521	320	35	Gr. 1: 77 elever Gr. 2:799 elever	Antall elever 1.-4.trinn Totalt 4134
<b>Elever fra 1-4 trinn med vansker.</b>					<b>876</b>	
5. årstrinn	Elever med gen. lærevansker	23	20	2	45	1949
	Elever med alle andre vansker	301	193	33	527	
6. årstrinn	Elever med gen. lærevansker	19	11	2	32	1711
	Elever med alle andre vansker	233	122	25	380	
7. årstrinn	Elever med gen. lærevansker	15	13	1	29	1055
	Elever med alle andre vansker	111	78	18	207	
8. årstrinn	Elever med gen. lærevansker	19	19	1	39	1883
	Elever med alle andre vansker	226	152	29	407	
9. årstrinn	Elever med gen. lærevansker	20	16	8	44	1669
	Elever med alle andre vansker	201	128	33	362	
10. årstrinn	Elever med gen. lærevansker	14	6	0	20	818
	Elever med alle andre vansker	88	69	8	165	
Grupper og kjønn 5.-10-trinn		1270	827	160	Gr. 1: 209 elever Gr. 2:2048 elever	Antall elever 5-10.trinn 9085
<b>Elever fra 5.10. trinn med vansker.</b>					<b>2257 elever</b>	
<b>Sum elever med vansker 1.-10.trinn.</b>		<b>179157 %</b>	<b>1147 37%</b>	<b>195 6%</b>	<b>Gr. 1: 286 elever Gr. 2:2847 elever</b>	Totalt antall elever 1-10 trinn:13219

Denne tabellen viser antall elever med vansker fordelt etter kjønn og alder. Den viser som tidligere forskning at gutter er overrepresentert i flere av vanskegruppene. Fra 1-10 klasse har 57% av guttene vansker og 37% av jentene. 9% av svarene er ikke godkjent og oppført som missing. Tallene bekrefter funn om at gutter har større utfordringer i dagens skole og at vanskene tiltar med alderen. Eller man kan stille spørsmålet om skolen er dårligere tilpasset gutter. GSI- tall om spesialundervisning, se pkt.1.6.1 viser en sterkere tendens, der viser tallene at 68 % av elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning er gutter. GSI viser også at elever i 10.klasse får tre ganger så mye spesialundervisning som elever i 1. trinn.

## **4.2 Elevsvar.**

Vi har så langt fått et innblikk i skolenes organisering, den fysiske plassering av elevene i ulike fellesskap og antall elever med og uten spesialundervisning. Problemstillingen, en inkluderende skole for elever med generelle lærevansker innebærer også en vurdering av i hvilken grad eleven opplever tilhørighet og føler seg som en del av fellesskapet både sosialt og faglig. Lærerens syn på problemstillingen vil også være med å kaste lys over elevens situasjon i skolen. De påfølgende resultater vil si oss noe om dette.

**Spørreskjema.** se vedlegg 2.

Svarprosenten er over 90 % for alle 3 gruppene, men med noen små variasjoner da noen elever har unnlatt å besvare enkelte spørsmål.. N står for antall elever som har besvart undersøkelsen.. Elevbesvarelsen som her er gjengitt gjelder for elever fra 5-10 klasse og totalantall elever som svarer er: N: 9085 elever.

**Gruppe 1. Antall elever med generelle lærevansker. N:209**

**Gruppe 2. Antall lever med alle andre vansker. N: 2048**

**Gruppe 3. Antall elever uten vansker. N: 6828**

1.-4. årstrinn har besvart egne spørreskjema tilpasset sin aldersgruppe, som ikke tas med i denne oppgaven .

Resultatene blir vurdert etter disse målene som viser effekten og differansen mellom gruppene.

- Under 0,20 standardavvik (eller 20 poeng) viser ingen effekt
- 0,20- 0,39 (20-39 poeng) viser til en liten effekt, men at den er såpass stor at den likevel er av betydning
- 0,40-0,59 (40-59 poeng) indikerer en moderat effekt , - regnet som betydelig.
- Over 0,60 (over 60 poeng) viser til en sterk effekt (Hattie 2009)

#### DRØFT

Innenfor elevgruppen elever med generelle lærevansker vil det være elever som har begrensninger i forhold til å besvare en spørreundersøkelse. Ettersom svarprosenten er like stor for denne elevgruppen som de øvrige elevene, kan man anta at en del av disse elevene har fått hjelp til utfyllingen. Hvordan personalet ønsker å presentere opplæringen på vegne av eleven, kan være en feilkilde. Det vil selvsagt svekke validiteten på elevenes svar da de voksnes subjektive forforståelse, holdninger og verdisyn vil påvirke resultatene. Dette er en av faktorene som kan være årsaken til at det foreligger lite forskning på denne elevgruppen, spesielt i form av spørreskjema til elevene. Tross det, er det viktig at resultatene behandles med respekt og at de vurderes med de forbehold som er nødvendig. Tendensen kan gi oss et pekepinn om hvordan de opplever sin skolesituasjon.

#### 4.2.1 Trivsel og sosial isolasjon.

Se diagram1.

Faktoren **trivsel** består av syv spørsmål som er besvart med fire svaralternativer. Høyeste poengsum vil være 28 poeng. Spørsmålene i denne variabelen: *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* (Sistnevnte er lite relevant spørsmål for elever under 8.klassetrinn, og elevgruppe 1 spesielt). *5.Jeg liker meg godt i klassa. 6.Jeg liker meg godt i friminuttene. 7.Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.*

Faktoren **sosial isolasjon** består av 3 spørsmål. *1. jeg er lei meg på skolen 2. Jeg føler meg ensom på skolen. 3. Jeg er sammen med andre i friminuttene.*

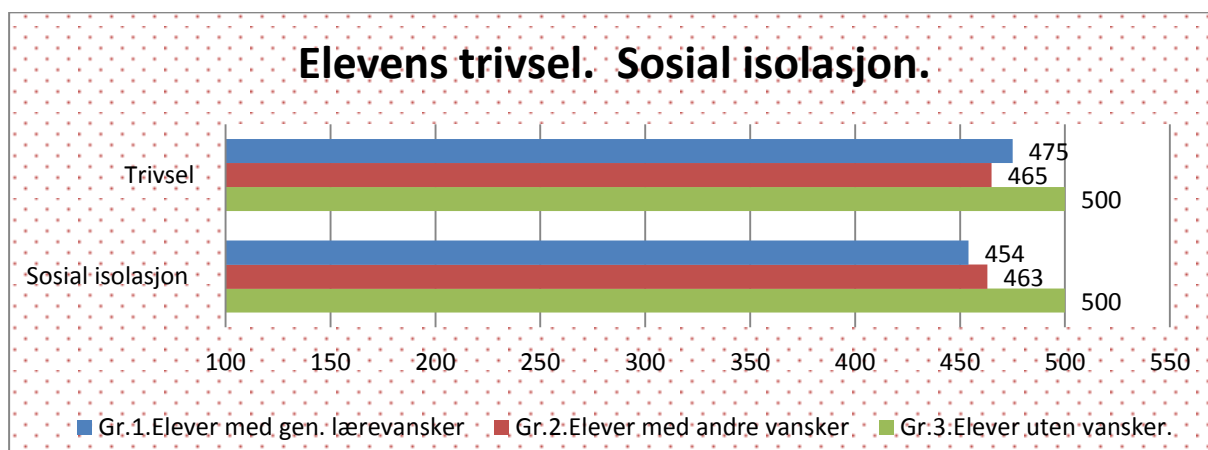


Diagram 1 - Elevenes trivsel. Sosial isolasjon.

Begge faktorene trivsel og sosial isolasjon kan fortelle oss noe om elevers sosio-emosjonelle forhold til skolen. Derfor er de her vist i samme diagram (Faktoren sosial isolasjon vil også bli presentert senere i oppgaven, sammen med faktorene for atferd, se diagram 4).

Elever i gruppe 2 skårer lavest på trivsel med  $-0,35$  standardavvik mens gruppe 1 skårer  $-0,25$  standardavvik under gruppe 3. For begge grupper er det en liten effekt men spesielt for gruppe 2, er den såpass stor at den er av betydning i henhold til Hatties vurderinger (2009).

Faktor sosial isolasjon knyttes det litt usikkerhet til, da reliabiliteten er noe lav;  $0,606$ .

Vi ser her at elever med generelle lærevansker skårer henholdsvis  $-0,46$  standardavvik under gruppe 3, mens gruppe 2 skårer  $-0,37$  på sosial isolasjon. Det mest markante funnet, er her at elever med generelle lærevansker opplever isolasjon på moderat nivå som vil ha en betydning. Svaret fra elever med generelle vansker er en tendens man bør merke seg, da det er det eneste området de skårer noen av variablene under  $-0,45$  standardavvik. Til og med deres vurdering av fag og undervisning skårer de langt høyere med  $-0,19$  standardavvik. Det betyr at denne faktoren er viktig å undersøke nærmere. Spørsmålene som angår sosial isolasjon kan fortelle noe om de ofte er lei seg på skolen, om de føler seg ensomme eller om de ikke har noen å være sammen med i friminuttene. Det som styrker dette funnet er at spørsmålene som her er stilt er svært relevante i elevenes hverdag, og spørsmålene er utformet i et enkelt språk uten vanskelige begreper. Begrepsvaliditeten skulle være ivarettatt. Med dette funnet ble det interessant å se nærmere på hvordan elevene med generelle lærevansker hadde besvart enkeltspørsmålene. Spørsmålet: *Jeg er sammen med andre elever i friminuttene*, viser etter variansanalysen å komme ut med  $-0,55$  i standardavvik. Spørsmål: *Jeg føler meg ensom på skolen*, kommer ut med  $-0,30$  i standardavvik mens spørsmål: *Jeg er ofte lei meg på skolen*,

kommer ut med  $-0,16$  i standardavvik. Utifra disse resultatene kan man trekke slutningen at det i hovedsak er friminuttene hvor eleven opplever seg utenfor fellesskapet.

#### 4.2.2 Elevens relasjoner i klassen.

Se diagram 2.

Her er det to variabler angående relasjoner, som er satt opp i ett diagram.

Variabelen **Relasjoner mellom elever - læringskultur** er målt med fem spørsmål og fire svaralternativer hvor maks poengsum for hvert spørsmål er 4 poeng. Høyeste mulig poengsum er dermed 20 poeng. Svaralternativene er Helt enig, Litt enig, Litt uenig, Helt uenig. Spørsmålene er som følger: *1.Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timen. 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.*

Faktoren **Relasjoner mellom elever – sosialt miljø** er målt med 10 spørsmål og samme svaralternativer. Det vil si høyeste poengsum er 40 poeng. Noen eksempler på spørsmål: *7.Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne. 10.Det er noen elever i denne klassa som ikke går så godt sammen. 11.Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.*

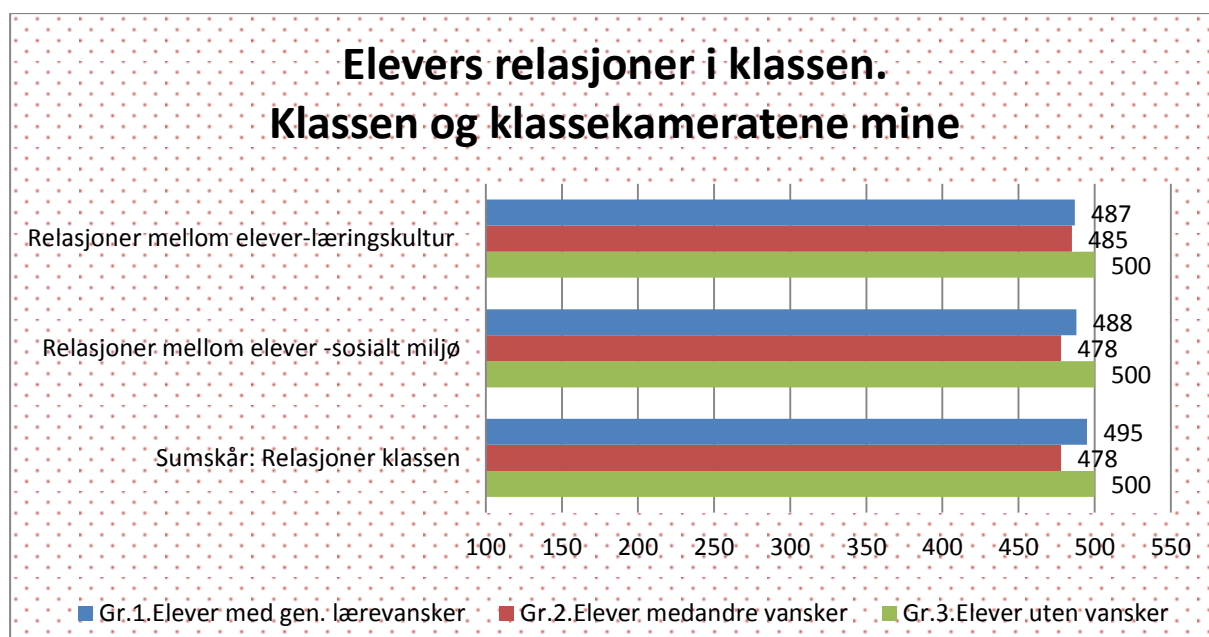


Diagram 2 - Elevens relasjoner i klassen

Relasjon mellom elever og læringskultur:

Resultatene viser at både elevgruppe 1 og elevgruppe 2 trives i klassen og opplever positive relasjoner til læringskulturen. Samarbeid og felles oppgaveløsning med medelevene oppleves positivt. Standardavviket er henholdsvis -0,13 for gruppe 1 og -0,15 for gruppe 2, noe som tilsier at begge elevgruppene skårer trivsel og læring i klassen meget godt.

Relasjon mellom elever og sosialt miljø:

Resultatene for relasjonen mellom elever og sosialt miljø viser at standardavviket er -0,12 for gruppe 1, noe som er lite og uten betydning. Standardavviket for elevgruppe 2 er -0,25 som betyr at avviket er lite men kommet opp i en andel som gjør at man bør være observant i forhold til denne elevgruppen i klassen.

Sumskåren viser at både elevene med generelle lærevansker og elever med andre vansker oppfatter seg selv ivaretatt både sosialt og i opplæringsøyemed. Forskjellen er så liten sammenlignet med alle andre elever uten vansker at man kan nærmest anse resultatet som likt for alle tre gruppene.

### **4.2.3 Elevens relasjon til kontaktlærer.**

Se diagram 3.

Denne faktoren skal besvares med 14 spørsmål/utsagn. Svaralternativene er Helt enig, Litt enig, Litt uenig, Helt uenig. Høyest mulige poengsum er 56 poeng. Eksempler på spørsmål er:  
*1. Jeg har god kontakt med læreren. 2. Læreren liker meg 6. Læreren bryr seg om hvordan jeg har det. 8. Læreren bruker liten tid til å snakke med meg. 12. Læreren behandler noen elever bedre enn andre. 14. Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.*



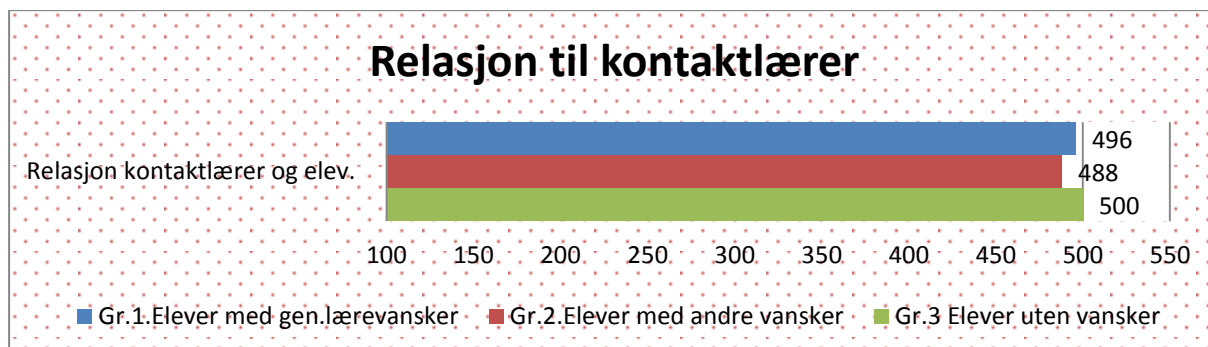


Diagram 3 - Elevens relasjon til kontaktlærer

Her svarer elevene i begge grupper svært positivt. Gruppe 2 skårer forholdet til læreren med  $-0,12$  i standardavvik. Det er litt dårligere enn gruppe 1 som skårer relasjon til læreren bare  $-0,04$  under standardavvik. Dette er ubetydelige forskjeller og viser at elever med vansker opplever at kontaktlærer har samme relasjon til seg, som de øvrige elevene. Elever med vansker vil ha en tettere oppfølging av voksenpersoner. I noen skoler har man også organisert grupper eller spesialundervisningen slik at det er spesialpedagogen som også er elevens kontaktlærer. Hvem som i denne undersøkelsen har kontaktlærerrollen sier undersøkelsen ingen ting om. I hvilken grad eleven med vansker er en del av fellesskapet om han/hun ikke har felles kontaktlærer som de andre i klassen vet vi heller ikke. Når klassens kontaktlærer(e) er fritatt fra ansvaret for enkeltelever, kan ansvaret i større grad overlates til spesialpedagogen eller den som har ansvar for spesialundervisningen. På den måten kan man miste inkluderingsiden i klassen. Spesielt dersom spesialpedagogen jobber på et tradisjonelt individnivå. Relasjon til lærer er den faktoren som flere skoleforskere mener har svært stor betydningen for elevers opplæring. Jf. pkt. 1.4.2

#### 4.2.4 Elevens opplevelse av egen atferd.

Se diagram 4.

Her er en samlet oversikt over hva elevene synes om å gå på skolen og er det som nærmest kan sammenlignes med lærernes svar på tilpasning til skolens normer. Elevene ble bedt om: «si din mening om hvordan du synes at du er på skolen». Svaralternativene var: *Aldri, Sjelden, Av og til, Ofte, og Svært ofte*. Variabel 1 har 13 utsagn og med fem svaralternativer gir det høyeste poengsum 65 poeng. Variabel 2 har tre utsagn og fem svaralternativer, det vil si høyeste poengsum er 15. Variabel 3 består av fire utsagn og samme svaralternativer som da

gir maksimalt 20poeng. Variabel 4 består av fire utsagn og fem svaralternativer som kan gi 20 poeng.

Eksempler på utsagn som stilles i de ulike variablene er:

Variabel 1, **Undervisnings- og læringshemmende atferd** består av 13 utsagn.

Eksempelvis spørsmål 2. *Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.* 4. *Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.* 8. *Jeg har med meg det jeg trenger i timene.* 13. *Jeg kommer for seint til timene.*

Variabel 2, **Sosial isolasjon** 3 utsagn, tidligere omtalt sammen med variabelen trivsel.

Variabel 3, **Utagerende atferd** består av 4 utsagn. 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.*

Variabel 4, **Alvorlige atferdsproblemer** består av 4 utsagn. Eksempel på utsagn; nr.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 andre elever til.* 23. *Jeg har truet eller plaget andre elever.*

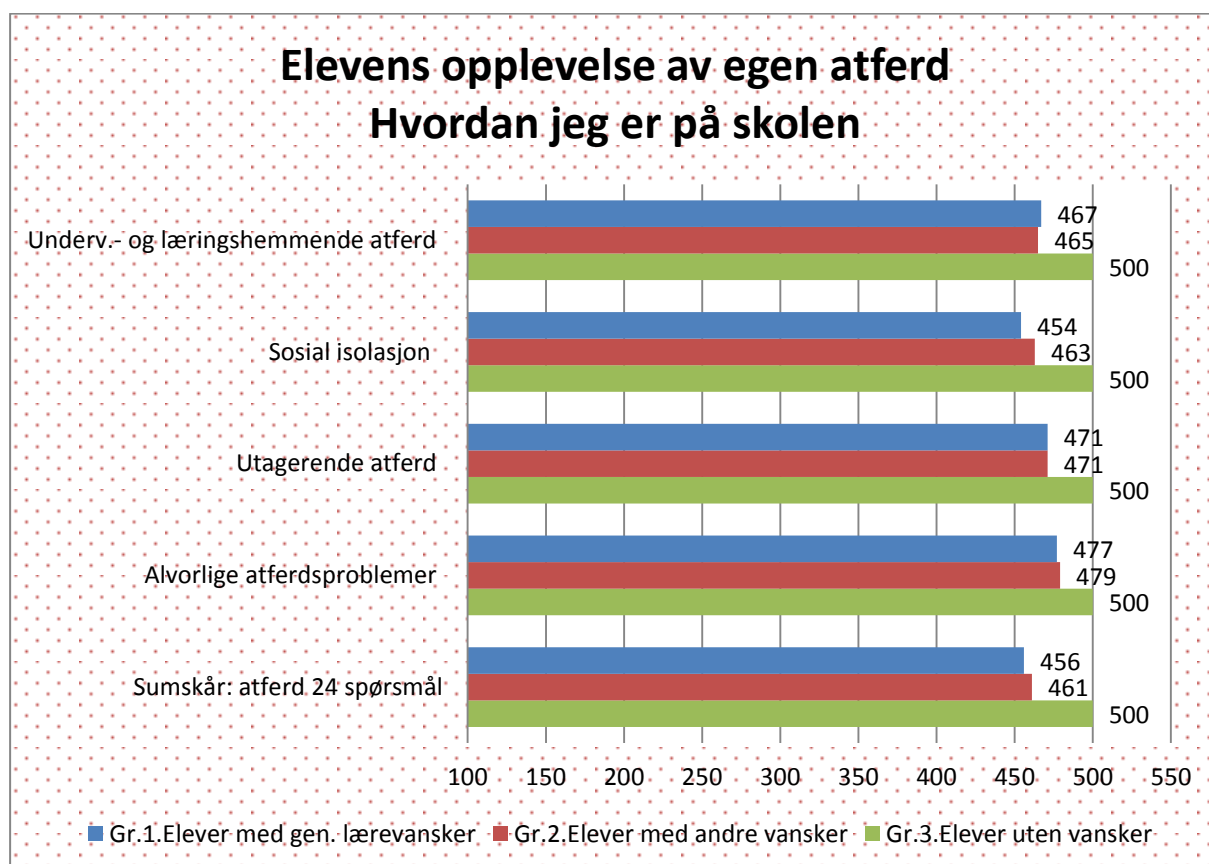


Diagram 4 - Elevens opplevelse av egen atferd

Skår under 0,20 standardavvik viser ingen effekt (Hattie, 2009). Resultatene her viser de fleste standardavvik mellom -0,20 og -0,39 som da betyr at standardavviket har en effekt som er liten, men såpass stor at den er av betydning. Faktorene undervisningshemmende atferd har standardavvik -0,33 for gruppe 1, og -0,35 for gruppe 2, utagerende atferd har et standardavvik på -0,29 for begge grupper, og under alvorlige atferdsproblemer har gruppe 1; -0,23, mens gruppe 2 har -0,21 i standardavvik. Det mest avvikende standardavviket er faktoren for sosial isolasjon som ligger på -0,46 for gruppe 1 og kommer opp i et mer avvikende nivå som Hattie (2009) beskriver som moderat effekt. Gruppe 2 skårer -0,37 i standardavvik på sistnevnte faktor. Tidligere omtalt i forbindelse med elevenes trivsel. Sumskåren som består av 24 variabler og dermed har den høyeste validiteten viser at skolen har utfordringer i forhold til atferd. Standardavviket på -0,44 for elever med generelle lærevansker er forholdsvis en dårlig skår. Som vi senere skal se i kontaktlærernes bedømming mener lærerne at elever med generelle lærevansker har store vansker i forhold til å innordne seg til skolens normer. Det kan virke som elevene også ser deler av det samme bildet.

#### **4.2.5 Elevens opplevelse av undervisningen og egen fungering i undervisning.**

Se diagram 5.

Området undervisning har fem faste svaralternativer: *Ja, alltid, Ofte, Av og til, Sjelden, Aldri*. Det er tilsammen 21 utsagn innenfor områdene:

**Matematikkundervisningen.** Fem utsagn. Eksempel på utsagn: *2. Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimen. 9. Lærerne er flinke til å forklare slik at jeg forstår matematikken.*

**Hjelp med lekser.** To utsagn. Eksempel på utsagn: *10. Jeg får hjelp hjemme med leksene i norsk*

**Individuelt arbeid.** To utsagn. Eksempel på utsagn: *17. Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene.*

**Opplevelse av norskfaget.** Syv utsagn. Eksempel på utsagn: *11. Jeg liker faget norsk. 14. jeg liker godt å lese. 18. Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.*

**Opplevelse av norsklæreren.** Fem utsagn. Eksempel på utsagn: *19. Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør i faget. 22. Norsklærer forklarer vanskelige ord i tekster vi leser.*

Svaralternativene er: *Ja alltid, Ofte, Av og til, Sjelden, Aldri.*

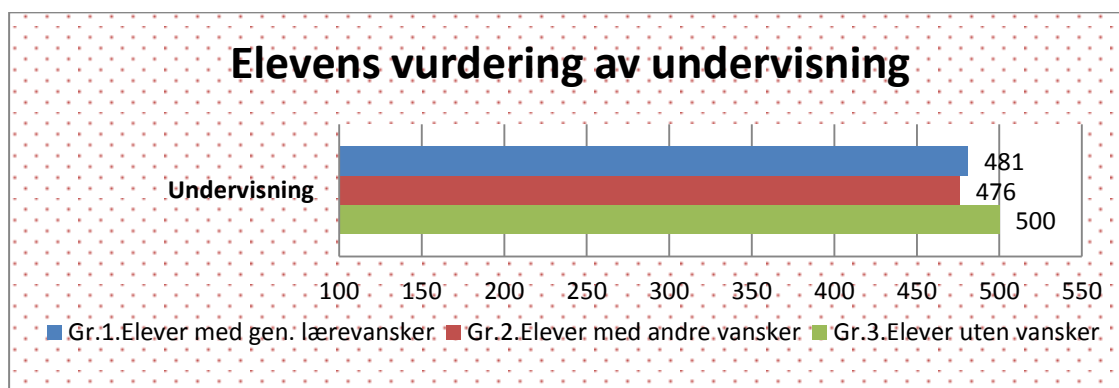


Diagram 5 - Elevens vurdering av undervisningen

Elever med andre vansker har den laveste skåren med  $-0,24$  standardavvik. Svarene her viser at elevene opplever undervisningen, lærerne og sin egen fungering i undervisningen forholdsvis positivt. Det er liten differanse mellom gruppene og for gruppe 1, kan det anses som uten betydning, mens man for gruppe 2 bør ha ekstra oppmerksomhet rettet mot undervisningen, både den tilpassede og spesialundervisningen.

### 4.3 Lærersvar

**Kontaktlærersvar på spørreskjema.** Spørreskjema se vedlegg 2.

Svarprosenten er over 90 % for alle 3 gruppene. N står for antall elever lærerne har gitt informasjon om. Totalt 13219 elever.

**Gruppe 1. Antall elever med generelle lærevansker. N:286**

**Gruppe 2. Antall elever med alle andre vansker. N: 2848**

**Gruppe 3. Antall elever uten vansker. N: 10085**

#### 4.3.1 Elevens sosiale ferdigheter.

Elevens sosiale ferdigheter er her inndelt i fire variabler. Kontaktlærer har vurdert enkeltelevens ferdigheter innenfor hver variabel med fire svaralternativene: *Aldri/sjelden, Av og til, Ofte, Svært ofte*. Til sammen er det 30 spørsmål/utsagn for området Sosiale ferdigheter.

Den høyeste poengskår vil være totalt 120 poeng, utregnet med maks 4 poeng for hvert utsagn ganger antall utsagn som er totalt 30.

Variabel 1. **Tilpasning til skolens normer**, har 9 utsagn. For eksempel; *1. Gjør skolearbeidet riktig. 3. Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder. 4. Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp. 7. Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider. 9. Følger dine instruksjoner.*

Variabel 2. **Selvkontroll**, har også ni utsagn. For eksempel Spørsmål *10. reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever.13. Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter. 15. Kan skifte aktivitet uten å protestere.16. Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre*

Variabel 3. **Selvhevdelse** er målt med åtte utsagn. Eksempelvis: *19. Tar initiativ til samtaler med medelever. 22. Inngår kompromisser for å oppnå enighet. 25. Inviterer andre til å delta i aktiviteter. 26. Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn.*

Variabel 4. **Empati og rettferdighet** er målt med fire utsagn: *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 ifra når han/hun mener at du har vært urettferdig.*

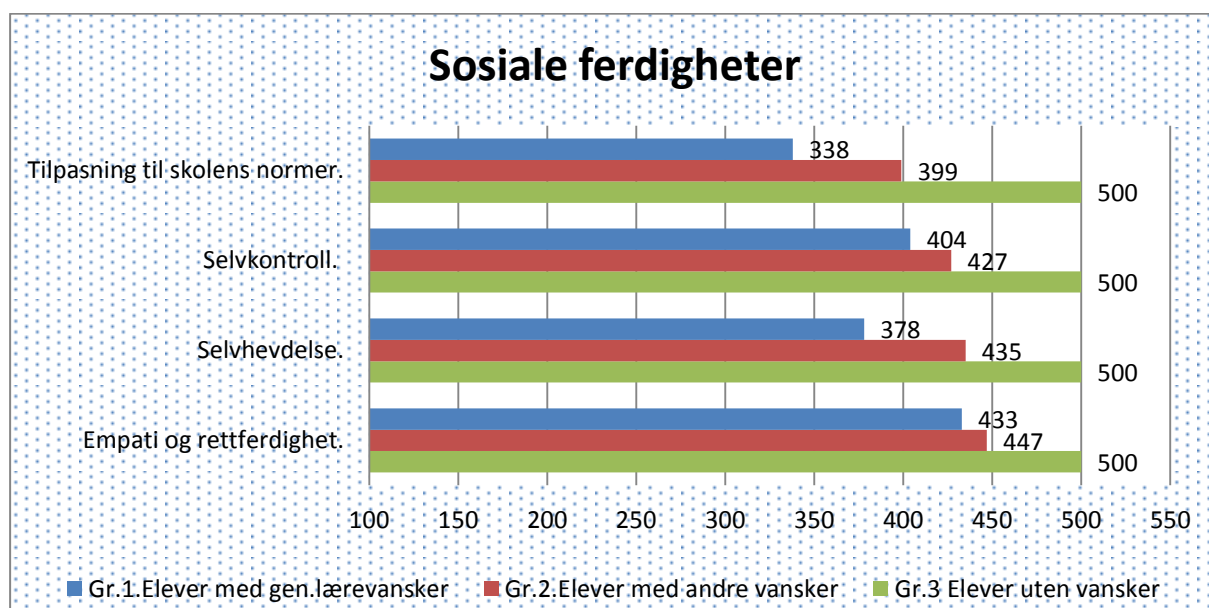


Diagram 6 - Kontaktlærers vurdering av elevens sosiale ferdigheter

Som vi ser i diagram 6 viser tallene for Gruppe 1 og 2 at de skårer langt under gruppe 3, elever uten vansker, som representerer «baseline» på 500 poeng. Gruppe 1 og 2 skårer under 440 poeng på alle faktorer, noe som i flg. Hattie (2009) viser en sterk effekt. I standardavvik tilsvarer det under -0,60 eller 60 poeng. Unntaket er gruppe 2 som skårer 447 poeng på Empati og rettferdighet og ligger akkurat litt over med -0,53 standardavvik eller 53 poeng. Tilpasning til skolens normer ser ut til å være den største utfordringen for elever med generelle lærevansker. Her skårer de -1,62 standardavvik under gjennomsnittet og gruppe 2 skårer -1,01 under gjennomsnittet. Dette er svært svake resultater, spesielt for gruppe 1. Faktoren selvkontroll skåres litt bedre men ligger fortsatt svært lavt med -0,96 standardavvik for gruppe 1 og -0,73 for gruppe 2. Faktoren Selvhevdelse skåres også lavt, spesielt for gruppe 1 med -1,22 i standardavvik, mens gruppe 2 skårer -0,65 i standardavvik. Resultatet -1,22 er det dobbelte av hva Hattie beskriver å ha en sterk effekt. Empati og rettferdighet er den faktoren gruppe 1 og 2 skårer «best», men også lavt, av faktorene under sosiale ferdigheter. Her skårer gruppe 2 -0,53 standardavvik mens gruppe 1 skårer -0,67. Lærerne sier med all tydelighet at innenfor området sosiale ferdigheter er det svært mange elever med vansker, som strever, og de som har de desidert dårligste resultatene er elever med generelle lærevansker.

### **4.3.2 Elevens motivasjon og arbeidsinnsats**

Se diagram 7.

Variabelen Motivasjon og arbeidsinnsats er vurdert med 4 utsagn, og følgende 5 svaralternativer: *Svært høyt, Høy, Middels, Lav, Svært lav*. Utsagnene som lærerne skal fullføre er: 1. *Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er: ...* 2. *Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er: ...* 3. *Elevens arbeidsinnsats på skolen er: ...* 4. *Elevens interesse for å lære i timen er: ...*

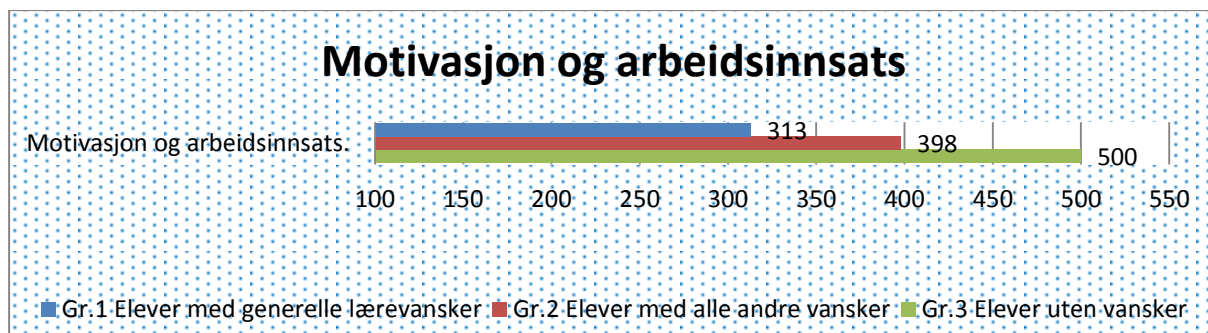


Diagram 7 - Kontaktlærers vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats

Variabelen motivasjon og arbeidsinnsats er det området hvor elever med generelle lærevansker skårer lavest. De skårer her 313 poeng og avviker med -187 poeng eller -1,87 standardavvik fra gjennomsnittet i gruppe 1, elever uten vansker. skårer -102 poeng -1,02 standardavvik under gjennomsnittet.

Et av spørsmålene i faktoren motivasjon og arbeidsinnsats er «Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassen». Da dette er et av utvalgskriteriene for elevgruppe 1, ønsket jeg å se hvordan resultatene var på hvert enkeltspørsmål. Diagram 8 viser frekvensen for alle spørsmålene som måler motivasjon og arbeidsinnsats, for elever med generelle lærevansker.

Variansanalyse av de 4 enkeltutsagn under faktoren motivasjon og arbeidsinnsats, for elever med generelle vansker, vurdert av kontaktlærer.

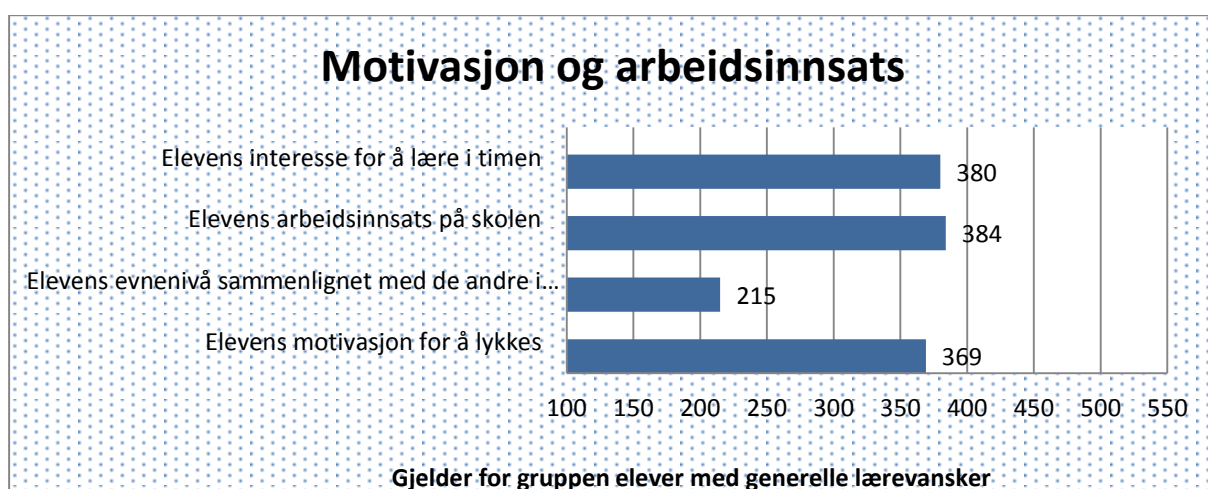


Diagram 8 – Motivasjon og arbeidsinnsats.

Som antatt ser vi at spørsmålet om elevenes evnenivå, bidrar med et stort avvik i denne faktoren. Uten dette spørsmålet vil elever med generelle lærevansker skåre omtrent 375 poeng for de resterende tre spørsmålene. Det vil si et standard avvik på  $-125$  poeng eller ca.  $-1,25$  standardavvik. Et bedre resultat, men fortsatt oppsiktsvekkende lavt. Hva kan tilsi at disse elevene har en dårligere motivasjon enn andre elever. Nedsatt kognitive evner behøver ikke bety noe for motivasjon og arbeidsinnsats. Derimot har forventninger til eleven stor betydning. Motivasjon og mestring henger tett sammen. Opplever elevene liten mestring i forhold til seg selv eller sine jevnaldrende, vil dette kunne føre til lav motivasjon fordi de opplever mange nederlag. Trivsel har elevene selv gitt en middels god skår med  $-0,25$  i standardavvik. Trivsel er nært knyttet opp mot motivasjon og læring, som nevnt i pkt. 2.6 teori om motivasjon. Andre momenter som kan ha betydning er tilrettelegging for læring, personalets kompetanse, følelse av tilhørighet og deltagelse i fellesskapet. Vygotskys faktorer om den proksimale sone og om læring i fellesskap vil være viktige momenter å vurdere i forhold til motivasjon. (Se pkt.2.6)

Kriteriene for at man skal bli motivert er at opplæringen oppleves meningsfull og nyttig, den ligger i den proksimale sone og at den foregår i et sosialt fellesskap. Elevene vil ha noen begrensninger i forhold til å se sammenhengen mellom læringen i dag i forhold til nytteverdi frem i tid. I hvilken grad har man bevisstgjort elevene på hvordan de kan få nytte av faget senere i livet? Og i hvilken grad har lærerne valgt områder og metode som gjør undervisningen tilgjengelig og meningsfull.

En sannhet er jo også at elever i denne kategorien har små- ingen muligheter til utdanning etter videregående skole, og for noen kan det gi lavere motivasjon ved at målet man ønsker ikke er realiserbart. Å perfeksjonere seg innen et område og få den tiden man har trenger for å tilegne seg mer kunnskap, er ikke prioritert i Norge.

### **4.3.3 Elevens fagprestasjoner**

Kontaktlærerne har her vurdert elevenes fagprestasjoner i norsk, matematikk og engelsk. De har gjort registrering for hver elev på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 står for svært høy kompetanse.



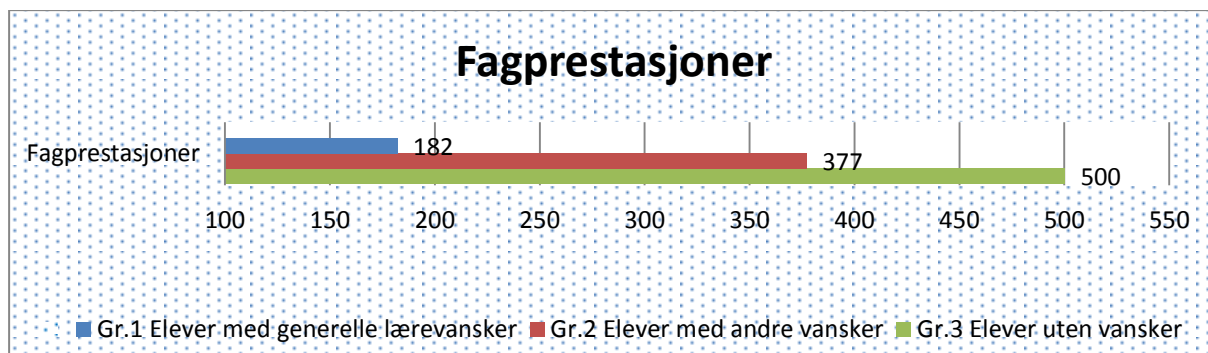


Diagram 9 - Kontaktlærers vurdering av elevens fagprestasjoner

Elevenes skolefaglige prestasjoner er som forventet svært lav for elever med generelle lærevansker. Gruppe 1 skårer her 318 poeng under gjennomsnittet på 500 poeng og ligger dermed -3,18 standardavvik under sine jevnaldrende uten vansker. Elever med alle andre vansker ligger -1,23 under standardavvik og ligger dermed også godt under sine jevnaldrende uten vansker. Lærernes vurdering er kun i forhold til norsk, matematikk og engelsk, som er teoretiske fag som krever kognitive ferdigheter. Elever med sammensatte lærevansker kan i tillegg til ordinære skolefag ha behov for opplæring innen ASK, Alternativ supplerende kommunikasjon, ADL; (Activities for daily life) /selvstendighetslæring og ha store behov innen helse, fysisk trening og omsorg.

## 5 Oppsummering av funn

Elevenes relasjoner til klassekamerater og læringsmiljøet skåres svært positivt av elever med generelle lærevansker, og noe bedre enn elever med alle andre vansker. Forskjellen er ubetydelig i forhold til elever uten vansker. Elevene vurderer også undervisningen som bra, såvidt under elever uten vansker. Likeså er relasjonen til kontaktlærer svært positivt og definitivt et hyggelig resultat.

Totalt sett viser funnene at elevenes opplevelse av sin skolesituasjon er forholdsvis positiv, men bekymringsfull med tanke på sosial isolasjon og deres opplevelse av egen atferd på skolen, jf. diagram 4. Egen atferd kan relateres til deres sosiale fungering og tilhørighet i fellesskapet. Her skårer elever med generelle lærevansker seg selv med henholdsvis - 46 til - 44 standard avvik som er betydelig under jevnaldergruppen; elever uten vansker.

Resultatene for den fysiske tilstedeværelsen i klassen er satt opp i denne tabellen og sammenlignet med GSI-tallene for organisering av undervisningen. GSI-tallene viser gjennomsnittet for alle elever med spesialundervisning.

Tabell 11 - Organisering av spesialundervisningen sammenlignet med GSI-tall for 2014

Kolonne 1	Kolonne 2	Kolonne 3	Kolonne 4	Kolonne 5
Undervisningen foregår hovedsakelig:	I klassen	I mindre grupper utenfor klassen	Alene utenfor klassen	Totalt utenfor klassen. Sum av kolonne 3 og 4
Gruppe 1	28 %	48 %	24 %	72 %
Gruppe 2	42 %	41 %	17 %	58 %
GSI resultater Gjennomsnitt for alle elever med spesialundervisning	32 %	55 %	13 %	68 %

Det er ikke så store forskjeller på landsgjennomsnittet(GSI) og tallene fra undersøkelsen i denne oppgaven. I kolonne 5, ser vi at Gruppe 1 og GSI har henholdsvis sumskåren 72 % og 68 % som viser prosentandel av undervisning for elever utenfor klassen, (summert fra kolonne 3 og 4). I kolonne 4 ser vi at Gruppe 2 og GSI tallene har henholdsvis prosentandel 17 % og 13 % av elever som hovedsakelig får sin undervisning *alene* utenfor klassen. Gruppe 1 har enda lavere prosentandel med 24 % av elevene *alene* utenfor klassen. Andelen elever som har sin spesialundervisning alene utenfor klassen er et urovekkende høyt tall, spesielt for elever med generelle lærevansker. Det kan bety at disse elevene er utenfor et sosialt og faglig fellesskap store deler av skoletiden.

Lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter er bedømt svært lavt. Hatties (2009) mål på sterk effekt eller stort avvik er anslått til under -0,60 standardavvik. Ut fra resultatene i diagram 6 ser man at elever med generelle lærevansker skårer -1,62 på tilpasning til skolens normer, - ,96 på selvkontroll, -1,22 på selvhevdelse og -0,53 på empati og rettferdighet. Variabelen motivasjon og arbeidsinnsats (se diagram 8) viser seg å ha enda svakere skåring med -1,87, men med et bortfall av faktoren elevens evnenivå, som er irrelevant for elever med generelle lærevansker har jeg beregnet nivået til cirka -1,25 standardavvik. Som forventet ligger elevenes fagprestasjoner i norsk, matematikk og engelsk, langt under gjennomsnittet for ordinærelevne med -3,18 standardavvik. Elever med andre vansker, som i utgangspunktet ikke har kognitive begrensninger ligger på -1,23.

### ***5.1 Funn i lys av teori og forskning***

En del av funnene er allerede kommentert ved presentasjonen av resultatene. Her vil funnene drøftes mer helhetlig i forhold til problemstillingen og i forhold til forskning og teorier.

En del av funnene er allerede kommentert ved presentasjonen av resultatene. Her vil funnene drøftes mer helhetlig i forhold til problemstillingen og i forhold til forskning og teorier.

Spørsmålene som er stilt til elever og lærere er ikke de samme, så man kan ikke direkte sammenligne svarene, men se på de ulike områdene. Resultatene fra lærerne og elevene spriker sterkt. Svarene fra elever med generelle lærevansker viser at de selv opplever relasjonen til andre elever, læringsmiljø og kontaktlærer som svært god. De har en positiv opplevelse av undervisningen, læreren og sin egen arbeidsinnsats. De skårer seg selv svakere på egen adferd, trivsel og sosial isolasjon. Lærerne rapporterer om signifikante forskjeller i negativ forstand når det gjelder manglende motivasjon, og sosial kompetanse sammenlignet med de øvrige elevene. Med sine forståelsesvansker ligger de naturlig nok langt etter sine jevnaldrende i fagprestasjoner.

Elever med generelle lærevansker har sannsynligvis lite kompetanse og erfaring i å skulle vurdere seg selv, og sin opplærings situasjon. Man kan anta at de fleste fyller kriteriene for diagnosen moderat til lett utviklingshemmet, som vil bety at flere vil ha store vansker med begrepsforståelse, lesing og skriving. Det kan ha betydning for deres svar da disse kan være påvirket av hjelperens forforståelse. Realistisk sett er det vanskelig for elevene å vurdere sin

situasjon, da de i liten grad kjenner-, og har forutsetning for å sette seg inn i andre alternativer. Ekeberg (1995) se pkt.1.4.2 skriver om at elevene ( Downs syndrom) kjennetegnes ved at de misliker å snakke om det som er ubehagelig og lar være å snakke om det, også fordi de tror intervjueren ikke vil høre om det. Ønsket om å mestre og svare riktig kan ledes hen til å tolke det mest positive svaralternativet til det riktige og være en mulig forklaring på deres positive utfall av undersøkelsen i forhold til lærerne. Tendensen de signaliserer kan være større enn de gir uttrykk for.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene vil være ledende i dette kapittelet og for å memorere den presise ordlyden får leseren den på nytt her:

### **Hvor inkluderende er skolens fellesskap for elever med generelle lærevansker?**

For å presisere nærmere er problemstillingen delt inn i to forskningsspørsmål:

#### **1. Hvordan opplever elev og lærer det sosiale fellesskapet?**

#### **2. Hvordan opplever elev og lærer det faglige fellesskapet?**

Norge har sannsynligvis en av de mest inkluderende skoler i verden med en andel av ca. 97 % av elevene i den offentlige skolen. Under 1 % er i spesialskoler. Resultatene i denne undersøkelsen viser at elever med generelle lærevansker som går i den ordinære skolen, i stor grad ikke er en del av fellesskapet. De har en stor del av opplæringstilbudet sitt utenfor klassen og et fellesskap med andre. Intensjonen om en inkluderende skole der man både er delaktig og medberegnet i et fellesskap ser ut til å være vanskelig å realisere, spesielt for elever med generelle lærevansker.

Av de kvantitative undersøkelsene som blir vist til i pkt.1.4.2 viser begge undersøkelsene at elever med generelle lærevansker skårer lavest, med unntak av Nordahl og Sunnevågs undersøkelse fra 2008, der ligger elever med adferdsvansker med eller uten ADHD diagnose lavest på sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats. Nest lavest lå elever med generelle lærevansker. De øvrige kvalitative undersøkelsene (Egelund og Tetler2009, Ekeberg, 1995, Tøssebro og Ytterhus 2006, Wendelborg 2010) viser at elevgruppen har mindre grad av tilhørighet til klassene etter hvert som de blir eldre. Miljøet i klassen og medelevene er positive til elevene med generelle lærevansker, og elevene med vansker bidrar til gode læringsmiljø. Elevene føler seg akseptert, men det er vanskelig å få venner. Det pekes på at både PPT og skolene har fokus på individets vansker fremfor å se kritisk på egen praksis.

## Hverdagserfaringer

Spesialskoler og avdelinger har tidligere vært beskyldt for å være vaffelskoler, i betydningen av at man bedrev en slags koseskole av sympati og medlidenhet, hvor friminutter fløt over i skoletimer. Om det tidligere har eksistert, så er den tiden definitivt forbi. I dag jobbes det etter klare læringsmål og høyt læringstrykk. Fokuset er sterkt på blant annet leseferdighet som blir elevenes viktigste verktøy for å forstå og tilegne seg ny kunnskap. Alle på skolen vet at når man er på basen jobber man annerledes og med andre mål, men man jobber like hardt. Fordi personalet er engasjert og har mye kompetanse har man et stort repertoar av metoder og læringsstrategier. Motivasjon er sjelden et problem. Her er det mange som teller dager til skolen endelig skal begynne etter sommerferien.

I denne undersøkelsen er elever og læreres opplevelse av det sosiale fellesskapet bekymringsfullt. Elevene har bedømt egen atferd og sosiale ferdigheter som moderat avvikende. Det mest markante funnet er den lave skåren på sosial isolasjon. Utsagnet «*jeg er sammen med andre i friminuttet*» kom lavest av alle målte faktorer med, mens «*jeg føler meg ensom*» lå også innenfor bekymringsgrensen.

Frostad & Mjaavatn, (2014) publiserte nye funn om frafall i skolen hvor de påpekte at den sterkeste faktoren er ensomhet. I tillegg er det de faglig svake elevene, og de som har spesielle behov som kommer dårligst ut. Bedre blir det ikke når vi ser på lærernes vurdering. De mener at elever med generelle lærevansker ligger på et alvorlig lavt nivå når det gjelder elevgruppas sosiale kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats. Spesielt er tilpasningen til sosiale normer nede på -1,62 standardavvik. Minner samtidig om at Hatties mål på sterk effekt er på -0,60. Selvheldelse ligger på -1,22 standardavvik, selvkontroll på -0,96 mens empati og rettferdighet er på -0,53 og nærmer seg andre elever med vansker.

Forskningen har fastslått en sterk sammenheng mellom elevenes personlige situasjon og deres læringsutbytte i skolen. Derfor er det trist med resultater som viser at elevene føler seg utenfor fellesskapet sosialt, fordi det vil påvirke elevenes faglige læringsutbytte. Sosial kompetanse er et viktig utviklingsområde og ungdom som av ulike grunner ikke mestrer denne utfordringen, står i fare for å falle utenfor vanlig deltagelse i samfunnet (Nordahl, 2012, s.161).

Fagprestasjonene er som nevnt og forventet svært svake for elevene med generelle lærevansker. Hvis vi skal tolke forskjellen til jevnaldrende som Nordahl(2015) og Hattie(2013) beskriver i pkt. 4.3.3, er elevene ca. 8 år etter sine jevnaldrende faglig. Dette gir et bilde av hvor store krav det stiller til differensiering av undervisningen. Undervisningen for klassen vil være på et nivå langt over elevens proksimale sone som beskrives av Vygotsky, se

pkt. 2.1. Klassens mål vil for mange være uopnåelige. Elevene med generelle vansker må ha andre opplæringsplaner, metoder og mål. Noen elever kan oppleve det stigmatiserende å jobbe i klassen med andre oppgaver, eller med skjermede tiltak. I hvilken grad læringsmiljøet evner å vise akseptering for annerledeshet i forhold til medelever vil være avgjørende for om eleven opplever et faglig fellesskap til klassen. Dette er hva Honneths teori om anerkjennelse omhandler. Å bli verdsatt som et likestilt individ krever at alle stiller seg solidarisk til alle, både individuelt og kollektivt. (Se pkt. 2.2).

Elever med generelle lærevanskers vurdering av undervisningen, trivselen og egen innsats bedømmer de tilnærmet like høyt som sine medelever. Det kan tyde på at skolen og de ansatte mestrer å tilrettelegge og tilpasse undervisningen for elever med generelle lærevanske etter deres behov. I hvilken grad man stiller høye nok forventninger og et læringstrykk tilpasset elever med vansker er usikkert. Undersøkelsen har vist at elever med generelle lærevansker er hovedsakelig ute av klasserommet i 72 % av skoletiden og at 24 % hovedsakelig alene utenfor klassen. Disse tallene samsvarer rimelig bra med GSI statistikken som viser tallene for alle elever med spesialundervisning (Tabell 11, s.82). Forekomsten av timer utenfor klasserommet er der litt lavere, men med tanke på at den gjelder for så mange elever som har de kognitive forutsetningene for å ha nytta av undervisningen, så er det desto mer foruroligende. For forskere og politikere må det være nedslående tall. Dette er det motsatte av den ønskede utviklingen og hva styringsdokumentene pålegger og tilråder. Alle skal være del av et fellesskap og ta del i skolens sosiale liv. Salamancaerklæringens intensjon (Unesco, 1994, s. 6) er heller ikke ivaretatt, «alle har rett til opplæring i et inkluderende skolemiljø» Mest bekymringsfullt er det at hver fjerde elev med generelle lærevansker er hovedsakelig det meste av tiden alene utenfor klasserommet [sammen med en voksen]. Vygotskys (se pkt.2.1) utgangspunkt er som kjent at læring er betinget av en sosiokulturell ramme og foregår først i et sosialt fellesskap. Indre tenkning kommer som resultat av ytre tenkning i relasjon med andre, hvilket betyr at barn er avhengig av samspill med både barn og voksne i sosiale aktiviteter. Opplæringsstrategiene imitasjon, kopiering og modellering er umulig uten medelever. For elever som deltar mye i grupper kan dette være ivaretatt og tilrettelagt etter elevers behov, og for mange kan mindre forhold både fysisk og mengdemessig være positivt for deres læring.

#### Hverdagserfaring:

En stor motivasjonsfaktor for elever med generelle lærevansker er når de blir undervist i grupper med elever på noenlunde samme nivå. Fra å ha en-, til en undervisning eller en passiv tilskuer posisjon i klassen, ser man gang på gang at elever viser stor delaktighet og initiativ når de opplever felles utfordringer, med tilrettelagt undervisning som er tilpasset gruppas læringsforutsetninger. Det gir glede å mestre sammen med andre og anledning til å hevde seg. I klassen oppleves utenforskapet sterkt når de ofte erfarer å ha andre oppgaver, bøker og lekser enn de andre i klassen. I gruppa har de samme materiell og blir mer selvstendig da kravene er enklere og tilpasset elevenes nivå.

Forskningen til Nordahl et al. fra henholdsvis Norge og Danmark 2008 og 2010 (se pkt.1.4.2) viser at elever som mottar spesialundervisning skårer systematisk dårligere på alle områder, med unntak av relasjon til lærer. Rapporten fra 2010 i Danmark viser at spesielt motivasjon og arbeidsinnsats ligger svært lavt hos elever med ulike vansker. Egne funn i denne oppgaven viser også at spesielt elevene med generelle lærevansker skårer svært lavt på dette området og kommer samlet dårligst ut. Lærere og spesialpedagoger som gir spesialundervisning har muligheter til å kunne tilpasse etter elevenes behov og interesseområder. Motivasjon og arbeidsinnsats er i utgangspunktet ikke betinget av kognitive evner. Derimot har forventninger til eleven stor betydning. Motivasjon og mestring henger tett sammen. Opplever elevene liten mestring i forhold til seg selv eller sine jevnaldrende, vil dette kunne føre til lav motivasjon fordi de opplever mange nederlag. Trivsel har elevene selv gitt en middels god skår. Trivsel er nært knyttet opp mot motivasjon og læring, som nevnt i pkt.2.7 er vel mestring som betydning for motivasjon og læring, noe som de fleste forskere og læringsteoretikere er forente om. Opplevelse av kompetanse, som selvbilde og selvtillit, skaper motivasjon. Frønes (2010) Andre momenter som kan ha betydning er tilrettelegging for læring, er personalets kompetanse, følelse av tilhørighet og deltagelse i fellesskapet. Vygotskys faktorer om den proksimale sone og om læring i fellesskap vil være viktige momenter å vurdere i forhold til motivasjon. (Se pkt.2.1)

#### Hverdagserfaring

En inkluderende, -skole, -foreldre, - lærere var overbevist om at vi hadde et eksemplarisk tilfelle av en inkluderende klasse. To elever med generelle lærevansker deltok på det meste i klassen og elever uten vansker tok initiativ til kontakt og samhandling både i friminutter, på skolevei og i fritid.. Det var en akseptert praksis at elever kom og gikk til ulike grupper, aktiviteter og trening. Helt til elevene skulle velge hvem de ønsket å bo på rom sammen med på leirskolen i 6 klasse. Hver elev ble bedt om å skrive ned 3 navn på andre elever i klassen. Mine to elever med vansker ble ikke valgt av noen. De kunne heller ikke velge hverandre da de var forskjellig kjønn. Nederlag, - men ny sjanse. Da de skulle overflyttes til ungdomsskolen ble elevene bedt om å skrive ned 5 navn. Stor spenning og et sosiogram ble

nedtegnet. Stor skuffelse, når det gjaldt noe så viktig for 12 åringer som klassevenner ble mine to ikke valgt. Men, nå valgte de hverandre. En survey hadde antageligvis skåret denne klassen og elevene der som svært inkluderende og det fantes mange eksempler på det. Derfor ble skuffelsen stor hos oss ansatte da vi skjønnte at ved de mest betydningsfulle avgjørelsene var det viktig å tenke først på seg selv. Det ligger kanskje i den menneskelige natur.

Kriteriene for at man skal bli motivert er at opplæringen oppleves meningsfull og nyttig, at den ligger i den proksimale sone og at den foregår i et sosialt fellesskap. Elevene vil ha noen begrensninger i forhold til å se sammenhengen mellom læringen i dag i forhold til nytteverdi frem i tid. I hvilken grad har man bevisstgjort elevene på hvordan de kan få nytte av faget senere i livet? Og i hvilken grad har lærerne valgt områder og metode som gjør undervisningen tilgjengelig og meningsfull.

En sannhet er jo også at elever i denne kategorien har små- ingen muligheter til utdanning etter videregående skole, og for noen kan det gi lavere motivasjon ved at målet man ønsker i fremtiden, ikke er realiserbart. Å perfeksjonere seg innen et område og få den tiden man har trenger for å tilegne seg mer kunnskap, er ikke prioritert i Norge.

I hvilken grad mestrer skolene å tilpasse seg eleven og hvilke faktorer er tilrettelagt for at elevene skal ha mulighet for å mestre det sosiale fellesskapet. Dersom elevene deltar lite i fellesskapet kan det skape mindre bevissthet/kjennskap til klassens normer og håndhevelsen av disse. I forhold til kognitiv forstrekkelser og overbelastning kan det virke som om skoledagene for noen kan være strevsomme, hvis den sosiale fungeringen er så lav som funnene her viser. Er forventningene til elevenes fungering for høye, er deres forståelse av det sosiale samspillet for avansert i forhold til elevenes nivå? eller er de for lave slik at det ikke skjer noen utvikling innenfor det sosiale området. I hvilken grad får elevene oppleve relasjoner på eget nivå og det som vanligvis assosieres med jevnalderrelasjoner. Trenger de fellesskap også men sine likestilte? Hvordan er skolens inkluderende praksiser? I hvilken grad mestrer man å følge Vygotskys proksimale sone innenfor de mestringer? Mangler man kreative løsninger og fysiske forhold som gjør inkluderingen enklere. Forståelsen hos lærere og det øvrige personalet, hvilken bakgrunn og forutsetninger har de til å forstå elevenes behov og tilpasningsmuligheter. Rektors styring og organisering kan være avgjørende for hele skolens holdninger til elever med vansker.



«Den politiske målsettingen om en inkluderende skole der alle skal få delta i sosiale og faglige fellesskap, ser ikke ut til å bli realisert fullt ut. Selv om spesialskolesystemet er bygd kraftig ned, har det parallelt vokst opp ulike former for alternative opplæringsarenaer for elever som mislykkes eller ikke finner seg til rette i den vanlige skolen» Nordahl (2012). Bakgrunnen for fremveksten av alternative løsninger spesielt for elever med store generelle lærevansker kan ligge i at lærere og skoler har sett behovet for ekstra tiltak for enkelte elevgrupper. Disse ville de være interessante å forske mer på før man forkaster gode arenaer som fungerer.

Undersøkelsen berettiger min uro for elever med generelle lærevansker i skolen. Med erfaring fra hvordan en spesialavdeling kan fungere under gitte betingelser, ser jeg muligheten for at dette kan være gode opplæringsarenaer (Se Tetler og Egelund 2009, Ekeberg 1995) for de få. De trenger å få utvikle seg på sine egne premisser sammen med sine likesinnede, oppleve gjensidig vennskap og felles læring. Samtidig vil de i ordinærskolen alltid ha noen å strekke seg etter, og ha medbestemmelse i forhold til hvor det er best å lære. Det er store forskjeller på hvem elever identifiserer seg med, og hvilke valg de gjør i forhold til å velge sosial arena. Deltagelsen i klasserommet kan tilrettelegges etter den enkeltes behov og for noen ende med hele skoledagen der.

De fleste elever som søkes inn til skole med forsterket avdeling, kommer med et svært dårlig selvbilde. De har vært i ordinære skoler med varierende oppfølging. Noen har ikke vært deltagende i sin klasse, verken i timer, aktiviteter, mat-, eller utefriminutt. De har sine historier om krenkelsers, fritak fra fag og aktiviteter, og et stort skifte av personale. Foreldre forteller om mye magevondt og skolevegring. Den første og viktigste oppgaven er å gi dem troen på seg selv og et positivt selvbilde som viser at « jeg kan, og jeg er god nok». Krav og forventninger innenfor elevens utviklingssonesone og nivå som sikrer mestring og trivsel gir utvikling på alle områder. Sammen med andre likestilte opplever de gjensidige vennskapsforhold som de kan ha glede av resten av livet.

Petter 7.klassing kom på besøk for å se spesialavdelingen og være med på å bestemme om han kunne tenke seg å gå der, i tillegg til i klassen sin. Etter besøket forteller han med glimt i øyet til sin assistent, «her kan jeg få meg kjæreste».

## ***5.2 Videre forskning***

Med mer viten, innser man også at det er så mye mer man ikke vet, og gjerne skulle hatt svar på. Oppgavens resultater og funn aktualiserer flere problemstillinger og ønske om ytterligere kunnskap. Speed prosjektet skal være ferdig i 2016 og ytterligere data vil da være mulig å sammenstille, i tillegg til de funn som allerede nå foreligger fra denne oppgaven og andre analyser og data fra prosjektet. Etter hvert som ytterligere resultater fremkommer, vil det være mulig å gå i dybden og gjøre kvalitativt arbeid i tillegg. Gjennom tilgang til elevens kandidatnummer, og data fra foresatte, skole og lærere, vil det være mulig å innhente mange opplysninger fra det øvrige datamaterialet: intervjuer, observasjoner og kartleggingsprøver.

Økningen av spesialavdelinger og alternative skoler gjør det interessant å undersøke hvordan spesialavdelinger egentlig fungerer. I hvilken grad kan bidrar de til inkludering eller stigmatisering. Hvordan er det for elever med vansker å delta og forholde seg til flere fellesskap? Hvordan tilpasse deltagelsen i ulike fellesskap? Ved å rette fokus mot skoler og kommuner som ivaretar både individperspektivet og systemperspektivet, kan man finne kjennetegn som karakteriserer de gode tiltak, og viser veien videre.

Spesialskoler og spesialavdelinger er ikke inkludert i SPEED-materialet. For å få et helhetlig bilde av alle elevers opplæringssituasjon, hadde det vært interessant å innhente kunnskap om hvem, hvordan og hvor mange som får sitt opplæringstilbud og sin spesialundervisning utenfor den ordinære grunnskolen i de samme kommunene som deltar i SPEED-prosjektet.

## Litteraturliste

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Allan, J. (2012). Å tenke nytt om inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.). *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Arnesen, A.-L, R. Andresen, R., Larsen, A.S., Solli, K.-A., Kolle, T. og Ulla, B. (2008). *Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv*. Norges Forskningsråd: Praksisrettet FoU

Bachmann, K. & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.

[http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf).

Bakken, T.L. (Red.). (2011). *Samhandling med og uten ord*. Stavanger: Hertervig forlag.

Bakken, T.L. (2015). *Utviklingshemning og hverdagsvansker. Faktorer som påvirker psykisk helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Frihet og likeverd- Om mennesker med utviklingshemning*. Stortingsmelding 45 (2012-2013). Oslo: Departementet.

Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (2013) Oslo: Departementet

Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I Befring, E. og Tangen, R.(Red.). *Spesialpedagogikk* (5.utg.s.33-57) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Berg, G.D. & Nes, K.(Red.). (2010). *Tilpasset opplæring, - støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag

Booth, T. & Ainscow, M. (red. 2002) *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: CSIE

Botnmark, K.M. (2014) *I raushetens grenseland*. Falun. Z-forlag.

Brinkmann, S. (2013) *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København: Hans Reitzels

Creswell, J.W. & Plano, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. N.Y.: Sage Publications Inc.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter (5.utg)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Djupedal, Ø. et.al (2015). *Å høre til* (NOU 2015:2) Oslo: Departementets servicesenter, Informasjonsforvaltningen.

Drabløs, J. (2000). Sosialt nettverk. I Eknes, J. *Utviklingshemming og psykisk helse* (s. 465-498) Otta: Universitetsforlaget

Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. & Tifticki, N. (2013). Effekt og pædagogisk insats ved inklusion of born med særlige behov i grundskolen. *Utbildning och Demokrati*. 22(1),137. Lokalisert 13.8.15 på <http://www.oru.se/Forskning/Forskningsmiljoer/miljo/HS/Utbildning-och-Demokrati/Utbildning--Demokrati/>

Dysthe, O. (Re.d) (2001). *Dialog, samspill og læring*. Århus: KLIM

Egelund, N., Tetler, S.(Red.) (2009) *Effekter af specialundervisningen*. København: Danmarks Pedagogiske Universitetsforlag

Ekeberg, T.R. (1995). *Til ensomhet?* Skolepsykologi – materiellservice, Monografi nr.23. Jaren: Vigga trykk

Ekeberg, T.R., Aashamar, C., Heiberg, A. (1998) *Psykisk utviklingshemmede- tokulturelle?* Kronikk i Aftenposten 17.08.98

Eknes, J. (2000). *Utviklingshemming og psykisk helse*. Otta: Universitetsforlaget

Engen, T.O (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: momenter til en oppdragelses - læreplan- og planleggingsmodell for det flerkulturelle samfunn*. Hamar: FAD

Engen, T.O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig fortåelse. I: Berg, G., Dalhaug, Nes, K. (Red.) s.51-74, *Tilpasset opplæring- støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag

Frostad, P. & Mjaavatn, P.E. (2014). *Ensomhet gir frafall i skolen*. Trondheim: NTNU  
Lokalisert 30.08.15 på <http://gemini.no/2014/11/ensomhet-gir-fracfall-i-skolen/>

Frønes, I. (2010). *De likverdige*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk

Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen forlag.

Grunnskoleloven, LOV-1975-06-13. §7.1. Lokalisert 27.08.15 på  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Hattie, J. (2014). *Synlig læring - for lærere*. Oslo: Cappelen Damm AS

Hattie, J. (2015). *Knusende dom fra skolens største stjerne*. Aftenposten. 25.04.15

Haug, P.(2012a). Elevar som mottek spesialundervisning. I Hausstätter, R.S. (Red.). *Inkluderende spesialundervisning* (s.11-125). Bergen: Fagbokforlaget

Haug, P. & Festøy, A.R.F. (2014a). *The Function of Special Education*. Speed prosjektet. Rapport til kommunar og skular. Hamar/Volda.

Haug, P. (2014b). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I: Sidsel Germeten (Red). *De utenfor*. (s.15-38) Bergen. Fagbokforlaget.

Haug, P. (2014c). *Detta vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haug, P. (2014d). *Kompetanse for spesialundervisning*. Bedre skole nr.3.

Haug, P. (5.mars.2014f). *Speed prosjektet*. [Utdelte forelesningsnotater]. Hamar. Høyskolen i Hedmark.

Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer, - mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hausstätter, R.S. (2013). «20-prosentregelen» - *Omfanget av spesialundervisning i norske skoler*. Spesialpedagogikk nr.04. Oslo: Utdanningsforbundet.

Helsedirektoratets medisinske kodeverk ICD-10 (2015) *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. 10. revisjon - 2015. Lokalisert 17.2.15 på <http://finnkode.kith.no/#|icd10|ICD10SysDel-1|flow>

Holen, S. & Gjerustad, C. (2014). *Forskning om læring hos barn med utviklingshemming*. NITU. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Holme, I.M, Solvang, B.K (1996) *Metodevalg og metodebruk* (3.utg) Oslo: Tano Aschehoug

Honneth, A.(2008). *Kamp om anerkjennelse*. (2.utg) Oslo: Pax.

Hove, O., Lier, H.J.Ø. & Havik, O.E. (2012). *Mobbing gir psykiske vansker hos personer med utviklingshemming*. Naku, Universitetet i Bergen. Lokalisert 14.8.15 på: <http://naku.no/node/887>

Jacobsen, D.I.(2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jakobsen, J.(2013) Axel Honneth. *Anerkjennelse, danning og utdanning*. I Straume, I.S.(Red.) *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendals akademiske.

Johannessen, A, Tufte, P.A, Kristoffersen, L (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg) Oslo: Abstrakt forlag.

Kassah, A.K. og Kassah, B.L.L. (2009). *Funksjonshemning. Sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kauffman J.M., & Hallahan D.P. (Red.) (1995). *The Illusion of Full Inclusion*. Pro-ed, Austin: Texas.

Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I Skoglund, R. I. & Åmot, I. (Red.) *Anerkjennelsens kompleksitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T.A (red), Hjordemaal, F., Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2.utg) Oslo: UNIPUB

Knudsmoen, H.(2012). *En kritisk historisk analyse av spesialundervisningen*. I Nordahl, T. (Red.), *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal akademisk

Kommunal- og arbeidsdepartementet (1996-1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* (St.meld. nr 17, 1996-1997) Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet (1965-1966). *Om utbygging av spesialskolene* (St.meld. nr 42, 1965-1966) Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet*. Lokalisert på 30.08.15

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Kunnskapsdepartementet (2006-2007). *... og ingen stod igjen - Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld nr 16, 2006-2007) Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *Læring og fellesskap* (St.meld. nr 18, 2010-2011)Oslo: Departementet

Kvale, S.,Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk

Lekhal, R.(2015). *Relasjon mellom voksen og barn i barnehagen, hva kjennetegner barnehager med gode relasjoner?* Hamar: SePU

Lippestad, G. (2014). *Foreldre må klage for å presse frem bedre inkludering i skolen.*

Lokalisert 31.08.15 på: <http://utdanningsnytt.no/nyheter/2014/mai/lippestad-foreldrene-ma-klage-for-a-presse-fram-bedre-inkludering-i-skolen/>

Lund T. (Red.). (2002). *Innføring i forskningsmetodologi.* Oslo: Universitetsforlaget.

Lundh,L, Hjelmbrekke,H og Skogdal,S.(Red.) (2014) *Inkluderende praksis.*

Oslo:Universitetsforlaget.

Manger, T.(2012) *Dette vet vi om motivasjon og mestring.* Oslo: Gyldendal akademisk

Markussen, E. Strømstad, M. Carlsen, T.C. Haustätter, R.S og Nordahl, T.(2007)  
*Inkluderende spesialundervisning. Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007.*

Rapport nr.1 fra forprosjektet: gjennomgang av spesialundervisningen, Evaluering av  
Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet, Rapport 19/2007

Mathiesen,I.H. & Vedøy,G. (2012) Fou rapport (2012/17) *Spesialundervisning- drivere og dilemma.* IRIS rapport, Stavanger Lokalisert 14.08.15 på: <http://ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/iris-rapport-2012-017-spesialundervisning--drivere-og-dilemma.pdf?id=8475>

Midtlyng, J. et.al (2009) *Rett til læring.* (NOU 2009:18). Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet

Möllås, G. (2009). *Detta ideliga mötande. En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik.* Avhandling för filosofie doktorsexamen i specialpedagogik. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Nes, K. og Nordahl, T. (2015). En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. I: *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet.* Dobson, S. Kulbrandstad,L.A. Sand,S. Skrefsrud,T-A.(red.) Bergen: Fagbokforlaget

Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering?. *Paideia* 2013 (5) s. 40-51



Nes, K (2014). *The function of special education*, SPEED-prosjektet . Lokalisert 6.6.15 på [HTTP://WWW.HIVOLDA.NO/SPEED](http://www.hivolda.no/speed)

Nordahl, T. (2000). *En skole- to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problemadferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Rapport 11/00. Oslo: NOVA

Nordahl, T.(Red). (2012). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl,T. (2015). Uttalelse om de fleste elever i normalskolen. *NRK*. Lokalisert 11.06.15 på <http://www.nrk.no/ho/ulike-meninger-om-spesialschooler-1.12407242>

Nordahl, T. & Hausstätter, R. S (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport nr.9. Hamar: Høgskolen i Hedmark

Nordahl,T. Sunnevåg,A-K (2008). *Spesialundervisning I grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport nr. 2- 2008. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Nordahl,T. Sunnevåg,A-K. Aasen,A.M. Kostøl,A.(2010) *Uligheder og variationer – Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Fredrikshavn: Dafolo

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, T. Qvortrup, L. Hansen, L.S. & Hansen, O. (2013) *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag.

Ogden, T., (2002) *Sosialkompetanse og problemadferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.

Ogden, T. & Holtermann,S. (2015.) Venteliste til spesialschooler. *Utdanningsnytt* (13.01.15)  
Lokalisert på: <http://utdanningsnytt.no/nyheter/2015/januar/venteliste-til-spesialschooler/>

Ohna, S.E., Hjulstad, O., Vonen, A.M., Grønlie, S., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003) *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever*. Oslo: Skådalen kompetansesenter

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61 (2011). Lokalisert på <http://www.lovdata.no>

Palludan, C. (2005) *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Persson, E., Persson, B. (2011) *Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv*. Paideia (2), 49-58

Qvortrup, L. (2012) Inklusion – forslag til en definisjon. I Torben Næsby. *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*. UCN seriehæfter nr.5. Alborg

Sarromaa, S. (2015). Uttalelse om elev med Downs i skolen, 10.06.15. *NRK*. Lokalisert 22.08.15. <http://www.nrk.no/sok/?q=sanna+sarromaa+downs>

Skogdal, S. (2014). I Lippestad: Foreldre må klage for å presse fram bedre inkludering i skolen. *Utdanningsnytt* 06.05.14. Lokalisert på: <http://utdanningsnytt.no/nyheter/2014/mai/lippestad-foreldrene-ma-klage-for-a-presse-fram-bedre-inkludering-i-skolen/>

Skaalvik, E., Skaalvik, S. (1996) *Selvopfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano AS

SPEED-prosjektet (2011) Lokalisert på: <http://www.hivolda.no/nyn/hivolda/forsking-og-utvikling/forskningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/prosjektplan>.

Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Oslo: Oplandske Bokforlag.

Sunnevåg, A-K.(2012) *Om å bli noen og lære noe*. I T. Nordahl(Red.), *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal akademisk

Sæthre J.(2008): *Læring og livskvalitet*. (Kap.2,3,4,5. s.33-152.) Bergen: Fagbokforlaget

Tangen, R.(2010) «*Beretninger om beskyttelse*» - *Etiske dilemmaer i sårbare grupper – barn og ungdom*. Lokalisert 27.8.15 på <https://www.idunn.no/npt/2010/04/art09>

Tangen, R. (2012). *Elevers skolelivskvalitet*. I Befring, E. og Tangen,R.(Red.). (5.utg.2012) (1.utg.2001). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tetzchner, S.V. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne - og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tideman, M. (2004). Socialt eller isolert integrert? I J. Tøssebro (Red.) *Integrering og inkludering*. Lund, Studentlitteratur, s.121-140

Tøssebro, J., Lundeby, H. (2002) *Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Tøssebro, J. (2004) Introduksjon. I: Tøssebro, J. (red) *Integrering og inkludering* (s.11-42). Lund: Studentlitteratur

Tøssebro,J. (2013-2014) *Vi sprenger grenser*. Følgforskning NTNU. Lokalisert 1.8.15 på: <http://samforsk.no/Sider/Prosjekter/Følgforskning-Vi-sprenger-grenser.aspx>

Tøssebro,J. (2014) Når politiske idealer treffer bakken. *StatpedMagasinet – nr.1*.

Tøssebro, J. (2015). *Oppvekst med funksjonshemming – familie, livsløp og overganger*. Lokalisert 1.8.15 på <http://www.statped.no/Laringsressurs/Fag/Sammensatte-larevansker/Test-Tossebro/Oppvekst-med-funksjonshemming--familie-livslop-og-overganger/>

Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (Red.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

UNESCO. (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og Spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2014). *GSI, grunnskolenes informasjonssystem*. Lokalisert 30.08.15 på: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI--tall/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Dronning Sonjas skolepris*. Lokalisert 14.8.15 på: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Skolepriser/Dronning-Sonjas-skolepris/>

Vygotsky L. (1929/2005). *Concrete Human Psychology- An unpublished manuscript by Vygotsky*. Lokalisert på [www.communication.usdc.edu/MCA/Paper/index.html](http://www.communication.usdc.edu/MCA/Paper/index.html)

Vygotsky,L.S.(1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.

Vygotsky L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Wendelborg,C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende*. Trondheim NTNU. Lokalisert 3.8.15 på: <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:310088/FULLTEXT04>

Wigaard, E.(2015). Kognitiv overbelastning. I T.L. Bakken, *Utviklingshemming, sårbarhet og utfordringer*(s.42-59). Oslo: Gyldendal akademisk.

Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag

## Sammendrag

I Kunnskapsløftet fra 2006, heter det at likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. På bakgrunn av egen erfaring som spesialpedagog i skolen i over 25 år har jeg en viss uro for skoletilbudet til elever med store generelle lærevansker. Har vi en inkluderende skole for denne elevgruppen, og opplever de deltagelse i det sosiale og faglige fellesskapet? Hva er deres egen opplevelse, og hva er lærernes beskrivelser?

Denne masteroppgaven er skrevet under masterstudiet; Tilpasset opplæring ved Høyskolen i Hedmark. Oppgaven er en kvantitativ studie som bygger på en spørreundersøkelse av elever og lærere ved 95 barne- og ungdomsskoler i 16 ulike kommuner i Norge. Undersøkelsen er en del av SPEED-prosjektet, som er et samarbeid mellom høyskolene i Hamar og Volda. Den omhandler i hovedsak spesialundervisning for elever som ikke kan nyttiggjøre seg den ordinære undervisningen.

Mine resultater er fremkommet gjennom bruk av analyseprogrammet SPSS, og det er foretatt frekvensanalyser, variansanalyser og reliabilitetsanalyser. Funnene presenteres visuelt gjennom diagrammer, tabeller og figurer. Sammen med analysen bidrar de til å utdype alle de 13 219 elevenes situasjon i skolen, og de 286 elevene med generelle lærevansker spesielt.

Resultatene fra lærerne og elevene spriker sterkt. Svarene fra elevene med generelle lærevansker viser at de selv opplever relasjonen til andre elever og kontaktlærer som god og at de har en positiv opplevelse av undervisningen. De skårer seg selv svakere på egen adferd, trivsel og sosial isolasjon. Lærerne rapporterer om signifikante forskjeller i negativ forstand når det gjelder manglende motivasjon, og sosial kompetanse sammenlignet med de øvrige elevene. Resultatene er tolket og drøftet ut fra læringsteorier av Lev Vygotsky og Axel Honneths teori om anerkjennelse, samt annen forskning på området. Mulige årsaker og sammenhenger er forsøkt belyst gjennom teorier og annen empiri. Med bakgrunn i Brinkmanns (2013) kvalitative metode om bruk av «erfaring fra innsiden», er noen vignetter fra egen erfaring tatt med.

## **Summary:**

### **Including schools for pupils with learning difficulties?**

A quantitative study focusing on participants in social and academic settings.

In Kunnskapsløftet from 2006, it is stated that equal, inclusive and specialised education is an overriding principle in schools. Based on my own experience as a specialist teacher for over 25 years, I am concerned with what we offer pupils with major learning difficulties. Do we have an inclusive school for this group of pupils, and do they feel they take part in the social and academic settings? What are their own experiences, and how does that compare to the teachers' perspective?

This dissertation is written as part of a Masters study in Special Educational Needs with Hedmark University College. It is a quantitative study built upon a questionnaire given to pupils and teachers at 95 primary and secondary schools in 6 different municipalities within Norway. The survey is a part of the SPEED project, a cooperation between Hamar and Volda University Colleges. The projects primary focus is on specialist teaching for pupils that cannot utilise mainstream education.

My results are obtained through the use of the analysis software package SPSS, and include frequency analysis, variance analysis and reliability analysis. The findings are presented visually through diagrams, tables and figures. Together with the analysis they help to deepen our understanding of the 13219 pupils situation in school, and in particular, the 286 pupils with learning difficulties.

The results from the teachers and pupils vary significantly. The response from the pupils with learning difficulties show that they themselves experience their relationship to other pupils and contact teachers as good, and that they have a positive experience with regards to education. They rate themselves weaker with respect to their own behaviour, wellbeing and social isolation. The teachers report significant negative differences when it comes to lack of motivation and social skills compared to the rest of the pupils. The results are interpreted and discussed based on learning theories by Lev Vygotsky, and Axel Honneth's theory on recognition and other related research. Possible causes and correlations are seen in the light of theories and other empirical data. Based on Brinkmann's (2013) qualitative method of using "experience from the inside", some vignettes from my own experience are included.

## Vedlegg 1: Reliabilitet og Signifikans

### Tabell 1:

#### Resultater fra reliabilitetsanalyser viser Alpha verdi.

Alle spørsmålenes reliabilitet har en tilfredsstillende Alphaverdi over 0,60.

#### Resultater fra T-test, One way Anova viser signifikans.

Signifikansnivå på  $<0,05$  er en akseptabel og vanlig grense. Alle områdene som her er undersøkt har et signifikansnivåe under 0,05 og angitt med \* i tabellen.

#### Eleveskjema

Fokusområder	Alpha	Signifikans
Trivsel	0,706	*
HVORDAN JEG ER PÅ SKOLEN:		
Undervisnings- og læringshemmende atferd	0,835	*
Sosial isolasjon (spørsmål 16 ut, 0,606 med denne)	0,686	*
Utagerende atferd	0,621	*
Alvorlige atferdsproblemer	0,714	*
Sumsåre: atferd	0,867	*
LÆRERNE		
Relasjon kontaktlærer og elev	0,876	*
KLASSA OG KLASSEKAMERATENE MINE		
Relasjon elever - læringskultur	0,748	*
Relasjon mellom elever - sosialt miljø	0,805	*
Sumskår: Relasjon elever-læringskultur og elev-sosialt miljø	0,860	*
UNDERVISNING:		
Sumskår: Opplevelse av undervisning Spørsmål 1-23 (minus sp.m. 5 og 6 fordi det er spørsmål som ikke passer inn.	0,859	*

## Vedlegg 2. Elevskjema

### Kartleggingsundersøkelse

#### Bakgrunnsopplysninger

**Kryss av for om du er gutt eller jente:**

Gutt	
Jente	

**Kryss av for hvilken klasse du går i:**

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
8. klasse								
9. klasse								
10. klasse								

#### 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
	<i>Trivsel</i>				
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. I LP 7: Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen				
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.					
<b>Nr.</b>		<b>Aldri</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
	<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 kranbler 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 V	Jeg synes norskfaget er vanskelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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"/>
20	Norsklærer bruker IKT i undervisningen	<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"/>
22	Norsklærer forklarer vanskelige ord i tekster vi leser	<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"/>

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!

## Vedlegg 3: Kontaktlærerskjema

### Kartleggingsundersøkelse

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev du er kontaktlærer for og som foreldre har gitt samtykke i at skal være med i undersøkelsen.

#### 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.

	<b>SOSIALE FERDIGHETER</b>	<b>Aldri/ sjelden</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
	<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 ARBEIDSINNSATS

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

## ELEVENS SKOLEAGLIGE 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 = .891						
1	Elevens skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevens skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevens skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!