

Avdeling Hamar

LUNA

Heidi Ingebrigtsen Birkrem

Masteroppgave

Kan spesialundervisning bidra til
økt inkludering?

En kvantitativ studie med fokus på inkluderende spesialundervisning

Can Special Education Contribute Towards Increased Inclusion?

A Quantitative Study Focusing on Inclusive Special Education

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

Innholdsfortegnelse.....	3
Norsk sammendrag.....	8
Engelsk sammendrag (abstract).....	9
Forord.....	10
1 Innledning og bakgrunn.....	11
1.1 Innledning.....	11
1.2 Begrepsavklaring.....	13
1.3 Hva forstår vi med inkluderende spesialundervisning?.....	13
1.4 Hva karakteriserer elever med generelle lærevansker?.....	14
1.5 Salamancaerklæringen.....	17
1.6 Enhetsskolen.....	17
1.7 Opplæringsloven, Reform 97 og Kunnskapsløftet.....	17
1.7.1 Opplæringsloven.....	17
1.7.2 Reform 97.....	18
1.7.3 Kunnskapsløftet.....	19
1.7.4 Inkludering etter L06.....	20
1.8 Inkludering og tilpasset opplæring.....	21
1.9 Inkluderende spesialpedagogikk.....	22
1.10 Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.....	22
2 Teori.....	26
2.1 Innledning.....	26
2.2 Normalisering og annerledeshet.....	27
2.3 Hermeneutikk.....	27
2.4 Ulike diskurser innen inkludering.....	28

2.4.1 Dysons fire inkluderingsdiskurser.....	28
2.4.2 Ainscow, Booth og Dysons seks måter å tenke inkludering på....	29
2.5 Motivasjon for læring.....	32
2.6 Relasjon mellom lærer og elev.....	36
2.7 Undervisning og læring i fellesskap.....	36
2.8 Sosial utvikling i en inkluderende skole.....	37
2.9 Vygotsky.....	38
2.10 Anerkjennelsesteorien.....	39
2.10.1 Kort om Axel Honneth.....	39
2.10.2 Anerkjennelsesteoriens betydning for barn.....	39
2.10.3 Tre sentrale faktorer ved anerkjennelsesteorien.....	40
2.10.4 Anerkjennelsesteorien og skolehverdagen.....	41
2.12 Inkluderingshåndboka.....	42
3 Metode.....	44
3.1 Innledning.....	44
3.1.2 Samfunnsvitenskap.....	44
3.2 Kvantitativ metode.....	44
3.2.1 Variabler og enheter.....	45
3.2.2 Spørreskjema.....	45
3.2.3 Ulik strukturering av spørreskjema.....	46
3.2.3 Utforming av spørreskjema.....	46
3.2.4 Ulike spørsmålstyper.....	48
3.2.5 Analysering av data.....	49
3.3 Refleksjon til egen forskning.....	49
3.4 SPEED-prosjektet «The Function of Special Education».....	50
3.4.1 Forskningsetikk.....	51

3.4.2 Reliabilitet og validitet.....	52
4 Resultater.....	54
4.1 Antall elever som får spesialundervisning.....	55
4.2 Antall timer per uke med spesialundervisning.....	55
4.3 Organisering av spesialundervisningen.....	56
4.4 Ansvar for gjennomføring av spesialundervisningen.....	57
4.5 Elevenes svar på survey.....	57
4.5.1 Standardavviksberegning.....	58
4.5.2 Relasjon mellom elevene – læringskultur.....	58
4.5.3 Relasjon mellom elevene – sosialt miljø.....	59
4.5.4 Atferd - Sosial isolasjon.....	60
4.5.5 Atferd - Undervisnings- og læringshemmende atferd.....	61
4.5.6 Relasjon mellom lærer og elev.....	62
4.5.7 Trivsel.....	63
4.6 Læreres svar på survey.....	64
4.6.1 Sosial kompetanse – tilpasning til skolens normer.....	65
4.6.2 Motivasjon og arbeidsinnsats.....	66
4.6.3 Sosial kompetanse – selvhverdelse.....	67
4.6.4 Skolefaglige prestasjoner.....	68
5 Oppsummering, funn og drøfting.....	70
5.1 Kjennetegn ved denne vanskegruppen.....	70
5.2 Drøftinger i forhold til funn på sosial inkludering.....	70
5.3 Drøftinger i forhold til funn på faglig inkludering.....	73
5.3.1 Samarbeid.....	76
5.4 Trivsel.....	79
5.5.Organisering av spesialundervisningen i SPEED-prosjektet.....	80

5.6 Funn i forhold til GSI-tall	82
5.7 Tanker i etterkant av denne studien.....	83
5.8 Konklusjon.....	86
Litteraturliste.....	88

Figur-, diagram- og tabelliste

Figur 1. Hovedprinsipper for tilrettelegging av undervisning.....	24
Figur 2. Maslows behovshierarki.....	34
Figur 3. Teoretiske bidrag til forståelse av lav motivasjon hos elever.....	35
Figur 4. Tre hovedområder for en inkluderende skole.....	43
Diagram 1. Relasjon mellom elevene – læringskultur.....	59
Diagram 2. Relasjon mellom elevene – sosialt miljø.....	60
Diagram 3. Atferd – sosial isolasjon.....	61
Diagram 4. Atferd – undervisnings- og læringshemmende atferd.....	62
Diagram 5. Relasjon mellom lærer og elev.....	63
Diagram 6. Trivsel.....	64
Diagram 7. Sosial kompetanse – tilpasning til skolens normer.....	65
Diagram 8. Motivasjon og arbeidsinnsats.....	66
Diagram 9. Sosial kompetanse – selvhevdelse.....	67
Diagram 10. Skolefaglige prestasjoner.....	68
Diagram 11. Tall fra GSI 2016 – 2017 som viser organisering av spesialundervisning...	83
Tabell 1. Oversikt over elever som får spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak	55
Tabell 2. Antall timer per uke med spesialundervisning.....	56

Tabell 3. Organisering av spesialundervisning.....	56
Tabell 4. Hvem har hovedansvaret for gjennomføringen av spesialundervisningen til denne eleven.....	58
Tabell 5. Tall fra GSI om andel elever som har spesialundervisning.....	83

Vedlegg 1: Elevskjema. Survey.

Vedlegg 2: Kontaktlærerskjema. Survey.

Vedlegg 3: Lærerskjema. Survey.

Norsk sammendrag

Tema for denne oppgaven er inkluderende spesialundervisning, og spørsmålet er om elever med generelle lærevansker opplever sosial og faglig inkludering. Elevenes stemme er viktig i denne oppgaven, da de er vår viktigste informant i forhold til sin egen opplevelse. Likeså er det viktig å se på hvordan lærere opplever at elevene blir inkludert. Jeg har sett på hvordan spesialundervisning blir organisert, herunder hvor spesialundervisningen foregår og hvem som har ansvaret for spesialundervisningen. Min bakgrunn som spesialpedagog har gjort meg ekstra interessert i hvordan elevenes skolehverdag blir organisert og hvordan man best kan få til inkludering av elever med generelle lærevansker.

Masteroppgaven er skrevet under masterstudiet *Tilpasset opplæring* ved Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar. Denne oppgaven er en kvantitativ studie, og dataene kommer fra SPEED-prosjektet (The Function of Special Education). Elever ved 95 barne- og ungdomsskoler i 16 kommuner deltok i SPEED-prosjektet, som besto av en spørreundersøkelse, intervjuer og observasjoner. Jeg har valgt ut elever på 5. - 10. trinn med generelle lærevansker. Jeg har benyttet analyseprogrammet SPSS i behandlingen av dataene, og resultatene blir presentert i tabeller og diagrammer.

Utgangspunktet for oppgaven er at det ligger mange føringer for inkludering i den norske skolen. Likevel viser det seg at skolene ikke jobber like godt med inkludering som man skulle ønske. Med utgangspunkt i Salamanca-erklæringen, som for alvor satte inkludering på dagsorden, ønsker jeg i denne oppgaven å belyse hvordan man kan få til dette i praksis.

Det er store forskjeller mellom elevenes syn på hvor inkludert de er og hvordan lærerne ser på dette. Elever med generelle lærevansker opplever blant annet sosial isolasjon i større grad enn elever uten vansker, og rapporterer noe lavere enn andre elever på trivsel. Resultatene blir drøftet opp mot ulike inkluderingsteorier, Vygotskys tanker om læring som en sosial prosess, og anerkjennelsesteorien. Jeg har også vektlagt relasjonen mellom lærer og elev. Elever med generelle lærevansker rapporterer å ha gode relasjoner til de voksne på skolen.

Engelsk sammendrag (abstract)

The topic of the present thesis is inclusive special education, and the question is whether pupils with general learning difficulties experience social and academic inclusion. The voice of the pupils is important in this thesis, as they are our primary informants regarding their own experience. Similarly, it is important to look at how teachers assess the inclusion of pupils. I have looked at how special education is organised, including where it takes place and who is in charge of special education. My background as a special educator has made my take a particular interest in how the pupils' school day is organised and how to achieve the best possible inclusion of pupils with general learning difficulties.

The thesis has been written under the Master programme *Adaptive Education* at Inland Norway University of Applied Sciences, campus Hamar. This is a quantitative study, and the data are taken from the SPEED Project (The Function of Special Education). Pupils at 95 primary and secondary schools in 16 municipalities participated in the SPEED Project, which consisted of a survey, interviews and observations. I have selected pupils from grades 5 to 10 with general learning difficulties. I have used the program SPSS for analysing the data, and the results are presented in tables and diagrams.

The starting point for the thesis is that the Norwegian school system has a number of directions to ensure inclusion. Nevertheless, it turns out that schools do not work with inclusion as well as might be desired. On the basis of the Salamanca Statement, which once and for all put inclusion on the agenda, I wish to shed light on how to reach this goal in practice.

There are significant differences between the pupils' own views as to how well included they are and the teachers' views on this. Pupils with general learning difficulties experience social isolation to a greater degree than pupils without such difficulties, and they score somewhat lower than other pupils when it comes to their sense of well-being. The results are discussed using different inclusion theories, Vygotsky's thoughts on learning as a social process, and the theory of recognition. I have also emphasised teacher-pupil relations. Pupils with general learning difficulties are found to have good relations with the adults at school.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har gjort det mulig å fordype meg i et tema som jeg er veldig engasjert i. Som spesialpedagog har jeg kommet tett inn på elever som har utfordringer i skolehverdagen og sett elever som faller litt utenfor et vanlig klassemiljø. Dette har gjort meg nysgjerrig på hvordan vi kan få til en inkluderende skole med alle de utfordringene vi møter i skolehverdagen. Det har vært en berikelse å kunne gå i dybden på dette temaet og jeg tror jeg har utviklet meg som menneske og fagperson.

Takk til Bjarne, Helene og Kristine, og resten av familien, som alltid har trodd på meg, støttet meg og hjulpet meg i denne prosessen som det å skrive en masteroppgave er. Takk også til venner og kolleger som stadig har kommet med oppmuntrende ord.

De fleste kunstarter krever langvarig studium og trening, men den mest verdifulle av dem alle, kunsten å glede andre, krever bare et ønske om å gjøre det.

Lord Chesterfield

Jeg har vært frustrert og nær ved å gi opp noen ganger, så jeg vil takke Kari Nes som har vært min veileder og stått støtt gjennom denne tiden. I tillegg må jeg takke Sigrid Nordahl som har veiledet meg og hjulpet meg gjennom det statistiske programmet, SPSS.

Det føles godt å være ferdig!

En skole er en bygning med fire vegger, tak og gulv, og med framtiden inni seg.

Ukjent

Nittedal, 13.5.2017

Heidi Ingebrigtsen Birkrem

1 Innledning og bakgrunn

1.1 Innledning

Jeg har jobbet mange år i barneskolen og møtt mange ulike elever. De fleste elever tilpasser seg de rammene skolen har, og opplever en fin og lærerik skolegang. Likevel er det noen som ikke finner seg til rette i skolemiljøet, noe som kan skyldes ulike utfordringer barnet har eller opplever. Med dette som utgangspunkt har jeg blitt mer fokusert på, og interessert i, hvordan skolen møter de ulike elevene, og dette har gjort meg nysgjerrig på hvordan vi inkluderer mangfoldet av elever i skolen slik at alle føler anerkjennelse og inkludering. Selv om alle føringer ligger til rette for inkludering, kan situasjonen være annerledes i praksis, det vil si på den enkelte skole.

Det er mange gode intensjoner på hvordan alle elever skal inkluderes i den norske skolen. Vi ser hvordan inkludering blir ivaretatt i kunnskapsløftet og i Salamanca-erklæringen, og det står stadig på dagsorden til myndighetene. Likevel ser vi, til tross for alle gode intensjoner om inkludering, at stadig flere elever mottar sin spesialundervisning utenfor klassefelleskapet. Kan man da si at de er inkludert? Spesialundervisning er en individuell rettighet som er utløst av individuelle behov, men det er ingen betingelse at spesialundervisningen skal mottas av en elev alene med spesialpedagog. De fleste elever med generelle lærevesker har vedtak om spesialundervisning. Spesialundervisning kan ha ulike former, og mitt hovedfokus vil være å belyse hvordan spesialundervisningen fungerer. Jeg ønsker å se på hvordan elever og lærere opplever inkludering i forhold til den praksis som er tilfelle ved deres skole. Hva har betydning for elevenes trivsel og opplevelse av å være inkludert? Er det et problem at de er ute av klassen noen timer hver dag eller hver uke? Og har det betydning for elevene hvem som står for spesialundervisningen? I funnkapittelet vil jeg ta for meg hvem som står for spesialundervisningen, hvor mange timer spesialundervisning elevene har og hvor de mottar denne spesialundervisningen. I tillegg skal jeg se på deres trivsel i skolen. Er det så enkelt at når elever går på nærskolen, er de automatisk inkludert?

Temaet er stort, og jeg avgrensner min forskning til å gjelde elever med generelle lærevesker. Jeg har kun sett på elevenes og lærernes svar på surveyen. Foresatte har også svart på surveyen, men dette har jeg valgt bort fordi jeg her ønsket å se kun på skolens og elevenes syn. Jeg har også valgt bort å se på forskjellen mellom gutter og jenter i denne

oppgaven. Likevel vil jeg nevne at SPEED-prosjektet viser at gutter er overrepresentert, både i denne vanskegruppen og i spesialundervisning generelt. Hele en av fire gutter blir av lærer vurdert til å ha en vanske. Dette er problematisk da det i utgangspunktet ikke er holdepunkter for at såpass mange gutter har en lærevanske. Forskning viser at gutter er mer urolige og ikke like tilpasningsdyktige i skolen enn jenter og dette kan være en av grunnene til at gutter oftere ender opp i spesialpedagogiske tiltak. Problematisk er det også at gutter får større oppmerksomhet rundt dette enn jenter. Det kan være mørketall som viser at flere jenter kan ha en vanske som da ikke blir oppdaget (Mathisen, 2008). I evalueringen av L-97 skriver Nes (2004, s. 140) at det ikke foregår en synlig differensiering ut ifra kjønn fra læreres side. Likevel oppfatter både lærere og elever at gutter og jenter har ulik atferd. Evalueringen viste at jenter er de mest veltilpassede elevene, hele 55 % av lærerne mente at jentene tilpasser seg skolens regler bedre enn guttene. Kun 4 % mente at guttene tilpasser seg bedre enn jentene.

Etter avgrensninger og vurderinger av hva som har betydning for min undersøkelse skal følgende forskningsspørsmål besvares:

Opplever elever med generelle lærevansker inkludering og tilhørighet i et sosialt og faglig fellesskap?

Opplever lærerne at elever med generelle lærevansker blir inkludert i et sosialt og faglig fellesskap?

1.2 Begrepsavklaring

Jeg vil starte med å avklare noen begreper som ofte brukes i forbindelse med inkludering, og som jeg vil benytte i denne oppgaven.

Ekskludere betyr å utelukke eller holde noe eller noen utenfor, mens segregere betyr å skille ut. Elever som får undervisning i et segregert tilbud behøver ikke nødvendigvis å være ekskludert, men de er likevel delt i en gruppe og får et tilbud utenfor det sosiale fellesskapet. Dette kan drøftes nærmere. Integrere betyr å innlemme noe eller noen i en helhet. Inkludere betyr som sådan å innbefatte eller omfatte noe eller noen. I skolesammenheng og i denne oppgaven blir begrepene brukt på en praktisk rettet måte hvor inkludering står for å skape rom for alle i et faglig og sosialt fellesskap. Segregering står her for et tilbud om spesialundervisning utenfor hel klasse, og kan være i mindre gruppe eller undervisning én til én med en voksen. Integrering betyr i denne sammenheng å innlemme alle i fellesskapet skolen skal være, og blir egentlig ganske likt inkludering. Ekskludering betyr her nesten det samme som å segregere, nemlig at noen utelukkes fra faglig og sosialt fellesskap ved at de får sin undervisning utenfor klassen. Begrepene blir her benyttet i forhold til i hvilken grad skolen tilpasser undervisningen til den enkelte elev.

1.3 Hva forstår vi med inkluderende spesialundervisning?

I teorien er inkludering et etablert begrep, og det er nevnt i både lover og planer. Men til tross for alle gode intensjoner om å inkludere elevene i et klassemiljø og sørge for god tilpasset undervisning, får stadig flere elever spesialundervisning på utsiden av klassen i mindre grupper. Dette er stikk i strid med intensjonen i L06, og det er dette som ligger til grunn for valg av forskningsspørsmål. Jeg ønsker å belyse denne elevgruppens følelse av å bli inkludert selv om de kanskje ikke er delaktige i klassens fellesskap hele tiden. Opplever de likevel en faglig og sosial inkludering? Jeg ønsker i tillegg å få svar på hvordan lærere opplever dette, da det er de som planlegger elevens undervisning, og som påvirker i hvor stor grad elevene skal ut av klassen.

For å belyse hva jeg ser etter i denne oppgaven er det viktig å avgrense hva som menes med inkluderende spesialundervisning og hva jeg tenker at det inneholder. Hvordan er elevenes skolehverdag?

Haug (Solstad & Engen, 2004) mener at det ikke er skillelinjer mellom integrering og inkludering i dag, men heller mellom to typer integreringsdiskurser. Jeg kommer tilbake til dette i metodekapittelet. Retten til spesialundervisning er ikke knyttet til spesifikke vansker, men ses ut ifra et perspektiv om at alle elever skal ha likeverdig læringsutbytte (Wilson, Hausstätter & Lie, 2010). Eleven skal kunne delta og lære i et fellesskap der alle elever får et likeverdig læringsutbytte. Det er likevel vanskelig å fastslå hva som er et tilfredsstillende læringsutbytte for den enkelte, da dette påvirkes av mange faktorer. Dette gjelder rammebetingelser, organisering, lærers kompetanse med mer. En tilfredsstillende opplæring kan beskrives som en opplærings situasjon der elevene får faglige utfordringer og lærer i et fellesskap (Wilson, Hausstätter & Lie, 2010).

Inkludering innebærer at elevene lærer gjennom deltakelse i et fellesskap (Haug, 2006). Haug mener at dette åpner for en bred forståelse av hva tilpasset opplæring innebærer i form av kollektive undervisningsformer og hensynet til fellesskapet.

1.4 Hva karakteriserer elever med generelle lærevansker?

Jeg har valgt ut elevgruppen med generelle lærevansker til min forskning, og jeg vil her gi en beskrivelse av hva som karakteriserer disse elevene. Mange barn med generelle lærevansker har en lettere psykisk utviklingshemming. Dette gjelder dog ikke alle, men det er mange sammenfallende utfordringer i deres læringsutvikling. Jeg velger derfor å ta med Gonnæs og Rognhaugs beskrivelse i *Spesialpedagogikk* (2012, s. 392-393) om følgende problemområder som elever med psykisk utviklingshemming kan ha. Det er utfordringer i forhold til *å forstå og anvende språk*. Elevene kan ha problemer med å forholde seg til og forstå andre mennesker og hvordan omgås andre, både kulturelt og sosialt. *Å lære på slump* – mye av barns læring skjer på slump i sosial omgang med andre, dette gjelder spesielt den tidlige læringen som det å kle på seg, spise, snakke m.m. Elever med psykisk utviklingshemming mangler ofte evnen til å tilegne seg læring på slump og trenger tilrettelagte tiltak for å tilegne seg de samme ferdighetene. *Å overføre erfaringer fra en situasjon til en annen*. En forutsetning for å kunne fungere i et moderne samfunn er at vi tilegner oss læring av erfaring og tar det med oss videre i samfunnet. Dette kan føre til utfordringer for denne elevgruppen, da det kan by på problemer å overføre kunnskapen fra en situasjon til en annen. *Å lære sosiale ferdigheter*. Det å lære seg hvordan samfunnet

fungerer og forstå uskrevne regler vil være utfordrende for denne elevgruppen, og det er en forutsetning at de får trening og opplæring i sosiale ferdigheter.

De skriver videre at det er en sammenheng mellom språklig og sosial fungering. Det er derfor viktig å vektlegge språklig utvikling for å fremme sosial integrering i et fellesskap. Mangelfulle kunnskaper om sosial sedvane kan føre til usikkerhet og et dårlig selvbilde, noe som igjen fører til manglende inkludering.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2009, s. 83) beskriver generelle lærevansker på følgende måte: *Innlæringsvansker og/eller utviklingshemming som omfatter de fleste utviklingsområdene, og som fører til at det jevnt over er vanskelig for elever å lære.* Dette betyr at elever med generelle lærevansker vil ha innlæringsvansker som har stor betydning for skolefaglig utvikling, da de er tilstede uavhengig av fag. Buli-Holmberg og Ekeberg skriver videre om mulige årsaker til generelle lærevansker:

- forsinket utvikling og modning
- lavt utviklingsnivå
- hjerneskade – evneretardasjon

Elever med generelle lærevansker har vansker av en generell karakter, noe som betyr at de fungerer dårligere enn forventet ut fra levealder. En utviklingsforsinkelse på 2-3 år er ofte anslått som norm, men her vil det være store variasjoner. Generelle lærevansker omfatter i følge Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) også elever med psykisk utviklingshemming og elever med psykososiale lærevansker.

Siden gruppen med generelle lærevansker omfatter elever med funksjonshemming velger jeg å ta med Enghs (2016) beskrivelse av mennesker med utviklingshemming. De er først og fremst mennesker, med følelser og opplevelser som alle andre. De har de samme grunnleggende behovene som alle andre og de er mennesker med samme menneskeverd.

Engh (2016, s. 100) skriver at inkluderingsprinsippet ikke nødvendigvis har ført til store endringer for denne elevgruppen. Det vil være store forskjeller fra skole til skole i hvor godt elevene er inkludert. Når elever får nesten all sin undervisning i et særskilt tilrettelagt tilbud utenfor klasserommet, vil det si seg selv at det er vanskelig å bli inkludert i et faglig og sosialt miljø. Dette vil jeg se nærmere på i forskningskapittelet. Engh presiserer også at selv om denne gruppen har nedsatt kognitiv funksjon, er det særlig viktig ikke å bidra ytterligere

til funksjonshemming ved å ha for lave forventninger. Tro på deres muligheter til utvikling og arbeid med å optimalisere læringsmiljøet og ha et vedvarende læringstrykk er ekstremt viktig. Denne elevgruppen trenger stabil tilrettelegging og tilpassing slik at undervisningstiden blir benyttet til læring. Dette betyr at det har stor betydning hvor eleven mottar sin undervisning, og at det er planlagte løsninger og ikke ad hoc som styrer dagen. Engh diskuterer fordeler og ulemper ved undervisning én til én og undervisning i mindre grupper kontra hel klasse. Det er helt klart fordeler og ulemper ved alle undervisningsformer, og man må her tilpasse dette til den enkelte elev. Generelt sett kan man nok likevel si at undervisning én til én bør foregå i minst mulig grad, da dette naturlig nok ikke bidrar til sosial omgang. Det kan likevel være vektige grunner til noe én til én-undervisning som er bra for den enkelte elev.

1.5 Salamanca-erklæringen

I 1994 ble det avholdt en verdenskonferanse i Salamanca, Spania, i regi av UNESCO og FN. Resultatet av denne konferansen ble Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Denne erklæringen satte for alvor inkludering på dagsordenen. Utgangspunktet i erklæringen er at elever med særskilte behov skal få undervisning i en inkluderende skole. Erklæringen omhandler politikk, prinsipper og praksis i spesialundervisningen og la vekt på barns rett til å gå på nærskolen, føle inkludering og oppleve rettigheter og plikter, i tillegg til å få tilpasset undervisning. Opplæringen skal preges av kvalitet og inkludering. I følge Ytterhus & Tøssebro (2005) skisserer Salamanca-erklæringen en todelt hensikt med inkluderende opplæring. På den ene siden innebærer dette at man skulle sikre en felles internasjonal begrepsbruk. På den andre siden skulle det føre til at man skiftet fokus fra spesialundervisning til å verdsette mangfoldet innenfor den konteksten en skole er. Salamanca-erklæringen presiserer at prinsippet for inkluderende skoler er at alle barn skal lære sammen, uavhengig av vansker eller ulikheter dem imellom. Inkluderende skoler må kunne svare på og anerkjenne elevenes ulike behov, og alternativ plassering i eller utenfor skolen skal være unntaket.

Solli (2010) skriver om Ainscow som deltok på UNESCO-konferansen «Inclusive Education: the Way of the Future» i 2008. Han påpekte her i sitt foredrag noen elementer som han mener kan gi grunnlag for en debatt om inkludering. Det første er at inkludering er

en prosess. Inkludering er ikke noe som skjer fra en dag til en annen, men er avhengig av en helhetlig plan og aktiv innsats fra alle involverte. Det andre elementet som Ainscow refererer til, er at inkludering handler om å identifisere og fjerne barrierer. Ved å se på hva utfordringene består i kan man også minske barrierene. Barn som er vant til et inkluderende og variert miljø, vil ikke se problemer ved at elevene er ulike. Her må det settes søkelys på holdningene både hos skolen som institusjon og hos de som jobber i skolen. Man må være åpen for å se muligheter og ikke problemer. Et tredje element er tilstedeværelse, deltakelse og ferdigheter. Alle elever har rett til å delta på lik linje med andre, og kun ved å få være en del av miljøet vil man kunne føle seg inkludert. Det må også stilles forventninger og krav til alle, på en måte som er tilpasset den enkelte elev. Inkludering av elever som er i risikozonen for å bli ekskludert eller marginalisert bør vektlegges. Skolen må være bevisst på å identifisere og ta hensyn til alle elever og deres behov.

1.6 Enhetsskolen

Enhetsskolen er et dynamisk begrep hvor innholdet har endret seg i takt med tiden. For at enhetsskolen skal kunne fungere for alle, er inkludering nødvendig (Strømstad, 2004). Strømstad påpeker at det er praktisk å ha et felles internasjonalt uttrykk i form av inkluderingsbegrepet. Samtidig er det betydelig uklarhet i forhold til forståelse og gjennomføring. Strømstad stiller spørsmål om vi trenger inkluderingsbegrepet. Tilpasset opplæring og «en skole for alle» er kanskje dekkende for oss i Norge? Et overordnet mål for den norske skolen er å være en enhetsskole, i betydningen at alle elever skal føle seg som en del av et fellesskap og ha en følelse av å være inkludert, altså en skole for alle.

1.7 Opplæringsloven, Reform 97 og Kunnskapsløftet

1.7.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven, eller Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. juli 1998, kom som et resultat av store endringer i grunnskolen og den videregående opplæringen. Loven omhandler rettigheter og plikter som er forbundet til opplæring og skolegang.

I kapittel 1 kan vi lese om hvordan skolen skal møte elevene og tilpasse opplæringen. Jeg vil spesielt trekke fram § 1-1 og § 1-3.

I § 1-1 står det spesifisert at «Skolen ... skal møte elevane ... med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.»

§ 1-3 «Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...»

I tillegg står det at man på 1. til 4. årstrinn skal sørge for at den tilpassede opplæringen i norsk og matematikk skal innebære spesielt høy lærertetthet, særlig for elever med svak mestring i grunnleggende ferdigheter som lesing og regning.

1.7.2 Reform 97

Reform 97 var en ny grunnskolereform som innførte skolestart for 6-åringene og som betød 10-årig grunnskole for alle i Norge. Dette førte også til et nytt læreplanverk – L97. De fleste mål i Salamanca-erklæringen er å finne igjen i L97, men selve begrepet inkludering er kun omtalt tre ganger (Solstad & Engen, 2004). Forarbeidet med L97 hadde fokus på en inkluderende skole, og Strømstad (2004, s. 115) skriver om St.meld. nr. 29 (1994-95) og hvordan høringsinstansene var positive til en inkluderende skole som la vekt på tilpasning og planlegging. Departementet oppsummerte punktene som skulle følges opp på følgende måte:

Tilpasning på alle områder av skolens virksomhet, tilrettelegging for elever som trenger særlig planlagt opplæring og at planleggingen skal søke å inkludere alle elever, uansett evner og forutsetninger.

Dette førte til at det ble forskriftsfestet at den norske skolen skal være inkluderende, uten noe videre avklaring av selve begrepet inkludering.

I følge Strømstad er L97 lite konkret når det gjelder å beskrive hva inkludering betyr. Det kan virke som om elever som tidligere ble integrert, nå er de samme som skal inkluderes. Betyr det da at det kun er elever med spesielle behov som skal inkluderes? I følge Strømstad kan det virke som om det ikke bare var elevene fra spesialskolene som ble integrert i enhetsskolen, men også pedagogikken. Dette kan ha vært med på å opprettholde en segregert undervisning. Strømstad (s. 121) refererte til Barton.

Strømstad, Nes og Skogen (2004) presenterer hva Salamancaerklæringens hensikt skulle være, nemlig å sikre at alle elever skal ha mulighet til å få tilpasset opplæring. Skolen har en viktig rolle i å bygge solidaritet mellom de forskjellige elevene. Ved å redusere fordommer vil man skape positive holdninger og gi alle elever en felleserfaring i og med at de deltar i samme opplæring, men med nødvendige tilpasninger. På denne måten bør man kunne skape et mer inkluderende samfunn og bygge ned konflikter mellom etniske grupper.

Virkemidlene som Salamanca-erklæringen kommer med, er blant annet oppfordringen til at alle barn får gå på sin lokale skole, og at lærestoff og læringssituasjon blir tilpasset elevenes interesser, evner, erfaringer og behov. Det er lettere for barn å bli inkludert i et miljø om de får gå på nærskolen. Møtes de med forventninger og krav de har mulighet til å nå, vil dette styrke selvfølelsen. Blir de i tillegg møtt på de behovene de har, vil de forhåpentligvis oppleve anerkjennelse. Elever bør trenes i å hjelpe hverandre og lære av hverandre. Det er dessuten viktig at skolen samarbeider tett med hjemmene og lokalmiljøet. Elever som samarbeider, vil utvikle seg og knytte tettere bånd med medelever, i tillegg til at dette skaper et trygt og godt miljø for alle. Et annet virkemiddel er å få de ansatte til å arbeide i team, altså se alle barn og ta felles ansvar for alle elever. Det gir trygghet for elevene at de voksne forholder seg til alle barn, ikke bare «egne» elever. Har de voksne på skolen felles forventninger til elevene, vil også dette bidra til en trygg forutsigbarhet.

Elever som har ulike vansker, bør bli kartlagt tidlig slik at de kan få tilrettelagt undervisningen og eventuelt annen tilpassing. Dette innebærer at spesialpedagogene også må lære seg å jobbe på ulike måter og kanskje tenke nytt for å møte elevenes behov. Et siste virkemiddel som nevnes, er utvikling av vurderingsformer som løpende informerer elevene om egen framgang. Det vil være motiverende for elever å kunne følge sin egen framgang og se hva som er bra og hva som kan bedres. Vurderingsformen må stimulere til videre læring og fungere som en «framovermelding», altså komme med informasjon om hva som bør jobbes mer med og hvordan man best kan gjøre dette.

1.7.3 Kunnskapsløftet

Etter L97 kom Kunnskapsløftet (L06, Kunnskapsdepartementet). Kunnskapsløftet viser til likeverd, inkludering og tilpasset opplæring som overordnede prinsipper. Den generelle delen har som målsetting å utvikle hele mennesket, og hovedmålet er å gjøre elevene i stand

til å ta hånd om eget liv. Kunnskapsløftet fremmer et syn på opplæringstilbudet med tanke på inkluderende og tilpasset undervisning.

1.7.4 Inkludering etter L06

Hvordan har så den norske skolen håndtert inkludering etter L06? Nes (2013) har skrevet en artikkel som setter søkelyset på økende tendenser til ekskludering i forhold til læringsutbytte og deltakelse i grunnskolens læringsfellesskap. Inkludering knyttes til den særnorske termen tilpasset opplæring som innebærer differensiering innenfor fellesskapets rammer. I følge Stortingsmelding 28 (1999:11) gjelder tilpasset opplæring alle elever, både de som har ulike funksjons- og lærevansker og de som har høyt læringspotensial. I tillegg gjelder det norskspråklige elever like mye som elever med annen språklig og kulturell bakgrunn. Tilpassing skal gjelde metode, innhold og organisering.

Nes (2013) skriver at over 97 % av alle barn går i den offentlige nærskolen, ca. 2,2 % går i private skoler og under én prosent av barna går på spesialskole. Dette betyr antakelig at vi har den høyeste andelen elever i verden som går i den offentlige skolen. Den norske skolen burde hatt de beste forutsetninger for å tilby tilpasset opplæring i en inkluderende skole, men er det slik? Nes (2013) mener å se utviklingstrekk som viser en økende grad av ekskludering. Nes beskriver norsk skole som et sted med høy aktivitet og trivsel, men med manglende trykk på læring. Spesielt vil svakt presterende elever oppleve manglende læringstrykk og heller bli møtt med sympati fremfor forventninger om læring.

«Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, § 5-1).

Om en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen vil PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) være den som fatter enkeltvedtak og som bistår og gir råd i forhold til å tilrettelegge spesialundervisningen. 8,6 % av elevene i grunnskolen har et enkeltvedtak om spesialundervisning, men dette tallet vil variere fra kommune til kommune (Nordahl & Hausstätter 2009). Nes skriver videre at de fleste som mottar spesialundervisning får dette i relativt få timer per uke. Undervisningen skjer ofte i en liten gruppe ute av klassen eller med en ekstra lærer inne i klasserommet. Den resterende tiden tilbringes sammen med klassen og elevens vante lærer.

L06 skulle bidra til å styrke tilpasset opplæring for alle. Tanken var at når alle får en bedre tilpasset undervisning skulle færre trenge spesialundervisning. Hvis undervisningen er tilpasset elevene er det mindre krav til spesielle tiltak (Haug, 2006)).

Erfaringer viser nå at intensjonen med L06 likevel ikke har blitt slik man ønsker. Antall elever som mottar spesialundervisning har økt kraftig, også segregert spesialundervisning. Økningen i perioden 2006 til 2013 er på hele 36 % (Nordahl & Hausstätter, 2009). Dette er på ingen måte den utviklingen man ønsket, og det bør problematiseres på hvorfor andelen øker. Det foreligger per nå ikke dokumentasjon om trenden har flatet ut eller fortsetter etter 2013.

Omfanget av segregert spesialundervisning øker. Nes (2013) skriver at antall egne spesialgrupper for elever med funksjonshemninger, gjerne samlet fra flere skolekretser, øker kraftig. Det er et paradoks at antallet øker nærmest samtidig som FN-konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter ble vedtatt. Sosioemosjonelle vansker eller problematferd er det som oppgis av skolene å være viktigste hinder for inkludering, og som derfor blir brukt som grunn for spesialundervisning.

1.8 Inkludering og tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen og er en lovhjemlet rett for alle elever i grunnskolen. Den tilpassede undervisningen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger. I 2013 mottok 8-9 % av elevene i Norge spesialundervisning (Grunnskolen informasjonssystem [GSI], 2010-2011). Myndighetene har et ønske om å redusere omfanget av spesialundervisning i skolen og erstatte denne med tilpasset opplæring. I likhet med inkluderingsprinsippet er det også her behov for en felles enighet om hva tilpasset opplæring skal innebære.

Tilpasset opplæring har fått mye oppmerksomhet i skolen i de siste 10 år. Nes (2013) viser til Hausstätters observasjon om at tilpasset opplæring ble presentert som løsningen på alle elevers krav om et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Hausstätter problematiserer dette og viser til Finland, hvor man har beholdt spesialskolesystemet, og mener at vi i Norge burde ha en høyere andel spesialundervisning. Finland organiserer spesialundervisningen på en annen måte enn vi gjør i Norge. Ved å la lærere og spesialpedagoger i fellesskap definere

hvem som skal ha spesialundervisning, unngår man lang saksgang og formelle krav. Dette sikrer raskere handling og igangsetting av tiltak for elevene.

1.9 Inkluderende spesialpedagogikk

Solli (2010) skriver om hvordan barn tradisjonelt har blitt definert ut fra vansker, noe som igjen styrer forventningene til barnet og og tilbudet barnet skal få. Han skriver videre at begrepet inkludering, i tillegg til å ha mange innfallsvinkler, også er beslektet med andre begreper som blant annet segregering, ekskludering, integrering og tilpasset opplæring. Begrepenes innhold har variert fra ulike tider i ulike situasjoner, noe som har preget spesialpedagogikken. Den historiske utviklingen av spesialpedagogikk kan sees på gjennom begrepene segregering, integrering og til slutt inkludering.

Solli beskriver også den hyllesten som mangfold og inkludering får i den politiske retorikken, samtidig som det gis få konkrete anvisninger på hva inkludering skal bety i praksis. Nordahl og Hausstätter (2009) finner i sine undersøkelser at lærere i mange tilfeller opprettholder segregerte løsninger. Fokuset har skiftet fra vekt på organisatoriske tiltak til skolens ressurser og innhold. Nordahl og Hausstätter fant videre at antall elever som mottar spesialundervisning i segregerte rammer faktisk ser ut til å øke under Kunnskapsløftet. Noe av årsaken til dette er at skole-eiere og skoleledere ofte har en ulik oppfatning av hva som bidrar til inkludering.

1.10 Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning

Kapittel 4 i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2009) omtaler likeverdsprinsippet og beskriver likeverd som at alle skal ha likeverdige muligheter. Dette betyr at opplæringen skal være for alle barn og ta hensyn til fellesskap og inkludering. Dette innebærer også at elevene skal bli møtt med utfordringer de kan strekke seg etter. En likeverdig opplæring betyr da ikke at opplæringen skal være lik for alle, men at opplæringen tar hensyn til elevenes ulikheter. Spesialundervisning må til der eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning. Likeverdig opplæringstilbud betyr at elever som har spesielle

opplæringsbehov, har samme mulighet til å nå sine realistiske mål som andre elever innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Veiledere gir få føringer, og man kan stille spørsmål til hvordan dette er tenkt å organiseres på en inkluderende måte. Kapitlet tar også for seg inkluderende opplæring. Inkludering er et krav skolen må ta ansvar for. Opplæringen må organiseres og tilrettelegges på en slik måte at alle elever føler seg inkludert. Målet er at undervisningen tilpasses slik at den i den grad det er mulig dekker behovet for individuell tilpasning i klassen. Eleven skal i følge opplæringsloven § 8-2 tilhøre et klassefelleskap, men det åpnes for segregerte tilbud i form av individuelt arbeid eller arbeid i mindre grupper.

Et annet viktig punkt, som omtales både i i kapittel 4 og 5, og som jeg vil trekke fram, er undervisningspersonalets kompetanse. Dette trekker jeg fram da det vil berøres senere i oppgaven og er noe som er knyttet til min forskning. Avgjørende for en inkluderende skole er lærerens holdninger og kvalifikasjoner. Nes (2013) skriver om hvilken betydning læreren har for hvor godt inkludering fungerer på skolen. Hun refererer til prosjektet The Teacher Education for Inclusion (TE41) og deres oversikt over hvilken kompetanse en spesialpedagog bør inneha.

Viktige punkter som omhandler lærers kompetanse:

Lærerens evne til å verdsette elevenes ulikheter og forskjeller i hvordan de lærer. Om læreren evner å se på elevene som ressurser uavhengig av deres eventuelle læringsbarrierer, vil man fremme et inkluderende skolemiljø. Det er viktig at læreren innehar kunnskap om ulike lærevansker og funksjonshemninger slik at man best mulig kan tilpasse opplæringen. Det påpekes at inkludering er ment å gjelde alle, ikke bare de som har en lærevanske eller funksjonshemming

Viktigheten av å være en støttende lærer for alle elever. Læreren må kunne opptre støttende for alle elever. I tillegg påpekes det at læreren må ha forventninger og stille krav til alle, uavhengig av eventuelle vansker.

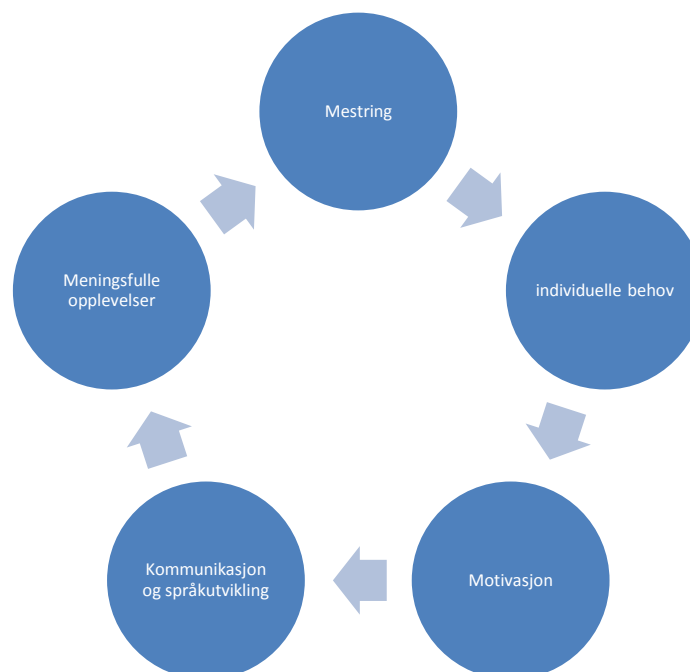
Læreren må se viktigheten av samarbeid med andre lærere. For å få til et inkluderende læringsmiljø bør alle lærere på en skole samarbeide for en felles forståelse av hva som fremmer læring. I tillegg vektlegges et godt skole-hjemsamarbeid.

Læreren/spesialpedagogen må selv være lærende og ha et reflektert syn på sin egen lærergjerning. Som mennesker vil vi utvikle oss gjennom hele livet, og man må være åpen for at læring er en livslang prosess.

Det er skole-eiers ansvar å ansette lærere som oppfyller kompetansekravene. Assistenten kan brukes, men siden det ikke stilles krav til deres kompetanse, påpekes det at assistenter ikke skal lede undervisningen eller ha ansvar for spesialpedagogisk undervisning.

Hovedprinsipper for tilrettelegging

Avslutningsvis tar jeg med Statped's oversikt over 5 hovedprinsipper for tilrettelegging av undervisningen. Jeg tar denne med for å vise at tilrettelegging er noe som kommer alle elever til gode, og at undervisningen ikke nødvendigvis behøver å være så forskjellig selv om man har elever med en vanske i sin klasse. Fokus på enkelteleven og god tilrettelegging skaper etter min mening et godt læringsmiljø.



Figur 1. 5 hovedprinsipper for tilrettelegging av undervisning – statped.no

De fem hovedprinsippene som Statped her viser til, påvirker hverandre. Tilrettelegging av undervisningen er noe som gjelder for alle elever, og med dette i tankene legger man også til

rette for en inkluderende praksis for alle elever i klasserommet. Ved å ta hensyn til elevens *individuelle behov* og legge til rette for enkeltelever ser man hver enkelt elev og dennes behov. Tilrettelegging for eleven kan skape *motivasjon* på samme måte som mangelfull tilrettelegging kan føre til liten motivasjon, som igjen kan føre til liten arbeidsinnsats. Statped viser til at det pedagogiske fokuset bør være på relasjon og *dialog*, ikke på kontroll av atferd. De viser til at uhensiktsmessig atferd kan ha en *kommunikativ* intensjon. De vektlegger at kommunikasjon er en viktig nøkkel til å utvikle *meningsfulle opplevelser* og erfaringer med omverdenen. Meningsfulle opplevelser i klasserommet vil gi en økt situasjonsforståelse som fører til en positiv utvikling for eleven. Alle elever trenger å kjenne på en følelse av *mestring*. Mestring fører til økt motivasjon for læring, og det er skolens ansvar å finne arenaer hvor elevene opplever mestring. Likeså fører deltakelse i aktiviteter til økt motivasjon og økt selvstendighet.

2 Teori

2.1 Innledning

Inkluderende opplæring er et begrep som er vanskelig å definere og som i tillegg åpner for mange forståelser. En inkluderende skole er en skole for alle, og selv om jeg i min oppgave avgrensner studien til elever med generelle lærevansker, vil jeg i dette kapittelet omhandle inkludering generelt i skolen, men likevel sett med et spesialpedagogisk blikk. Det er utfordringer knyttet til det å være en inkluderende skole, særlig fordi det mangler klare føringer på hva en inkluderende skole er. Mange mener at en inkluderende skole først og fremst handler om elever som har behov for spesialtilpasset undervisning, men inkludering skal ideologisk sett omhandle alle elever med sine forskjellige egenskaper og talenter. Strømstad (2004) beskriver nettopp dette, at ulikheter og begrensninger i forhold til forståelsen av hva begrepet inkludering skal være kan være til hinder for inkludering. Jeg vil komme tilbake til hvordan begrepene inkludering og integrering kan flyte i hverandre, og hva de har til felles og hva som er forskjellen.

Strømstad (2004, s. 117) viser til Haugs tanker om at skillelinjene ikke går mellom integrering og inkludering, men heller mellom to typer diskurser. Haug beskriver den ene typen diskurser med hovedvekt på vanskene eller behovet til det enkelte barnet, hvor dette bør få sin undervisning og hvilke ressurser som trengs for å gi tilfredsstillende undervisning. Denne diskursen tar utgangspunkt i individperspektivet, mens den andre typen diskurser tar for seg et samfunnsperspektiv, hvor man diskuterer en demokratisk tenking hvor man trekker fram fellesskapsfølelsen og viktigheten av at alle barn møtes på samme skole. Denne diskursen setter lys på selve konstruksjonen av spesialundervisningen og om skolen må endre seg slik at den kan inkludere alle. Integrering i skolen har muligens vært preget av en splittende diskurs hvor det har vært et for stort fokus på individuelle behov. Strømstad påpeker videre at det er flere måter å forstå integrering på, også de som er sentrert rundt verdier og samfunnsbygging. Tanken om at segregerte mennesker skal integreres fordi de er en naturlig del av et demokratisk fellesskap handler om hvilket menneskesyn en har. Om man mener at alle skal tilhøre fellesskapet og at alle mennesker faktisk er like verdifulle, kan man ikke legge til rette for utskillelse av grupper.

2.2 Normalisering og annerledeshet

Jeg vil trekke fram litt historikk rundt normalisering og annerledeshet i tillegg til å se på hvordan elever lærer i fellesskap med andre. Det er essensielt for en inkluderende skole å ha en helhetlig tanke for hvordan man skal møte annerledeshet, og hvilket syn man har på undervisning av alle i en klasse og behov for undervisning av enkeltelever utenfor klassen.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) skriver om annerledeshet og normalisering og trekker fram hvordan det daværende Kirke- og kulturdepartementet i 1989 definerte normalisering. Normaliseringsprinsippet er en måte å forstå sammenhengen mellom samfunnets levekår og individets livskvalitet. Videre påpeker de at spesialordninger og spesialiserte tiltak må integreres og ikke etableres på siden av det generelle samfunnsapparatet. Dette er den eneste måten å gi alle en fullverdig mulighet til deltakelse i fellesskapet på. Dette er betegnende for dagens spesialundervisning, hvor man kan se at mange trekkes ut av klasserommet for å få sin undervisning, fremfor å få tilpasset undervisning i klasserommet som en del av resten av klassen. Skolen har derfor en oppgave i å arbeide for inkluderende miljøer hvor alle kan fungere ut fra egne forutsetninger. Normaliseringsbegrepet brukes ikke lenger så mye i dag, og dette kan man kanskje ta som et tegn på at både samfunnet og skolen har utviklet større toleranse og forståelse for det mangfoldet som finnes.

2.3 Hermeneutikk

Jeg velger å skrive kort om hermeneutikk, da jeg ønsket å ha dette i bakhodet når jeg ser på resultatene av forskningen i denne oppgaven. Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapen, da mye av det vi ønsker å forstå og forklare er meningsfulle fenomener i form av atferdsmønstre, regler, verdier, forventninger med mer. Hermeneutikk er i følge Gilje og Grimen (1993) en metodelære for å forstå meningsfulle fenomener. Gilje og Grimen beskriver forskningsprosessen i samfunnsvitenskapen som en fortolkningsprosess. Som sosiale aktører har vi vår fortolkning av fenomener, og samfunnsforskerens oppgave blir igjen å forske på disse fortolkningene. Det betyr at samfunnsforskeren forsker på noe som allerede er fortolket av den sosiale aktøren. Jeg vil trekke fram Anthony Giddens måte å tenke på, som han kaller *dobbel hermeneutikk*. Dette innebærer at samfunnsforskeren må forholde seg til erfaringsnære og erfaringsfjerne

begreper. For en samfunnsforsker er det en fin balansegang å integrere aktørens erfaringsnære beskrivelse sammen med samfunnsvitenskapelige teorier i de erfaringsfjerne beskrivelsene. Dette betyr at jeg i min forskning må være åpen for ulike måter å fortolke og forstå resultatene i studien på. Jeg må også være bevisst på at den elevgruppen jeg har valgt ut, kan ha utfordringer i form av språk og kommunikasjon, slik at resultatet fra intervjuet kan innebære noen feilkilder.

2.4 Ulike diskurser innen inkludering

2.4.1 Dysons fire inkluderingsdiskurser

Dyson har lansert noen diskurser i forhold til inkludering. Det er viktig å sette fokus på hva inkludering skal innebære og hva det faktisk betyr både for de som skal jobbe med inkludering og de som blir inkludert (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Den første er *Effektiv diskurs*, som ser på inkludering i forhold til effektivitet. I Salamanca-erklæringen ble det påpekt at inkluderende skoler bidrar til bedre sosiale vilkår og mer effektiv utdanning. Dette er igjen mer kostnadseffektivt enn segregert spesialundervisning.

Den andre diskursen som lanseres, er *Rettigheter og etikkdiskursen*. Et kritisk blikk på spesialundervisning er nødvendig for å se hva som kan bedres. Studier i Storbritannia og Skandinavia viser at elever ikke gjør det bedre i spesialskoler, tvert imot, i tillegg til at segregert undervisning er dyrere, da store ressurser blir benyttet på få elever.

Den tredje er *den politiske diskursen*. Den ser på realiseringen av inkluderende undervisning. De fleste skoler har en infrastruktur med segregert undervisning, gjerne oppdelt i avdelinger. Det bør jobbes med å gå fra segregert undervisning til inkluderende undervisning, altså ikke mer spesialundervisning, men heller tilpasset opplæring for alle.

Den *pragmatiske diskursen* tar for seg situasjonen her og nå. Den er løsningsorientert og setter fokus på hva som kan bedres og hva som er praktisk å få til. Man ser på en naturlig organisering av undervisningen, en inkluderende skole bør ha et overordnet system, struktur og praksis.

Som Dyson problematiserer, hvordan forholder disse diskursene seg til hverandre? Er det paradigmer i konflikt? Man ønsker å oppnå det samme, men med ulik tilnærming. Dyson argumenterer for at det bør være forskjellige diskurser istedenfor å samle alle under en felles diskurs. Det er ikke sånn at den ene diskursen er viktigere enn den andre.

Inkludering er ikke et ensidig konsept, det finnes mange former for inkluderinger. Dyson hevder at inkludering må til på et overordnet nivå, ikke ned på detaljstyring. Han stiller også spørsmål om inkludering kan bli en hemsko. Inkludering må ikke bli en barriere i seg selv, men diskuteres igjen og igjen - altså en pågående prosess.

2.4.2 Ainscow, Booth og Dysons seks måter å tenke inkludering på

Ainscow, Booth og Dyson (2006) ser på hvordan inkludering blir definert og tolket. De har sett på to måter å forstå inkludering på. Den deskriptive måten forteller om hvilke variasjoner vi har i bruken av begrepet i praksis, mens den preskriptive måten forteller noe om hvordan vi selv definerer inkludering og hvordan vi ønsker at andre skal bruke det. Ainscow, Booth og Dyson har lenge studert hvordan inkludering blir praktisert i samfunnet, på skoler m.m. De så at med de mange definisjonene som de ulike myndigheter, politikere, skoler o.l. hadde på begrepet inkludering, kunne de ulike tolkningene faktisk fungere som en hindring, altså ekskluderende i den måten de ble brukt på. Derfor utviklet de følgende seks måter å tenke på inkludering:

Inkludering med hovedvekt på utviklingshemmede og andre som kan beskrives med spesielle behov

Ainscow, Booth og Dyson så at en vanlig måte å se på inkludering først og fremst handlet om å inkludere funksjonshemmede og grupper med spesielle opplæringsbehov. De ønsker ikke å se bort fra at denne gruppen skal inkluderes, spesielt med tanke på de segregerte tiltakene som tidligere var vanlig. Likevel diskuterer de hvordan det å definere inkludering til kun å gjelde de med spesielle behov tar vekk selve meningen med inkludering. Inkludering er noe som skal kjennetegne hele skolen, ikke bare de med spesielle behov. Ainscow, Booth og Dyson problematiserer videre hvordan spesialpedagoger og støttelærere kan opprettholde en slags negativ holdning til elevene med spesielle behov, ved å snakke om det som nettopp «elever med spesielle behov», noe som viser forskjellen mellom dem og andre «normale» elever. Nettopp dette kan opprettholde barrierene i forhold til å gi inkludering et videre aspekt enn å gjelde elevene med spesielle opplæringsbehov.

Inkludering som en motvekt til ekskludering

Som beskrevet ovenfor blir inkludering i skolen ofte først og fremst brukt om elever med spesielle opplæringsbehov. Som nummer to på denne lista blir elever med atferdsutfordringer nevnt. Dette førte tidligere til at mange skoler ikke ønsket å være inkluderende i frykt for at de måtte ta seg av elever med utfordrende atferd også fra andre steder. De viser til at antall elever som er ekskludert fra skolen på grunn av atferdsproblemer i England er noe høyere sammenlignet med resten av Europa. Likevel er ikke tallet urovekkende høyt, og Ainscow, Booth og Dyson skriver her om hvordan inkludering handler om å finne måter som kan øke disse elevenes muligheter innenfor skolen og få dem delaktige i undervisningen. Istedenfor å tenke ekskludering som tiltak, kan man heller tenke relasjon mellom lærer og elev og hvordan lærere organiserer undervisningen.

Inkludering av alle grupper som er utsatt for å bli ekskludert

Ainscow, Booth og Dyson skriver under dette punktet at skolen er ment å være inkluderende for alle typer barn. Lærere skal forebygge all form for ekskludering og se på en bred form for inkludering. Dette innebærer også sosial inkludering for å forebygge sosial ekskludering. Dette betyr å være årvåken og forutse hvilke elever som står i fare for ekskludering, blant annet jobbe for å forebygge at unge jenter blir gravide før de har fullført skolen, og eventuelt legge til rette for at de som har fått barn kan ha med barna sine mens de er på skolen. Andre grupper som står i fare for sosial ekskludering er fattige barn. Skolen kan her bidra i den grad det er mulig å unngå stigmatisering i forhold til økonomi og hvor man kommer fra/bor. Dette er kanskje ikke så stort problem i Norge nå, men med økte forskjeller i befolkningens økonomi er det noe man bør ha et øye på også her til lands. Et så vidt perspektiv på hva inkludering og ekskludering innebærer gjør begrepene noe utvannet. Ainscow, Booth og Dyson stiller spørsmål til hvordan myndighetene bruker begrepene og hvordan man konkret kan jobbe med å forebygge ekskludering.

Inkludering i utformingen av en skole for alle

I dette punktet tar Ainscow, Booth og Dyson for seg det engelske skolesystemet. Dette er ikke så aktuelt her ennå, men det viser seg også andre steder i verden og kan også bli en utfordring her. Noen skoler får rykte på seg for å være bedre enn andre. Noen flytter til andre områder i en by for å være sikker på å få gå på denne skolen og komme vekk fra skoler som kan ha et dårligere rykte eller et nabolag som har store økonomiske og sosiale utfordringer. I

tillegg vokser det fram skoler som helt eller delvis finansieres av private og noen også av religiøse grupper. Dette kan være med på å øke en generell ekskludering i samfunnet og fremmer ikke inkludering. Om disse skolene er ment kun for en utvalgt gruppe, er man igjen med på å innføre segregering. Ainscow, Booth og Dyson beskriver også hvordan den norske skolen, som skulle være en enhetsskole, altså skolen for alle, ikke jobbet nok for å viske ut og verdsette ulikheter. Ainscow, Booth og Dyson ser på en inkluderende skole som et samarbeid mellom samfunnet, nabolaget og skolen hvor forskjeller anerkjennes og verdsettes.

Inkludering i form av «Utdanning for alle»

Ainscow, Booth og Dyson skriver om bevegelsen «Education for All» som ble opprettet i 1990-årene, basert på UNESCOs arbeid for å fremme inkludering i skolen rundt om i verden. Dette punktet omhandler et mer globalt syn på inkludering, blant annet å få jenter inn i skolen, som er en utfordring noen steder i verden. Andre grupper det ble fokusert på, var fattige og utviklingshemmede. I likhet med Salamanca-erklæringen handlet «Education for All» om at alle burde få gå på sin nærskole og at den burde være for alle. Ainscow, Booth og Dyson diskuterer om det er tid for å sparke nytt liv i denne bevegelsen igjen.

Inkludering som en prinsipiell tilnærming for utdanning og for samfunnet

De foregående fem punktene tar for seg hvordan forskjellige mennesker har forskjellige oppfatninger av inkludering og hvordan inkludering opptrer i forskjellige kontekster. Ainscow, Booth og Dyson diskuterte seg i mellom hva inkludering betyr og hva det skal inneholde. De vurderte også om det hadde en mening å formulere en definisjon på hva inkludering er. Likevel ble de enige om at en felles forståelse av inkludering er viktig for å vite hvordan man skal jobbe for økt inkludering og iverksette tiltak. De møtte mye motstand da de jobbet med skoler i England som jobbet med inkludering etter sine standarder. Ainscow, Booth og Dyson jobbet derfor ut fra en tanke om at inkludering måtte ha noen definerte **verdier** i forhold til handlinger, praktisering og policy, i tillegg til å relatere våre handlinger i forhold til inkludering. Deres inkluderende verdier omhandlet å se den enkeltes «egenkapital», deltakelse på alle områder, nærmiljøet, medfølelse, respekt for mangfold, bærekraft og rettigheter. Dette er en prosess som er evigvarende i form av at det er en pågående prosess.

Skal inkludering være både en rettighet og en plikt? Kan man velge ikke å bli inkludert? Deltakelse innebærer et samarbeid og en interaksjon med andre. Tanken på et bærekraftig samfunn innebærer å forberede barn og unge til et bærekraftig liv i sitt samfunn og sine omgivelser. Ainscow, Booth og Dyson kunne til slutt enes om følgende punkter innenfor inkluderende skoler: en pågående prosess for å øke elevenes deltakelse i skolen og redusere ekskludering i forhold til læreplaner, kultur og lokalsamfunnet; styrke en kultur i skolen for hvordan de forholder seg til elevenes ulikheter; anerkjenne at alle elever er på sitt vis sårbare i forhold til ekskludering; dette gjelder alle, og ikke bare elever med spesielle behov. Dermed har man startet å si noe spesifikt om inkludering. Likevel er inkluderingsprosessen åpen og på mange måter forsøksvis. Fokus på verdier fremfor praksis kan definere utformingen av disse verdiene i spesifikke kontekster. Ainscow, Booth og Dyson avslutter sin artikkel med å påpeke at om man skal fremme inkludering, må alle som jobber i en skole være involvert og bevisst på hvilke verdier skolen skal stå for, og ha kunnskap nok til å utføre dette.

2.5 Motivasjon for læring

Jeg tar med et avsnitt om motivasjon for læring i denne oppgaven fordi jeg mener det er en vesentlig del av helheten i en inkluderende skole. Med tanke på alle elever, men spesielt de med generelle lærevansker, vil motivasjon for læring være av stor betydning. I motivasjonspsykologien er det vanlig å skille mellom ytre og indre motivasjon (Manger, 2012, s. 14-18). Den indre motivasjonen drives av en interesse for det man skal gjøre. Ytre motivasjon handler mer om hva man kan oppnå ved å utføre noe. Alle elever må stimuleres til å få lyst til å lære, så også elevene med generelle lærevansker. I en inkluderende skole vil man legge til rette for motivasjon av alle elever. Det er for eksempel lite motiverende for elever å skulle utføre arbeid som er utenfor deres mestringsnivå. Mange elever opplever nok dette og mister motivasjon for videre læring. Uteblitt mestring over tid vil føre til demotivasjon og en følelse av å gi opp. Ytre motivasjon kan være i form av ros og oppmuntring, belønning eller i form av gode karakterer. En slik ytre motivasjon kan bidra til økt indre motivasjon fordi at når man mestrer noe, kan man få lyst til å lære mer og bli interessert i mer læring. Det er delte meninger om hvordan man bruker belønning i læringssituasjoner, og jeg skal ikke komme inn på det i denne oppgaven.

Om en lærer skal kunne motivere elevene, bør han/hun ha en viss kjennskap til sine elever og deres interesser. Dette vil gi kunnskap om elevenes styrker og svakheter. Elever med generelle lærevansker har også sine styrker, og det er desto viktigere å finne fram disse sidene. Elevene trenger muligens annen type stimulering for læring enn «normaleleven».

Jeg vil trekke fram noen ulike teorier knyttet til motivasjon.

Atferdspsykologi har tradisjonelt hatt en sterk posisjon innen spesialpedagogikk. Prinsipper fra atferdspsykologien brukes ofte i klasserom, enten bevisst eller ubevisst. Vi ser at lærere belønner atferd i forskjellig grad gjennom ulike programmer. Bruken av belønning kan påvirke atferd i en ønsket retning. Det kan også bidra til økt motivasjon og økt læring. Belønning kan som sagt komme i ulike former, blant annet ros og oppmuntring, men også gjennom anerkjennelse og materielle goder. Man skal også være klar over at man ubevisst kan belønne uønsket atferd ved å gi denne atferden oppmerksomhet. Atferdsteoretikere mener at elever lærer ved hjelp av konsekvensene av handlingene sine. Dette betyr at om elevene presterer godt i en oppgave på skolen, vil de motiveres til videre innsats. Da er det viktig at oppgavene er tilpasset elevenes evnenivå slik at man kan oppnå mestring. Jeg kommer senere inn på Vygotsky og hans teorier om den nærmeste utviklingszone og viktigheten av mestring. Sentralt for en lærer i et atferdspsykologisk syn vil være å **se** hver elev og anerkjenne og rose det de har prestert.

En **humanistisk** tilnærming til motivasjon prøver å dokumentere de indre kildene til motivasjon. Her er Maslows behovshierarki mest kjent i humanistisk teori om motivasjon. Dette innebærer at vi har et indre hierarki som styrer våre behov. Noen grunnleggende behov må oppfylles før neste behov blir aktive. Om ikke de primære fysiske behovene, for eksempel sult, er dekket, vil man ikke kunne åpne for kognitive/intellektuelle behov som læring. Alle behovene i pyramiden er noe som en inkluderende skole vil ta hensyn til. Det er viktig at skolen er med på å dekke de grunnleggende behovene. Ulike elever har ulike behov, og ved å veilede elevene gjennom ulike aktiviteter vil de oppleve selvrealisering. Det å lykkes med noe er i seg selv en motivasjon for videre utvikling, dette gjelder oss alle og ikke bare skoleelever.



Figur 2. Maslows behovshierarki

Sosiokulturell tilnærming til motivasjon legger vekt på den sosiale samhandling som vi alle er en del av. I denne tilnærmingen vektlegges en konstruktivistisk oppfatning av kunnskap. Dette åpner for at elevenes forkunnskaper og forutsetninger kan føre til at de opplever fenomener på ulik måte. Dette har også betydning for hvordan vi lærer. Vår forkunnskap og forforståelse vil påvirke hvordan vi lærer og vårt ønske om å lære mer. En forutsetning i den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon er at elevene blir motiverte når de går på en skole hvor lærer og elever ser verdien av å lære. Skolen verdsetter også hvert enkelt individ slik at hver enkelt elev opplever en identitet ved å være fullverdige deltakere i et fellesskap.

En kognitiv tilnærming til motivasjon viser også til hvordan opplevd mestring åpner for motivasjon til ny læring. Om man ser at ens egen innsats har bidratt til å oppnå noe, vil man gjerne fortsette med det som var bra og endre det som ikke var så bra. Manger (2012, s. 24) nevner betegnelsen *lært hjelpeløshet*. Denne betegnelsen brukes gjerne om elever som ofte har opplevd nederlag og som ved fokus på sin egen utilstrekkelighet blir passivisert. Dette kan igjen føre til at når de endelig lykkes med noe, tror de at dette kun skyldes flaks eller heldige omstendigheter, og ikke egen innsats. Disse elevene trenger mye veiledning i skolehverdagen. Spesielt hvis elevene får velge oppgaver, vil mange av dem velge altfor lette oppgaver fordi de mestrer disse. Alternativt vil noen elever velge altfor vanskelige oppgaver. Da kan manglende mestring forklares med at oppgavene var altfor vanskelige. I begge tilfeller vil man ikke oppleve læring og heller ingen motivasjon for videre læring.

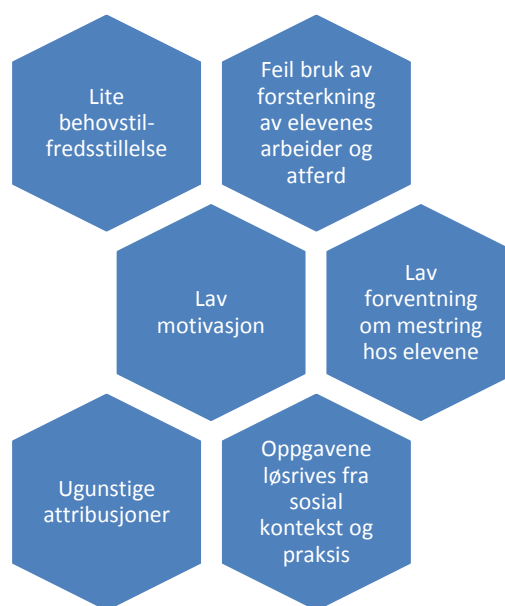
Den sosial-kognitive teorien ble utviklet av psykologen Bandura (Manger, 2012). Hans teori beskriver læring gjennom et samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø. Dette

betyr at vi ikke kan se på et barns atferd alene, men forstå hele konteksten rundt barnet, altså hvilket miljø barnet lever i, sammen med barnets personlige faktorer. Disse faktorene kan være biologiske disposisjoner, i tillegg til ferdigheter og forventninger. Bandura vektlegger spesielt forventninger til egen mestring. Dette handler om opplevelse av mestring i en gitt situasjon eller en konkret oppgave. Det spiller ingen rolle hvordan eleven vurderer seg selv, men om han/hun har forventninger om å kunne mestre oppgaven. Forventningen bygger på tidligere erfaringer, og jo høyere forventningen en har til seg selv er, jo høyere kan man si at mulighetene for mestring er.

Forståelse av lav motivasjon

For å forstå hvorfor ulike elever har ulik motivasjon må vi ha kunnskap om hva som fremmer den enkeltes motivasjon. Likeså er det viktig å identifisere hva som kan bidra til lav motivasjon. Jeg viser her til en figur utarbeidet av Manger (2012, s. 29) som gir et bilde av faktorer som kan virke hemmende på elevenes motivasjon.

Vi vet at mange lærere gir ros og oppmuntring som en forsterkning til de fleste elever. Likevel vil det være elever som sjelden opplever en slik forsterkning. De vet ikke hvordan de skal løse oppgaver eller kanskje ikke hvordan de skal oppføre seg. Oppmerksomhet på uønsket atferd kan oppleves som en forsterkning fra læreren fordi dette er den eneste oppmerksomheten de opplever. Alle elever må møtes med konstruktive tilbakemeldinger og ikke «tom» og innholdsløs ros.



Figur 3. Teoretiske bidrag til forståelse av lav motivasjon hos elever

2.6 Relasjon mellom lærer og elev

Det er naturlig å snakke om relasjon mellom lærer og elev når man snakker om inkludering. Kartleggingsundersøkelser og observasjoner (Nordahl & Dobson, 2009) viser tydelig at læreren er den som har størst betydning for elevenes læring. To trekk ved lærerrollen som utmerker seg spesielt, er klasseledelse og relasjon mellom lærer og elev.

Nordahl (2010) beskriver også hvordan en god relasjon mellom lærer og elev har en god effekt på elevenes læringsutbytte. Jeg vil trekke fram at dette er spesielt viktig i forhold til gruppen med generelle lærevansker. Som tidligere nevnt er dette en gruppe som kan oppleve understimulering faglig sett ved at det stilles for lite krav til dem. En lærer som har god relasjon til elevene sine og som har klare forventninger, vil få elever som er engasjerte og lærende, også de med generelle lærevansker. Elever med generelle lærevansker kan sannsynligvis ha opplevd å møte mye forståelse og sympati, men færre krav og forventninger. Dette påvirker elevenes selvfølelse, noe som igjen trekker paralleller til anerkjennelsesteorien. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) presiseres skolens ansvar for å skape et godt psykososialt og inkluderende miljø der elever opplever trygghet, sosial tilhørighet, åpenhet, aksept og gode relasjoner.

2.7 Undervisning og læring i fellesskap

Mennesker lærer når vi gjør oss erfaringer i samspill med andre. Det står i LK06 at en persons evner og identitet utvikles i samspill med andre, og at vi formes av våre omgivelser i tillegg til at vi er med på å påvirke dem. Skolen er altså en arena der elever lærer i samspill med andre elever og lærere. Ved å være en inkluderende skole bør man, i følge Buli-Holmberg og Ekeberg (2009), ha rom for alle. Individuell opplæring skal foregå i en inkluderende kontekst som gir læring og vekst. Elevene skal ha både plikter og ansvar, både i forhold til egen læring og i forhold til samspill med andre. Dette trekker igjen paralleller med Honneths anerkjennelsesteori og viktigheten av å bli stilt krav til for å kjenne at man har et ansvar og er en del av en større helhet. Wilson, Hausstätter og Lie (2010) skriver også om hvordan læring gjennom deltakelse i et fellesskap bidrar til inkludering. Dette utelukker ikke

tilpasset opplæring, men innebærer en individuell tilpasning i et fellesskap. De skriver videre at en bred forståelse av tilpasset opplæring først og fremst gjelder skolen og dens innhold og struktur. Inkludering favner et større innhold og handler om generelle demokratiske prinsipper som deltakelse og likeverd.

Forhåpninger med en inkluderende skole er i følge Morken (2012) at elever med ulike interesser, kulturell bakgrunn, sosial bakgrunn, livssyn og individuelle forutsetninger skal bli kjent og tilpasse seg hverandre. Elevene lærer at mennesker er forskjellige og at alle har ulike behov og forutsetninger. Ved å se på alle som likeverdige skolekamerater finner man viktige verdier som demokrati, respekt og toleranse.

Morken (2012) skriver om integrering og hvordan Haug beskriver to forskjellige syn på integrering i grunnskolen, inkluderende og segregerende integrering. Inkluderende integrering er i følge Haug basert på en forståelse av demokratiske verdier som grunnlag for rettferdighet. Likeverd betyr at skolen skal legge til rette for at alle elever kan gå i en vanlig klasse og at læreren har kompetanse til å undervise alle elever. Selv om det meste ligger til rette for å undervise alle elever kan det likevel være aktuelt med ulike løsninger basert på enkeltelevens behov. Haug skriver videre at segregert integrering tar hensyn til dette, da ulike behov krever ulike løsninger. Det er heller ikke alle lærere som har nødvendig kompetanse; effekt og behov skal vurderes av sakkyndige fagpersoner, noe som igjen krever særskilte kvalifikasjoner. Haug antyder at inkluderende integrering innebærer fornyelse og utvikling ved å se på dette som et innovativt syn på utdanningspolitikk. Likeså antyder han at en segregert form for inkludering knyttes til stillstand og bevaring av det etablerte.

2.8 Sosial utvikling i en inkluderende skole

Vinklingen på denne oppgaven handler om faglig og sosial inkludering, og da er det naturlig å ta med et avsnitt om sosial utvikling. Jeg har tidligere skrevet om preferanser for en inkluderende skole og rammer som legger til rette for at elevene skal inkluderes. Skogen og Holmberg (2002) beskriver at et samfunns grad av sivilisasjon avspeiler hvordan man evner å ta vare på medlemmene med spesielle behov. Dette er et menneskesyn som går utover skolens område, men som likevel er en viktig oppgave på skolen. Jeg har tidligere skrevet om undervisning i klasserommet som et inkluderende virkemiddel. Viktige begreper som kan vise om en skole er inkluderende er å se på elevenes følelse av likeverd og deres

opplevelse av livskvalitet. Skogen og Holmberg (2002) skriver om Blomkomiteens kriterier fra 1970 som beskriver en inkluderende skole. Da som nå vektla man tilhørighet, delaktighet og medansvar.

Opplæringen som gis i norsk skole skal som tidligere nevnt fremme forståelse og solidaritet. Dette gir kunnskap som gjør en bedre rustet til å forstå at mennesker er forskjellige og at man kan møte dem med respekt og toleranse. Skogen og Holmberg (2002) beskriver skolen som en arena der alle elever skal kunne utvikle sine egenskaper i samspill med andre. Skolen skal legge til rette for utvikling av et sosialt fellesskap og at enkeltelever skal kunne oppleve personlig utvikling og vekst. Skolen skal vektlegge elevenes evne til å utvikle seg og bidra til en positiv personlig utvikling. De beskriver også hvordan ensidig vekt på individuell tilpasning kan gå på bekostning av deltakelse i et fellesskap. Skolen skal ha fokus på samarbeid, som igjen skal fremme læring av ansvarlighet og omsorg for andre. Ferdigheter innen samarbeid er viktig for kommunikasjon med andre, som igjen fører til trygghet i forhold til andre elever og lærere.

2.9 Vygotsky

Jeg velger å ta med et avsnitt om Vygotsky fordi hans tanker og oppfatninger, etter mitt syn, bør være en del av en inkluderende skole. Elever med generelle lærevansker kan lett bli plassert i en bås hvor man tenker at de ikke har noe å bidra med til fellesskapet. Likevel kan det være at disse elevene sitter på kunnskap eller talenter som gjør at de kan bidra på samme måte som andre elever. Ved å delta aktivt i samarbeid i klasserommet vil elevene oppleve økt inkludering og føle seg som en del av klassemiljøet.

Vygotsky (Manger, 2012) mente at vår utvikling påvirkes av sosiale institusjoner i vår kultur, altså blant annet barnehager og skole, noe som igjen påvirker utviklingen av våre kognitive evner. Vygotsky var spesielt opptatt av samarbeid mellom elever, og hvordan mange elever opplever økt læring og mestring i felles aktiviteter. Han mente at vår følsomhet for påvirkning ikke er biologisk bestemt, men at den er knyttet til sosiale prosesser. Metakognitiv bevissthet, altså bevisst mestring eller kontroll over tankeprosesser, er noe av det viktigste når man skal lære faglige begreper (Bråten, 1996). Dette innebærer at samarbeid med en mer kompetent partner kan skape motivasjon og intellektuell beredskap.

Vygotsky var den som utviklet begrepet *Den nærmeste utviklingssonen* (The Zone of Proximal Development, ZPD) (Vygotsky, 1987). Bakgrunnen for dette var at man tidligere hadde en tro på at barn kunne pugge og lære hva som helst. Tanken var at kunnskap som kan pugges kun forteller noe om barnets hukommelse og mekaniske læring, og lite om barnets selvstendige tankeprosess. Vygotsky mente at pugging eller imitasjon var selve forutsetningen for selvstendig tenkning, både språklig og kulturelt sett. Men barn som samarbeider med andre og imiterer deres kunnskap, kan likevel ikke løse oppgaver som ligger utenfor deres intellektuelle potensial, kun det som er innenfor barnets kognitive rekkevidde. Vygotsky mente videre at imitasjon er selve kilden til opplæringens innflytelse på utviklingen (Imsen, 2005).

2.10 Anerkjennelsesteorien

Etter mitt syn vil det være naturlig å se på anerkjennelse når man snakker om inkludering. Inkludering handler om å bli en del av samfunnet, og det å bli anerkjent henger sammen med selvfølelse og følelsen av å bli behandlet som «alle andre».

2.10.1 Kort om Axel Honneth

Axel Honneth er en tysk professor og filosof som er kjent for sin anerkjennelsesteori. Han er leder på Institutt for sosialforskning og professor i sosialfilosofi på J. W. Goethe-Universitetet, begge i Frankfurt. Han har forsket og publisert flere bøker om temaet anerkjennelse. Kermit (2012) skriver om hvordan Honneth mente at anerkjennelse er en forutsetning for at mennesker skal kunne utvikle og opprettholde en identitet som er helhetlig eller intakt. I likhet med de fleste andre etiske teorier er også denne først og fremst ment for voksne aktører. Jeg vil her konsentrere meg om Kermits beskrivelser av hvordan dette kan overføres til barn, for pedagoger som jobber med barn.

2.10.2 Anerkjennelsesteoriens betydning for barn

Selv om Honneth ikke hadde fokus på barn i denne anerkjennelsesteorien, er det forhold ved hans studier som gjør at vi kan mene at han har noe viktig å bidra med i forståelsen av hva et barn er og dets moralske status. Det er ulike nivåer av anerkjennelse. Det ligger tett opp til en pedagogisk tankegang å ha forståelse for at et individ skal oppnå en intakt selvforståelse

og en autentisk identitet. For at et barn skal kunne utvikle seg, må det få ta i bruk sine ressurser og anlegg.

Honneth var ikke bare opptatt av betydningen av anerkjennelse, han var også opptatt av mangel på anerkjennelse og hvilken betydning det har for individet. Honneth beskriver mangel på anerkjennelse som en krenkelse.

2.10.3 Tre sentrale faktorer ved anerkjennelsesteorien

Axel Honneths anerkjennelsesteori kjennetegnes ved tre sentrale faktorer: ubetinget anerkjennelse i nære relasjoner, betinget anerkjennelse i form av rettigheter og betinget solidarisk anerkjennelse.

Ubetinget anerkjennelse i nære relasjoner

Kjærlighet er en annen betegnelse på en ubetinget anerkjennelse i nære relasjoner, som innebærer en gjensidig emosjonell bekreftelse. Forholdet mellom en mor og hennes barn kjennetegnes ved en ubetinget anerkjennelse og aksept uavhengig av hva man representerer eller gjør. Honneths mening er at denne ubetingede anerkjennelse er essensiell i vår følelse av selvtillit, trygghet og fysisk sikkerhet. Dette gjelder likevel ikke bare den tradisjonelle kjærligheten mellom mennesker, men en gjensidig emosjonell bekreftelse som er en universell plikt vi alle har overfor hverandre. Ser vi på betydningen av dette i skolesammenheng, gjelder dette for så vel barn som voksne. Vi har en plikt overfor alle om at vi ikke skal krenke andre. Voksne har i så henseende en oppdragende plikt.

Betinget anerkjennelse i form av rettigheter

Den sosiale verdsettelsen innebærer at vi verdsettes for den vi er og det vi kan. Alle mennesker har noen evner eller talenter som gjør oss spesielle. Barns identitetsdannelse er avhengig av et sosialt fellesskap. Honneth trekker fram Meads tese om at barnet utvikler sin selvbevissthet mellom den subjektive «jeg» og «meg» som evner å se seg selv utenfra og kunne se andres perspektiver. Barnet må utvikle en forståelse av hva man er forpliktet til ovenfor andre og hva andre er forpliktet til ovenfor en selv. Dette viser grunntanken om et samfunn hvor man har gjensidige rettigheter og plikter. Honneth ser på dette som en forutsetning for at individet skal kunne utvikle selvrespekt.

Sett i en pedagogisk sammenheng er det mange rettigheter og plikter som er institusjonalisert. Pedagogen har plikt til å legge til rette for at barnet skal kunne ha en god utvikling og innløse barnas rettigheter på best mulig måte. Det er et asymmetrisk maktforhold mellom barn og voksne, og det sier noe om forholdet mellom den som er profesjonell og barnet. Selv om gjensidighetsaspektet er vanskelig å se i forholdet mellom elev og lærer, er det likevel på plass. Elevene er ikke bare de voksnes oppdragsgivere i form av det lovgivende fellesskapet, men også underlagt ansvaret fra pedagogen.

Betinget sosial og solidarisk anerkjennelse

Det siste punktet omhandler rettigheter og plikter. Dette er spesielt viktig for denne elevgruppen. Alle mennesker har behov for å vise hva de mestrer og trenger å bli stilt krav til. Vi kan se av forskning at mange elever opplever at det blir stilt for få krav til dem. For å oppnå sosial verdsettelse, som ikke er en ubetinget anerkjennelse, må man få mulighet til å vise hva man kan og hva man gjøre eller bidra med i et sosialt samspill. Gjensidighet er like gjeldende her, det handler om å få og gi anerkjennelse. Mangel på solidarisk anerkjennelse kan gi seg uttrykk i form av forakt eller stigmatisering. Kermit kommer med noen empiriske eksempler på at solidarisk anerkjennelse er noe alle barn trenger å gi og motta. Voksne kan ikke delta i et likeverdig sosialt fellesskap med barn eller bidra mye i dette fellesskapet som oppstår, men de kan legge til rette for at et slikt fellesskap kan oppstå. Den voksne anerkjenner altså ikke bare det enkelte barnet, men det konkrete fellesskapet barna har. Om dette blir tilbakeholdt, vil det være en form for krenkelse.

2.10.4 Anerkjennelsesteorien og skolehverdagen

Mange skoleansatte kan være forutinntatte og tenke at denne elevgruppen ikke kan eller ikke mestrer. Dette kan igjen føre til at elevene blir demotiverte, og vi kan få elever som mister interessen for læring. Lærere som lytter til og får et godt samspill med elevene vil oppleve elever som er motiverte for læring. Elever som får være med å påvirke sin hverdag og måter å tilegne seg lærestoff på, vil føle seg anerkjent og betydningsfulle. Nordahl (2014, s. 150) skriver om viktigheten av at lærere har forventninger til sine elever. Klare forventninger som er oppnåelige vil gi elevene mestringsfølelse. Han skriver videre om viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev. Lærere som evner å etablere en god relasjon, og som tolererer elevenes egne initiativer, vil fremme faglig læring. I tillegg vil man oppleve elever som er motiverte og har interesse for sin egen læring. I boken *Kvalitet i skolen* (Monsen, Bjørnsrud,

Nyhus & Aasland, 2009, s. 202) kan vi lese at om et barn skal kunne utnytte sitt eget potensial, må det først anse seg som akseptert av de som er signifikante for det. De refererer til Helle (2000, s. 162) som skriver: «*Jeg er akseptert, derfor lærer jeg*». Ryan og Deci (2000) skriver også om hvilken betydning mestring har for motivasjon for læring. De beskriver hvor stor betydning konstruktive tilbakemeldinger har for elevens utvikling og mestringsfølelse.

2.11 Inkluderingshåndboka

Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg ta med Inkluderingshåndbokas (Booth & Ainscow, 2001) forståelse av inkludering. Inkluderingshåndboka er ment som et verktøy for alle som jobber med inkludering i skolen og kommer med helt konkrete tiltak man kan jobbe etter. Booth og Ainscow skriver at en inkluderende opplæring innebærer at man utvikler en skolekultur som skal redusere all ekskludering og verdsette mangfoldet som finnes rundt oss. Inkludering handler om å legge til rette slik at alle kan gå på sin nærscole, og skal gjøre skolen bedre både for elever og ansatte. Mangfold må ses på som en berikelse og ikke et problem, både på skolen og i samfunnet. En inkluderende skole jobber for å utvikle et godt og gjensidig forhold til lokalmiljøet.

Inkluderingshåndbokas indikatorer på hva en inkluderende skole skal kjennetegnes av:

- Alle skal føle seg velkomne på skolen
- Alle elevene hjelper hverandre
- De tilsatte samarbeider
- Elever og tilsatte behandler hverandre med respekt
- Store forventninger til alle elever

Ved å identifisere hvem som er utsatt for å møte hindringer og se hva hindringene består i, ser man også på hvordan de kan reduseres og hvilke ressurser som kan benyttes for å støtte deltakelse for alle.

Jeg viser her til Inkluderingshåndbokas oversiktsfigur (s. 7) som viser de tre hovedområdene for en inkluderende skole.



Figur 4. Tre hovedområder for en inkluderende skole

Første hovedområde er altså å skape en inkluderende skolekultur ved å bygge inkluderende fellesskap og etablere inkluderende verdier. Det andre hovedområdet er å utvikle en inkluderende strategi, som betyr å utvikle en skole der alle finner sin plass og man legger til rette for mangfold. Siste hovedområde er å utvikle en inkluderende praksis. Her legger man til rette for læring og mobiliserer ressurser som trengs.

3 Metode

3.1 Innledning

Dette kapittelet innledes med en kort beskrivelse av samfunnsvitenskap og hvordan vi mennesker danner oss inntrykk og oppfatninger. Deretter gir jeg en oversikt over kvantitativ metode, som er den metoden jeg benytter i min studie. Jeg vil også skrive om viktige refleksjoner jeg gjør meg under forskningen og stiller også min egen forhistorie i et kritisk lys slik at jeg ikke kun leter etter det jeg tror jeg vil finne, men ser på forskningen med et åpent sinn. Til slutt i dette kapittelet vil jeg beskrive selve SPEED-prosjektet og hvordan dette ble gjennomført, i tillegg til hvilke data jeg ønsker å benytte meg av.

3.1.1 Samfunnsvitenskap

Vi er alle medlemmer av et samfunn som vi tilhører, og det er naturlig å ha mest mulig kunnskap om det som er omkring oss. Vi baserer våre meninger på erfaringer vi gjør, og danner oss våre egne oppfatninger. Det er ikke mulig for oss å ha fullstendig kunnskap om det som skjer rundt om i verden. Vi tilegner oss kunnskap gjennom medier, og vi danner oss egne teorier om hvorfor ting er som de er. Hensikten med samfunnsvitenskap er å bidra med kunnskap om både den store og den lille verden vi befinner oss i. Når vi skal studere samfunnet, må vi velge metode, altså finne den best egnede veien for å nå et mål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Vi må nøye vurdere hvordan vi vil tilegne oss informasjon om den sosiale virkeligheten. I tillegg må vi bestemme hvordan vi skal samle inn, analysere og tolke de ulike dataene vi får. Som Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) beskriver, må man benytte hodet og ikke hjertet når man forsker, og det er viktig å bruke fornuft fremfor følelser.

3.2 Kvantitativ metode

Jeg har valgt å benytte kvantitativ metode for å finne svar på mine forskningsspørsmål. De kvantitative dataene kommer fra surveyundersøkelsen hvor elever og lærere i Lillehammer og Volda har svart på spørsmål. Dataene kommer fra SPEED-prosjektet, som i tillegg til survey også benyttet seg av intervjuer med elever, lærere og assistenter, og dessuten elevobservasjoner. Dette betyr at man kan benytte dataene fra prosjektet til kvalitative

studier også. Jeg har likevel valgt å benytte kvantitative data, da disse gir et større bilde av situasjonen for elever som får spesialundervisning og derfor er best egnet til å gi svar på mine forskningsspørsmål.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) beskriver den kvantitative metoden som anvendelse av tall, til forskjell fra kvalitativ metode som opererer med tekst. Kvantitativ metode benytter formaliserte prosedyrer for innsamling og analyse av data i tillegg til spesielle statistiske prosedyrer. Analysing av de kvantitative dataene man har, omfatter ikke bare statistiske teknikker, men også tolkning av data.

Denne undersøkelsen vil dermed inneha noen begrensninger. Jeg benytter kun kvantitative data, og ved å kombinere med kvalitative data kunne man fått mer kunnskap om elevenes skolehverdag og fungering.

3.2.1 Variabler og enheter

En kvantitativ undersøkelse vil omfatte de (her: lærere og elever) som undersøkes, kalt enheter, og det som undersøkes kalles variabler. Sentralt i forskningen er selvsagt problemstillingen, hva det er vi skal forske på. Først og fremst bestemmes *hvem* det skal forskes på. I min oppgave er det elever i grunnskolen som mottar spesialundervisning. Jeg har valgt ut elever på 5. – 10. trinn som har generelle lærevansker. Da har jeg gjort et utvalg av alle elevene som er med i forskningen til SPEED-prosjektet. Populasjon betyr i denne sammenheng alle elevene i studien, og enhetene er den utvalgte gruppen som jeg forsker på. For å se om det er forskjeller på hvordan elevene oppfatter skolehverdagen sammenligner jeg både med elever uten vansker og elever med andre vansker.

3.2.2 Spørreskjema

Spørsmålene er laget av SPEED-prosjektet, og jeg har ikke vært involvert i dette arbeidet. Et spørreskjema med oppgitte svaralternativer har mange fordeler, og når spørsmålene og svaralternativene er standardiserte, kan man se på likheter og variasjoner i måten det blir svart på. En slik standardisering gir muligheter til å generalisere resultatene. Andre fordeler er at man kan samle data fra mange individer på relativt kort tid. Ved å benytte statistiske analyser kan man da se på sammenhenger mellom fenomener som man forsker på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Det er viktig å ha et kritisk blikk på en spørreskjemaundersøkelse, da data som kan måles og tallfestes ikke uten videre kan regnes som objektive og pålitelige. Spørsmål som skal besvares kan tolkes ulikt av respondentene når de fyller ut skjemaene. I tillegg kan vi aldri være helt sikker på om informantene svarer ærlig.

Forskjellen på det å utforme et prekodet spørreskjema i forhold til observasjon og kvalitative intervjuer er at man på forhånd må vite hva man skal spørre om. Når man utarbeider et spørreskjema kan man ikke ta med alt man ønsker å få svar på, det kreves nøye overveielse av hva som skal være med. Spørreskjema kan også lages på bakgrunn av kvalitative undersøkelser hvor man trenger mest mulig kjennskap til det fenomenet som undersøkes.

3.2.3 Ulik strukturering av spørreskjema

Strukturerte spørreskjemaer har oppgitte svaralternativer til alle svar. Dette kalles et prekodet spørreskjema. Det er dette som er benyttet i SPEED-prosjektet. Et spørreskjema kan også ha åpne spørsmål hvor respondentene kan skrive inn sine egne svar. Man kan også kombinere disse to metodene, og dette kalles et semistrukturert spørreskjema.

Om man benytter spørreskjema med forhåndsoppgitte svaralternativer, vil det ofte være lettere for respondenten å svare. I tillegg er det enkelt for forskeren å registrere svarene når man skal kode inn materialet. Noen ulemper er det dog ved et prekodet spørreskjema, og det er at man ikke har mulighet til å fange opp informasjon utover det man spør om og de svaralternativene som gis. Det kan også oppfattes negativt for respondenter som ønsker å svare noe annerledes enn de gitte svaralternativene, og man «tvinges» til å tilpasse svaret sitt til et svaralternativ. Fordelen med åpne spørsmål hvor respondenten kan skrive ned sine svar er at de da kan skrive ned svar med egne ord i tillegg til at forskeren kan få verdifull tilleggsinformasjon. Ulempen med åpne svar er at det ikke nødvendigvis gir verdifulle data som egner seg i forskningssammenheng. Det kan være krevende å analysere svarene på en tilfredsstillende måte. I tillegg kan det være utfordrende å generalisere svarene slik man kan ved et prekodet spørreskjema. Det vil være en vurderingssak om man da istedenfor å lage et skjema med for åpne svaralternativ heller skal gjennomføre kvalitative intervjuer.

3.2.4 Utforming av spørreskjema

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) viser til at psykologer mener det å svare på spørsmål i en survey kan være en kognitiv prosess for respondentene. Denne kognitive

prosessen kan deles i fire faser, og den første er **oppfattelse**. Respondentene må forstå og tolke spørsmålet. Det kan være enkelt å forstå hva det spørres etter, men det kan også by på utfordringer hvis det spørres etter noe man ikke har kunnskap om eller noe man ikke har reflektert over tidligere. Den neste prosessen er **gjenkjennelse**. Respondentene må tenke etter om de kjenner igjen relevant informasjon som trengs for å svare på spørsmålene. Den tredje prosessen er **vurdering**. Respondentene må tenke etter og vurdere om de har noe kunnskap som kan hjelpe med å svare på spørsmålene. Den siste prosessen er **respondering**. Her skal respondentene markere eller formulere et svar. Hvor riktig dette svaret er, er avhengig av undersøkelsens tema, gjennomføring, utforming av spørsmål og svar, og dessuten kjennetegn ved respondenten. Det som da er viktig for forskere, er å utforme spørsmålene slik at respondentene utfører disse fire stegene i prosessen på en lettest mulig måte. For at respondentene skal kunne gi fornuftige svar må de forstå ord og uttrykk i spørsmålene på samme måte. Det betyr at det ikke bør være rom for tolkning og at spørsmålene er tydelige. I tillegg må respondentene vite hvilke opplysninger de skal hente fram for å kunne svare. Til slutt er det viktig for respondentene å vite hvilken målestokk de skal bruke. Det er også viktig at spørsmålene utformes slik at respondentene ikke svarer i en sosialt ønsket retning.

Jeg har valgt ut elever med generelle lærevansker i denne studien. Som skrevet i forrige kapittel, kjennetegnes disse elevene ved svake kognitive ferdigheter. Det i seg selv skulle tale imot en spørreundersøkelse i følge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016), som beskriver et spørreskjema som en kognitiv prosess. Likevel har vi disse svarene, og de kan gi oss verdifulle opplysninger om elevenes skolehverdag. Vi bør ha i bakhodet at det kan være noen feilmarginer her på grunn av elevenes utfordringer. Det bør også poengteres at denne elevgruppen ikke nødvendigvis er helt slik som teorien beskriver. Alle mennesker er forskjellige både i sinn og skinn, og det vil være stor bredde i elevene som befinner seg i kategorien generelle lærevansker. Vi vil finne både svakt presterende og sterkt presterende elever i denne kategorien, antakelig elever som kan lese og elever som ikke kan lese og dermed må ha hjelp av en voksen til å lese spørsmålene for seg.

En annen utfordring i forhold til elever med generelle lærevansker kan være at noen av elever har vansker med å lese selv. Som Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) beskriver, vil elever med generelle lærevansker fungere dårligere enn andre forventet ut fra alder. Da er de avhengige av at en voksen leser utsagnene og svaralternativene for dem. Vi må ha i bakhodet at den voksne ubevisst kan «farge» svarene når de leser for barna, i tillegg til at elevene rett

og slett ikke forstår hva det spørres om. Dessuten kan vi oppleve at elevene svarer det de tror vi vil høre istedenfor å være helt ærlige. Det siste kan gjelde for alle elever.

3.2.5 Ulike spørsmålstyper

Spørreskjemaer har vanligvis tre kategorier: hva folk **vet**, altså hvilken kunnskap de innehar, hva folk **gjør**, altså deres handlinger, og hva folk **mener**, altså holdningene deres. Foruten dette stilles det også ofte bakgrunnsspørsmål som for eksempel om kjønn, alder, utdanning og bosted.

Når man stiller spørsmål som krever kunnskap, må man forutsette at respondentene har mulighet til å svare. Dette betyr at man må tenke nøye gjennom hva spørsmålene er og hvem man ønsker å spørre. Når man spør etter folks meninger, må det spesifiseres hva de mener og ikke hva de kanskje ville ha gjort. Det er ikke alltid folk er helt ærlige i forhold til det de gjør og det de ønsker å gjøre.

Faktaspørsmål kan være om alder, kjønn, inntekt, yrke og lignende. Her er det viktig å være bevisst på hvilken målestokk man benytter. Målestokken må være så objektiv som mulig, men må være slik at respondenten kjenner igjen måten å måle på. De fleste faktaspørsmål er uproblematisk fordi de er lette å spørre om. Likevel kan noen spørsmål være vanskelige å svare på fordi man ikke husker helt nøyaktig det som det spørres etter.

Atferdsspørsmål kartlegger hva respondentene har gjort eller gjør. Her er det viktig å unngå generelle begrep som «normal» eller «vanligvis», da dette kan tolkes forskjellig av respondentene. Da er det bedre å benytte konkrete alternativer som respondenten kan forholde seg til.

Holdningsspørsmål kartlegger folks holdninger, meninger og vurderinger. For at slike spørsmål skal ha en mening, må det forutsettes at respondentene har kunnskap nok til å besvare spørsmålene. For å skille ut respondenter som ikke har meninger om det som det spørres etter, kan man bruke såkalte filterspørsmål. De kan gi svar på om respondentene har en mening om temaet og i tillegg intensiteten i respondentenes holdninger.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) skriver at man bør være forsiktig med bruken av svaralternativet «vet ikke». Det kan likevel hende at respondenter ikke vet eller ikke ønsker å svare, så av og til er det naturlig å ha med dette svaralternativet. Hvis man ikke tar

med svaralternativer som «vet ikke», «har ingen mening» eller «ikke aktuelt å svare», kan man risikere at spørsmål forblir ubesvart uten å vite årsaken til dette.

3.2.6 Analysering av data

De kvantitative dataene er behandlet gjennom programmet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) som er et verktøy for å gjennomføre statistiske analyser. Dataene fremkommer gjennom statistiske analyser og blir presentert i ulike diagrammer og tabeller.

Det er vanlig i samfunnsforskning å sammenligne grupper for å finne forskjellene mellom dem. Når vi sammenligner og finner forskjeller kalles dette «statistisk signifikans». Dette betyr at man ved en signifikanstesting har sammenlignet flere undergrupper i gruppene. Signifikanstesten viser om man kan generalisere resultatene som viser seg, til å gjelde hele gruppen. Det som er viktig for forskeren, er å bestemme signifikansnivået man ønsker å bruke. Dette nivået angir hvor stor sannsynlighet man aksepterer for å trekke feil slutninger. I samfunnsforskning er det vanlig å benytte et signifikansnivå på 5 prosent. Dette betyr at man aksepterer 5 prosents sannsynlighet for å forkaste en nullhypotese når denne er korrekt.

Jeg har benyttet utregning av standardavvik når jeg har sammenlignet de ulike gruppene, og resultatet fremstilles i diagrammer. Frekvensanalysen gir en oversikt over antall svar på de ulike variablene, og viser hvordan svarene fordelte seg på de ulike alternativene. Resultatene blir presentert i en 500-poengsskala hvor 500 alltid representerer gjennomsnittet til alle elever. Ett standardavvik er 100 poeng.

Det vil alltid være muligheter for å trekke feil konklusjoner når man vurderer statistikk. Resultatene fra de statistiske resultatene må analyseres og tolkes og man må se på hvor viktige de signifikante forskjellene er.

3.3 Refleksjon til egen forskning

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) skriver at vi ikke møter verden uten forutsetninger, og vår personlige og faglige bakgrunn vil være en viktig del av prosessen ved å etablere kunnskap. Vi har med oss mye intuitiv kunnskap som kan virke styrende på forskningsprosessen uten at vi er klar over det. Det er viktig med en slik refleksjon for å klargjøre om det er noe ved vår egen bakgrunn som kan påvirke forskningen, sett fra

ontologisk, epistemologisk eller faglig perspektiv. Dette er spesielt viktig i kvalitativ forskning.

Det vil alltid være interessant å vite noe om forskerens bakgrunn og forforståelse, da en slik refleksjon er aktuell også ved kvantitative studier. Min bakgrunn som skoleassistent, lærer og spesialpedagog har preget meg som den personen jeg er i dag. Ulike typer elever og voksne har gitt meg mange verdifulle erfaringer, men jeg har også erfart mye som jeg undrer meg over. Jeg kommer tilbake til dette sist i oppgaven.

Når jeg skal jobbe med funnene jeg har fra SPEED må jeg søke å tolke meningsinnholdet og lese datamaterialet på en fortolkende måte. Jeg håper å kunne dokumentere kvalitativt de funnene som viser seg i den kvantitative studien.

Postholm (2010, s. 136) skriver at i en fenomenologisk studie vil forskeren selv være det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten, da det handler om forskerens evne til å tolke og behandle data. Dette betyr at jeg som forsker bør presentere min subjektive og individuelle teori, og det bør fremgå hvilket teoretisk ståsted og utgangspunkt jeg har. I tillegg bør det fremgå hvilken interesse dette har for meg som forsker, fordi dette gir bakgrunn for hvorfor jeg har valgt den aktuelle problemstillingen. Postholm (2010, s. 127) beskriver viktigheten av å synliggjøre forskerens subjektivitet. Merleau-Ponty mente at en fenomenologisk metode var å beskrive det gitte så presist som mulig – altså beskrive fremfor å forklare og analysere. Fenomenologisk filosofi vektlegger objektivitet som et uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Selv om intervju vanligvis er den eneste datainnsamlingsmetoden i fenomenologiske studier, vil jeg likevel ha dette i bakhodet når jeg studerer de kvantitative dataene.

3.4 SPEED-prosjektet «The Function of Special Education»

Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Volda gjennomførte et fireårig forskningsprosjekt, SPEED-prosjektet, finansiert av Norges forskningsråd. Prosjektet startet opp i 2012 og hadde til hensikt å finne ut hva spesialundervisning handler om og hvilken funksjon den har. Datagrunnlaget i prosjektet er hentet både fra ordinær undervisning og spesialundervisning.

Selv om det meste av forskning gjort på spesialundervisning er kvalitativt orientert, ønsket lederne av SPEED-prosjektet å finne et mer generelt svar på hva spesialundervisning handler om og hvilken funksjon den har. Dette krever et relativt stort datamateriale, og er derfor grunnen til valg av kvantitativ metode. Dataene jeg har brukt, kommer fra T1, altså første del av prosjektet. Denne delen omfattet en spørreundersøkelse til fire informantgrupper som besto av elever, foreldre, kontaktlærere og andre lærere på de aktuelle skolene. Omlag 15000 elever på alle klassetrinn i grunnskolen, fordelt på 97 skoler i 16 kommuner, deltok. Av disse elevene mottok nesten 1000 spesialundervisning.

For å komplementere informasjonen ble det i T2 av prosjektet gjennomført intervjuer med elever, kontaktlærere, spesialpedagoger og assistenter, i tillegg til at ble det gjort kartlegging i norsk og matematikk. Det ble også gjennomført én dags observasjon av alle elever som mottok spesialundervisning, hvor man registrerte all aktivitet. Kopi av den individuelle opplæringsplanen (IOP), uten identitet, ble etterspurt for hver av elevene. T2 fulgte 29 skoler i to kommuner, hvor omtrent 2700 elever fordelt på fire årskull, 6. 7. 9. og 10. trinn, svarte. Elever, lærere og kontaktlærere gjennomførte da samme spørreundersøkelse for å se om det var endringer etter ett år. Svarprosentene fra elever ligger på rundt 80 % og kontaktlærere 73 %. Prosjektet omfatter også foreldregruppen, og her er svarprosenten like under 50 %.

Observasjoner og intervjuer ble utført av masterstudenter, herunder meg selv. Datainnsamlingen er gjort elektronisk og gjennomført av Senter for pedagogisk utvikling (SePu) på Hamar.

3.4.1 Forskningsetikk

Det er noen utfordringer knyttet til barn som informanter. Tidligere ble ikke barn hørt på samme måte som nå, men deres rettigheter blir nå tatt mer på alvor. Barneperspektivet er tydeligere etter at Norge ratifiserte FNs barnekonvensjon i 1991. Forskning med barn som informanter krever at man må gjøre et metodisk valg både av forskningsfokus og forskningsspørsmål. Vi ser en økt interesse for barns erfaringer, oppfatninger og perspektiver (Nordahl, 2010). Det er forskerens ansvar å ivareta og beskytte barnet, men samtidig gi det en reell innflytelse. Forskerens oppgave er å gi stemme til de som deltar i forskningen – dette betyr å klargjøre fra «innenfraperspektivet» (Tangen, 2008). Barns stemme må høres, det er ingen andre som kan fortelle oss om barns hverdag slik som barn kan (Fottland, 2000).

SPEED-prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Prosjektet fulgte forøvrig Lov om behandling av personopplysninger og de retningslinjer Datatilsynet har utarbeidet for denne typen undersøkelser. Det er vektlagt at resultatene skal være anonyme, og det vil ikke være mulig å identifisere opplysninger tilbake til enkeltpersoner. I tillegg er det lagt vekt på frivillighet i denne undersøkelsen, og informantene hadde mulighet til å trekke seg underveis.

Skolen kontaktet foreldrene og lærerne som var berørt for å gi informasjon og innhente samtykke. Det ble anbefalt at kommunene sendte egne skriv for å oppmuntre foresatte til å delta/gi samtykke. Kontaktperson ved den enkelte skole organiserte utsendelsen av informasjon og registrerte svarene. Prosessen startet etter at skoleledere og FAU var orientert i september 2013.

Med denne bakgrunnen har det ikke vært behov for meg for å innhente ytterligere godkjennelse til å benytte disse dataene.

3.4.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og at undersøkelsen er til å stole på (Kvale & Brinkmann, 2015). De skriver videre at reliabilitetsspørsmålet blir omhandlet i relasjon til hvorvidt et funn er etterprøvbart, ved andre tider og av andre forskere. I kvalitativ forskning vil det by på noen utfordringer, da det er vanskelig å rekonstruere nøyaktig de samme forholdene.

Ved generalisering er det viktig å se om dataene er troverdige eller relevante, altså validiteten til funnene. Statistisk validitet er spørsmål om generalisering fra utvalg til populasjon, altså om utvalget er representativt for populasjonen. Johannesen, Tuft og Christoffersen (2016) skriver at om man har et stort bortfall, for eksempel at kun 60 prosent av bruttoutvalget er med i nettoutvalget, vil dette utgjøre en trussel mot den statistiske validiteten. Det er vanligvis bortfall i utvalgsundersøkelser, og man må alltid redegjøre for dette bortfallet og diskutere i hvilken grad bortfallet svekker den statistiske validiteten. Som nevnt ovenfor har SPEED-prosjektet en relativt høy svarprosent og er således valid.

Haug (2017) beskriver ytre validitet som en måte for å se på resultatene om de er gyldige kun for det utvalget man har gransket, eller om de kan generaliseres til en større populasjon. Generalisering av resultatene er avhengig av hvor representativt utvalget er for populasjonen.

Haug skriver videre at statistisk generalisering, som er den mest generelle, krever at utvalget er tilfeldig. Haug (2014) skriver at spørsmålene som er benyttet i dette prosjektet, er benyttet tidligere, både nasjonalt og internasjonalt. Dette betyr at det er en større garanti for at de har kvaliteter knyttet til reliabilitet og validitet.

4 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene av analysene jeg har gjort. Som beskrevet i metodekapitlet har jeg gjennomført en kvantitativ studie, og resultatene blir her presentert i tabeller og diagrammer. SPEED-undersøkelsen var en stor og omfattende studie, med survey, intervjuer og observasjoner. Materialet er stort, og jeg har sett det som nødvendig å avgrense i forhold til gjennomføringen av denne masteroppgaven. Jeg har valgt ut deler av informasjonen som ble samlet inn og ser på resultatene i forhold til min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Resultatene blir samlet og oppsummert i neste kapittel.

Jeg har valgt å sammenligne resultatene for elever med generelle lærevansker med andre vansker. De andre vanskegruppene ble slått sammen og jeg ser på dem som en helhet i forhold til elever med generelle lærevansker. Det er ikke fullstendige data på alle elever, derfor vil antallet elever variere litt ut fra hvilke variabler jeg tar utgangspunkt i.

I gruppen «andre vansker» inngår:

- 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.
- Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.

Første del av dette kapitlet viser en oversikt over antall elever som får spesialundervisning, hvor spesialundervisningen foregår og hvem som står for spesialundervisningen.

4.1 Antall elever som får spesialundervisning

Kontaktlærere har svart på spørsmål om elevene får spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, og spørsmålet har følgende tre svaralternativer: *Ja, Nei, Usikker*.

Tabellen viser hvordan lærere har svart i forhold til spørsmålet. Vi ser her at 209 av elevene har generelle lærevansker og 2048 har fått rapportert andre vansker. Fordelingen i tabellen er gjort i antall og prosent.

Vanske	Ja		Nei		Usikker		Total	
	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall
Generelle lærevansker	78 %	162	22 %	47	0 %	0	100 %	209
Andre vansker	30 %	615	69 %	1408	1 %	25	100 %	2048
Total	34 %	777	65 %	1455	1 %	25	100 %	2257

Tabell 1. Oversikt over elever som får spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Vi ser i tabellen at 78 % av elevene med generelle lærevansker har fått sakkyndig vurdering. 22 % av elevene er vurdert til å ha denne vansken og får spesialundervisning på grunnlag av dette uten at en sakkyndig vurdering er foretatt eller at et enkeltvedtak er fattet. Dette betyr sannsynligvis at vansken er lærervurdert, og at de derfor har satt igang spesialpedagogiske tiltak.

Ser vi på gruppen «andre vansker», har 30 % av elevene spesialundervisning ut fra en sakkyndig vurdering eller enkeltvedtak. 69 % av elevene i denne gruppen har spesialundervisning uten sakkyndig vurdering eller enkeltvedtak.

4.2 Antall timer per uke med spesialundervisning

Tabell nr. 2 viser en oversikt over hvor mange timer med spesialundervisning elevene har per uke.

Vanske	1-4 timer per uke		Mer enn 4 timer per uke		Total	
Generelle lærevansker	13	11 %	107	89 %	120	100 %
Andre vansker	208	49 %	219	51 %	427	100 %
Total	221	40 %	326	60 %	547	100 %

Tabell 2. Antall timer per uke med spesialundervisning

89 % av elevene med generelle lærevansker og 51 % av elevene med «andre vansker» har mer enn 4 timer spesialundervisning per uke. Dette betyr at 40 % av elever med spesialundervisning har 1-4 timer per uke og 60 % har 4 timer eller flere per uke.

4.3 Organisering av spesialundervisningen

Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven? Spørsmålet er besvart av lærer, og har følgende tre svaralternativer: I klassen, I mindre grupper utenfor klassen, Alene utenfor klassen.

Vanske	I klassen		I mindre grupper utenfor klassen		Alene utenfor klassen		Total	
Generelle lærevansker	27 %	43	53 %	86	20 %	33	100 %	162
Andre vansker	40 %	247	44 %	268	16 %	95	100 %	610
Total	37 %	290	46 %	354	17 %	128	100 %	772

Tabell 3. Organisering av spesialundervisningen

Lærersvarene viser at 27 % av elevene med generelle lærevansker og 40 % av elevene med «andre vansker» hovedsakelig får spesialundervisning i klasserommet. Resultatet viser at det er ganske lik fordeling av elever som får spesialundervisning i mindre grupper. 53 % av elevene med generelle lærevansker og 44 % av elevene med «andre vansker» får i hovedsak spesialundervisning i mindre grupper utenfor klasserommet. 20 % av elevene med generelle lærevansker og 16 % av elevene med «andre vansker» får sin spesialundervisning alene med en voksen .

4.4 Ansvar for gjennomføring av spesialundervisningen

Her må det presiseres at SPEED-undersøkelsen skiller mellom hvem som har ansvar for planlegging av spesialundervisningen og hvem som har ansvar for gjennomføringen. Jeg har i denne studien kun fokusert på hvem som gjennomfører spesialundervisningen.

Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven? Spørsmålet er besvart av lærer og har følgende tre svaralternativer: Spesialpedagog, Lærer (uten spesialpedagogisk utdanning), Assistent (uten lærerutdanning).

Vanske	Spesialpedagog		Lærer (uten spesialpedagogisk utdanning)		Assistent (uten lærerutdanning)		Total	
	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall
Generelle lærevansker	49 %	80	48 %	77	3 %	5	100 %	162
Andre vansker	37 %	223	58 %	353	5 %	33	100 %	609
Total	39 %	303	56 %	430	5 %	38	100 %	771

Tabell 4. Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven?

Tabellen viser at 39 % av alle elever fikk spesialundervisning av spesialpedagog, 56 % av lærer, og 5 % av assistent. Omtrent halvparten av elevene med generelle lærevansker fikk spesialundervisning av spesialpedagog, og halvparten av kontaktlærer. Kun 3 % av elevene med generelle lærevansker i denne oversikten fikk spesialundervisning av assistent. 58 % av elever med «andre vansker» får spesialundervisning av lærer. For elevgruppen med gruppen «andre vansker» er det 58 % som får spesialundervisning av lærer, 37 % av spesialpedagog og 5 % av assistent.

4.5 Elevenes svar på survey

SPEED-undersøkelsen omfattet både elever og lærere. Ett spørreskjema gikk til elevene (vedlegg nr. 1) og ett gikk til kontaktlærere (vedlegg nr. 2). Jeg har valgt ut elevsvar fra elever på 5. – 10. trinn. Det er omtrent 15000 elever som har svart, og av disse har 209 generelle lærevansker.

For å belyse min problemstilling og mulig finne svar på forskningsspørsmålene har jeg plukket ut seks faktorer som jeg mener gir best svar på mine forskningsspørsmål. Faktorene som er benyttet er en samling av spørsmål innenfor et tema og svarene på enkeltspørsmålene er summert. Dette gir et bedre grunnlag for konklusjoner enn enkeltspørsmål gjør. Faktorene som er benyttet presenteres nedenfor.

4.5.1 Standardavviksberegning

Tabellene under viser standardavviket for elever med generelle lærevansker og elever uten vansker. For å finne svar på forskningsspørsmålene mine velger jeg å sammenligne elevene med generelle lærevansker med elever uten vansker. Forskjellene kommer fram i form av standardavvik som viser avvik fra gjennomsnittet av elevene. Standardavvik kan tolkes på flere måter siden det ikke er standardisert som for eksempel prosent (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016)

Funnene i denne oppgaven presenteres i en 500-poengsskala, hvor 500 er gjennomsnittet for alle elevene som mottar spesialundervisning. Skalaen viser spredningen, eller avviket fra gjennomsnittet. 100 poeng i skalaen viser en forskjell på ett standardavvik. Tallene som er brukt i utregningen kommer gjennom SPSS-programmets utregning og bygger på formelen for utregning av standardavvik som vist her:

$$\frac{(\text{gjennomsnitt for elever med generelle lærevansker}) - (\text{gjennomsnitt for elever uten vansker})}{\text{gjennomsnittlig standardavvik}}$$

Standardavvik kan også utledes matematisk ved hjelp av formelen $(X_i - \bar{X})^2$, hvor X_i betegner den enkelte observasjon, mens \bar{X} betegner gjennomsnittet. Avviket for hver observasjon kvadreres, som vist i formelen. Deretter summeres alle de kvadrerte avvikene og deles på antall observasjoner, noe som angir varians (gjennomsnittlig kvadrerte avvik). Kvadratroten av variansen gir tallet for standardavviket (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 289-290).

4.5.2 Relasjon mellom elevene – læringskultur

Faktoren *Relasjon mellom elever – læringskultur* er målt med fem spørsmål og fire svaralternativer. Svaralternativene er *Helt enig*, *Litt enig*, *Litt uenig* og *Helt uenig*. Maks

poeng for hvert spørsmål er 4 poeng, og den høyeste poengsummen blir dermed 20 poeng. Spørsmålene i denne faktoren er:

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.*

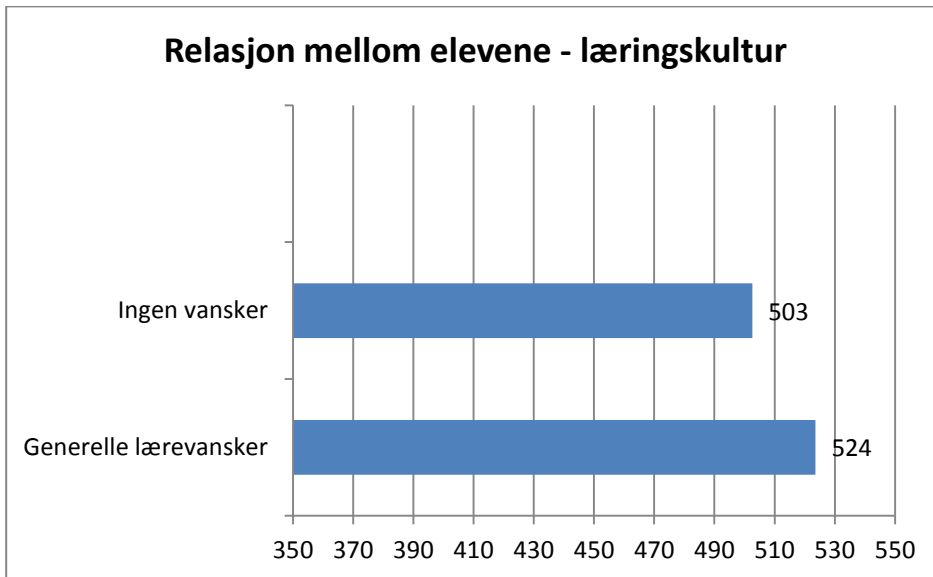


Diagram 1. Relasjon mellom elevene - læringskultur

Resultatene for gruppen «ingen vansker» er 503 og resultatet for generelle lærevansker er 524.

$524 - 503 = 21$ poeng. Dette tilsvarer 0,21 i standardavvik. Det interessante er å se at elevene med generelle lærevansker rapporterer noe bedre relasjon til sine medelever enn elevene uten vansker.

4.5.3 Relasjon mellom elevene – sosialt miljø

Faktoren *Relasjon mellom elever – sosialt miljø* er målt med ti spørsmål og fire svaralternativer. Svaralternativene er *Helt enig*, *Litt enig*, *Litt uenig* og *Helt uenig*. Maks poeng for hvert spørsmål er 4 poeng og den høyeste poengsummen blir dermed 40 poeng. Spørsmålene i denne faktoren er som følger:

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.

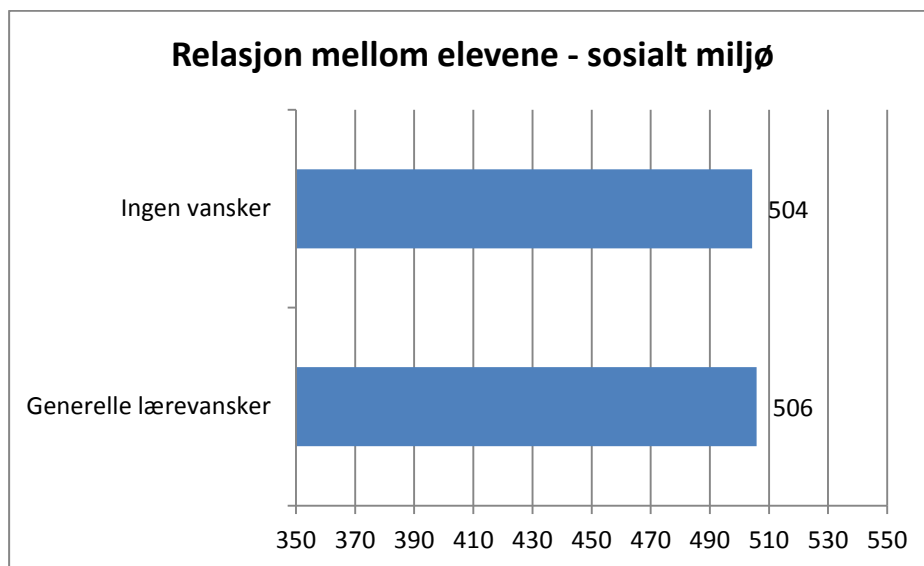


Diagram 2. Relasjon mellom elevene – sosialt miljø

Resultatene for gruppen «ingen vansker» er 504 og resultatet for generelle lærevansker er 506. $506 - 504 = 2$ poeng. Dette tilsvarer 0,02 i standardavvik, noe som er uten betydning.

Tallene viser at her er det ingen reell forskjell mellom elever med generelle lærevansker og elever uten vansker.

4.5.4 Atferd - Sosial isolasjon

Faktoren *Atferd – sosial isolasjon* er målt med to utsagn og fem svaralternativer. Svaralternativene er *Aldri*, *Sjelden*, *Av og til*, *Ofte* og *Svært ofte*. Dette tilsvarer en høyest poengsum på 15 poeng. Følgende påstander inngår i denne faktoren:

14) Klassekameratene mine liker meg. 15) Jeg føler meg ensom på skolen.

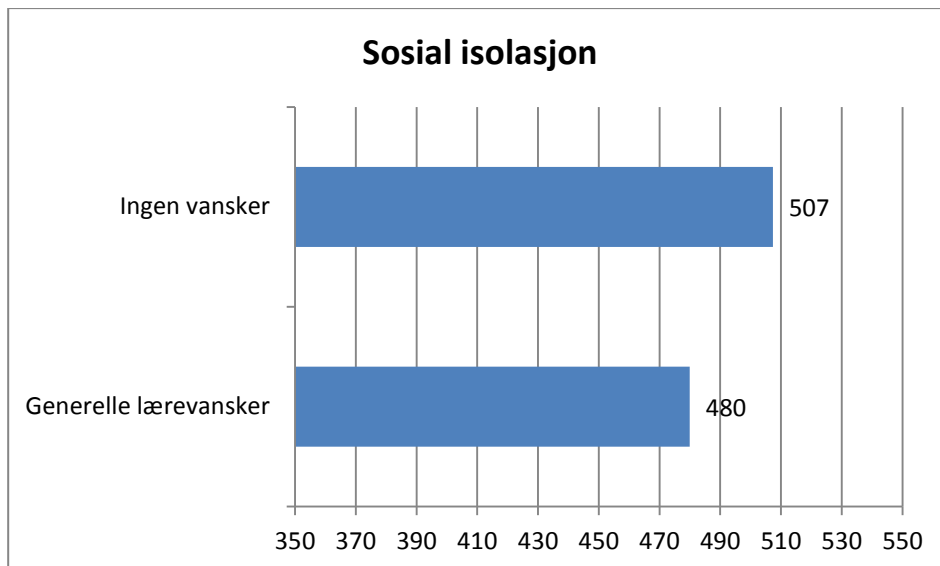


Diagram 3. Atferd – sosial isolasjon

Resultatene for gruppen «ingen vansker» er 507 og resultatet for generelle lærevansker er 480. $507 - 480 = 28$ poeng. Dette tilsvarer 0,28 i standardavvik.

Vi ser av diagrammet at elevene uten vansker opplever mindre grad av sosial isolasjon enn elever med generelle lærevansker. Dette er ikke overraskende, da man vet at elever med generelle lærevansker kan oppleve større grad av ensomhet og ha færre venner. Tallene viser likevel at elever med generelle lærevansker ikke opplever stor grad av sosial isolasjon, men nok til at man bør ha denne gruppen under oppsikt for å forebygge.

4.5.5 Atferd - Undervisnings- og læringshemmende atferd

Faktoren *Atferd – sosial isolasjon* er målt med tretten utsagn og fem svaralternativer. Svaralternativene er *Aldri*, *Sjelden*, *Av og til*, *Ofte* og *Svært ofte*. Dette tilsvarer en høyest poengsum på 65 poeng. Følgende spørsmål inngår i denne faktoren:

- 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 blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet. 14) Jeg kommer for seint til timene.

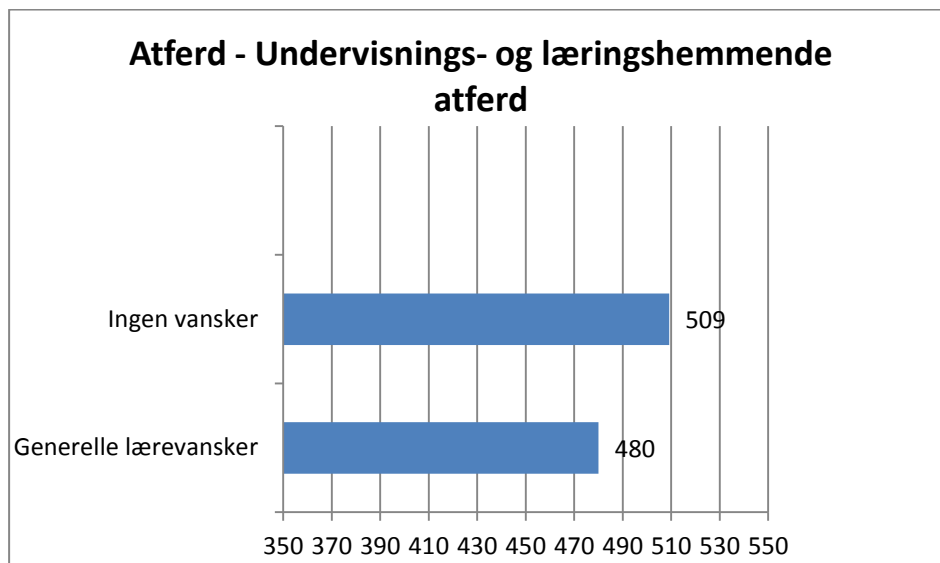


Diagram 4. Atferd - Undervisnings- og læringshemmende atferd

Resultatene for gruppen «ingen vansker» er 509 og 480 for generelle lærevansker. $509 - 480 = 29$ poeng. Dette tilsvarer 0,29 i standardavvik. Tallene viser at elevene med generelle lærevansker rapporterer noe dårligere på sin egen atferd enn elever uten vansker.

4.5.6 Relasjon mellom lærer og elev

Faktoren *Relasjon mellom lærer og elev* er målt med fjorten spørsmål og fire svaralternativer. Dette gir som høyeste poengsum 56 poeng. Svaralternativene er *Helt enig*, *Litt enig*, *Litt uenig* og *Helt uenig*.

Følgende spørsmål inngår i denne faktoren:

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 lære meg 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 jenter og gutter. 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.

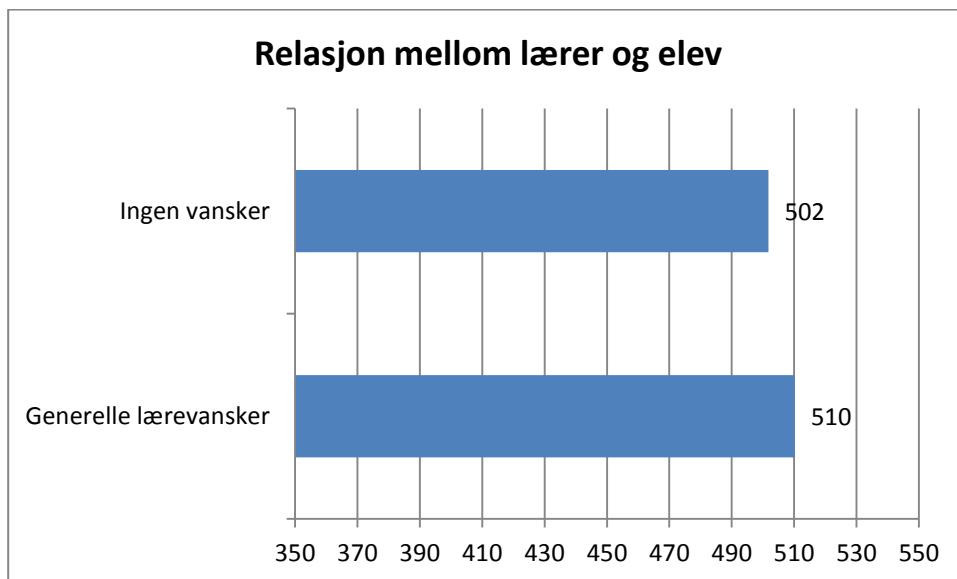


Diagram 5. Relasjon mellom lærer og elev

Resultatene for gruppen» ingen vansker» er 502 og resultatet for generelle lærevansker er 510. $510 - 502 = 8$ poeng, noe som tilsvarer 0,08 i standardavvik.

Elever med generelle lærevansker rapporterer noe bedre på relasjon til lærer enn elever uten vansker. Vi vet ikke sikkert hvilken lærer de konkret tenker på, om det gjelder den læreren de får spesialundervisning av, kontaktlærer, spesialpedagog eller også assistent. Mange elever skiller ikke mellom hvem som er lærer og hvem som er assistent, og det kan like gjerne være en assistent de tenker på. Det er en mulighet for at elevene opplever å ha bedre relasjon til den læreren som er mest sammen med dem, men det kan også tenkes at elevene her tenker på en lærer de liker godt, og ikke nødvendigvis den læreren de har i flest timer.

4.5.7 Trivsel

Faktoren *trivsel* består av til sammen åtte spørsmål som kan besvares med fire forskjellige svaralternativer. Svaralternativene er *Helt enig*, *Litt enig*, *Litt uenig* og *Helt uenig*.

Spørsmålene i faktoren trivsel er: 1) *Jeg liker vanligvis å gå på skolen.* 2) *Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.* 3) *Jeg synes ofte det er kjedelig i timene.* 4) *Det er viktig for*

meg å få gode karakterer. 5) Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene 6) Jeg liker meg godt i klassa. 7) Jeg liker meg godt i friminuttene. 8) Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.

Spørsmål 4 vil kun være relevant for de som går i 8. – 10. trinn, og vil sannsynligvis ikke være av største betydning for min gruppe. Høyeste poengsum man kan få her er 32 poeng.

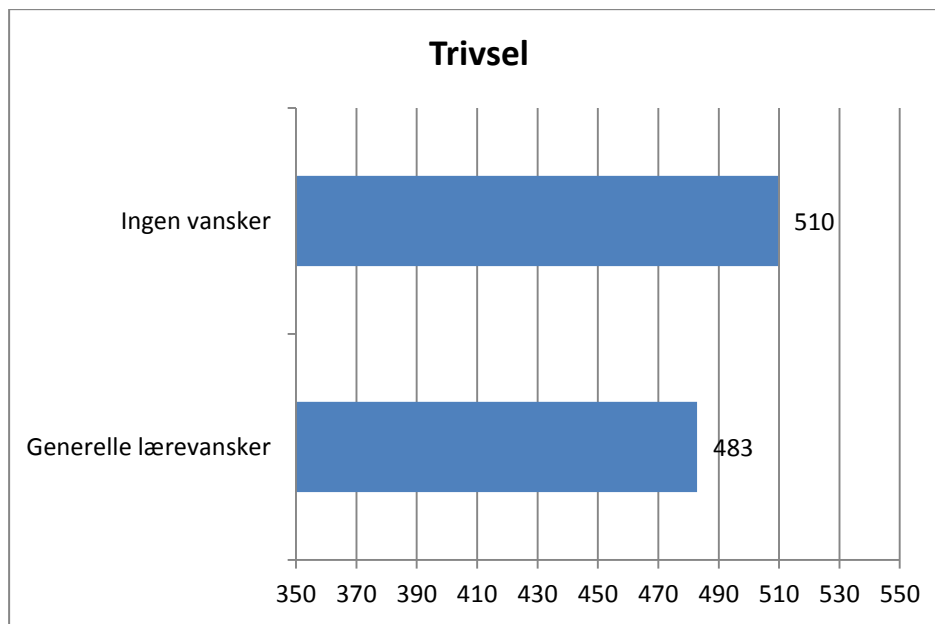


Diagram 6. Trivsel

Resultatene for gruppen »ingen vansker» er 510 og resultatet for generelle lærevansker er 483. $510 - 483 = 27$ poeng. Dette tilsvarer 0,27 i standardavvik.

Tallene viser at elever med generelle lærevansker har noe lavere trivsel enn elever uten vansker. Dette kan gjenspeile at elevene ikke føler seg så inkludert faglig i timene, at oppgavene er for vanskelige og dermed påvirker elevenes motivasjon.

4.6 Læreres svar på survey

Det er interessant å se hvordan elevene selv bedømmer sin innsats på skolen og samhandling og relasjoner med andre. Vi kan ikke få et helhetlig bilde av situasjonen uten også å ta med

med læreres svar på surveyen. Spørsmålene lærerne har svart på her handler om elevene, og ikke lærernes egen innsats. Det er kontaktlærere som har svart på disse spørsmålene.

4.6.1 Sosial kompetanse – tilpasning til skolens normer

Faktoren består av ni påstander med fire svaralternativer Svaralternativene er *Helt enig*, *Litt enig*, *Litt uenig* og *Helt uenig*. Følgende spørsmål inngår i faktoren:

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 jobber.* 8) *Rydder opp etter seg.* 9) *Følger dine instruksjoner.*

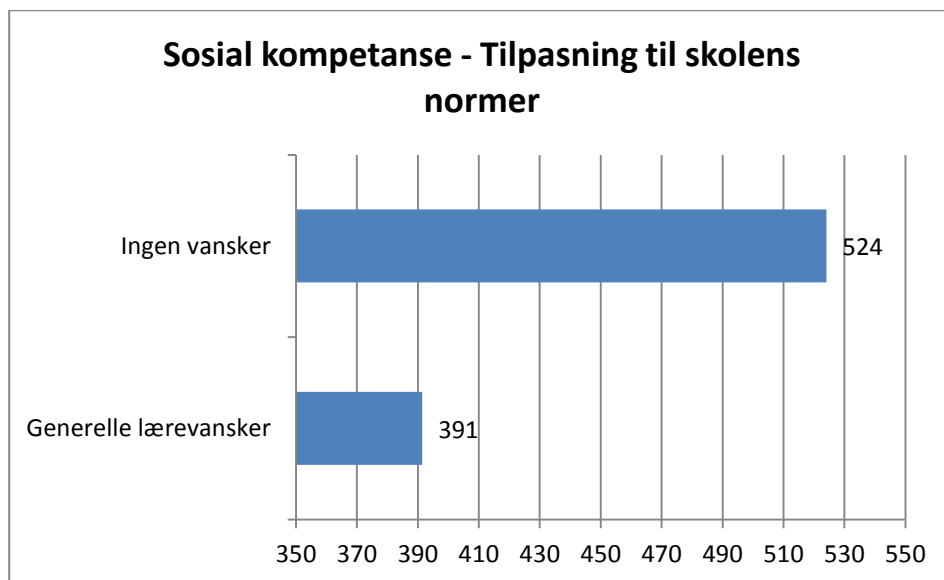


Diagram 7. Sosial kompetanse – tilpasning til skolens normer

Resultatene for gruppen «ingen vansker» er 524 og resultatet for generelle lærevansker er 391. $524 - 391 = 133$ poeng. Dette tilsvarer 1,33 i standardavvik.

Det er kontaktlærer som har svart på spørsmålene og det må presiseres at det ikke nødvendigvis er denne læreren som har hatt spesialundervisning med eleven. Det er ikke overraskende at lærere skårer elever med generelle lærevansker lavere enn elever uten vansker. Faktoren inneholder spørsmål om ting som kan være vanskelig for disse elevene.

Vi vet at denne elevgruppen har utfordringer av kognitiv art i tillegg til kommunikasjon og ferdighetslæring. Det er påfallende stor forskjell mellom svarene fra lærerne og elevene.

Det har stor betydning om lærerne har tatt i betraktning deres utfordringer og vurdert elevene ut fra deres forutsetninger. Alle elever har krav på tilpasset opplæring, men vi vet ikke i hvilken grad undervisningen og opplegget i klasserommet har vært tilpasset for elevene. Resultatet kan muligens gjenspeile noe om elevenes motivasjon. Vi vet at elever i denne gruppen kan oppleve at det blir stilt for få krav og forventninger til dem, noe som igjen kan føre til lavere motivasjon og større uro og ukonsentrasjon i klasserommet.

4.6.2 Motivasjon og arbeidsinnsats

Faktoren *motivasjon og arbeidsinnsats* består av fire påstander som har fem svaralternativer. Svaralternativene er *Svært høy, Høy, Middels, Lav og Svært lav*. Påstandene er som følger:

1) *Elevenes motivasjon for å lykkes på skolen er:* 2) *Elevenes evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:* 3) *Elevenes arbeidsinnsats på skolen er:* 4) *Elevenes interesse for å lære i timene er:*

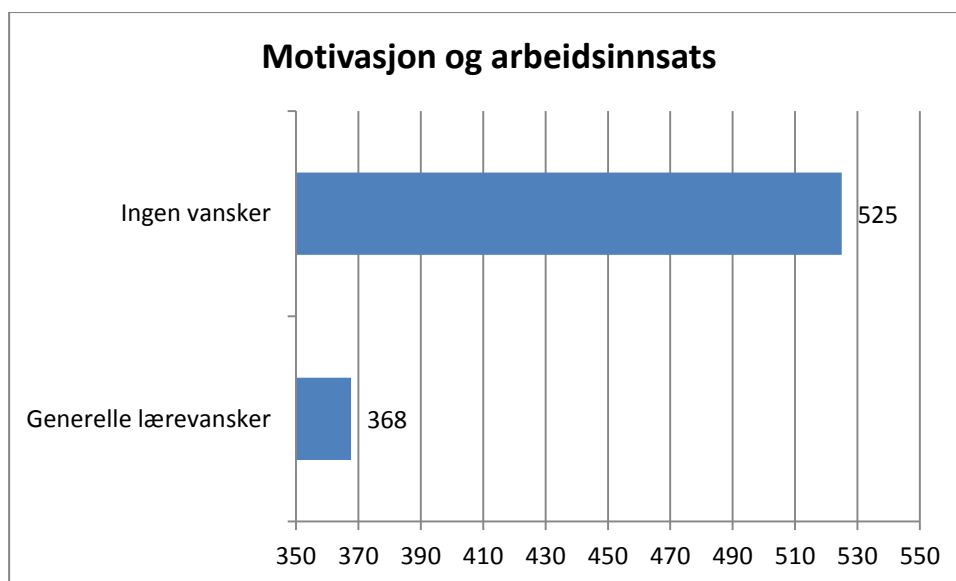


Diagram 8. Motivasjon og arbeidsinnsats

Resultatene for gruppen «ingen vansker» er 525 og resultatet for generelle lærevansker er 368. $525 - 368 = 157$ poeng. Dette tilsvarer 1,57 i standardavvik som så langt i min studie er det det største avviket.

Det er interessant å se dette resultatet opp mot foregående spørsmål. Her kommer det tydelig fram at kontaktlærer ser at elevgruppen med generelle lærevansker har betydelig mindre motivasjon og arbeidsinnsats enn andre elever. Igjen kan man stille spørsmål om hvorfor det oppleves slik og det kan med forventninger og krav fra læreren. I tillegg er dette en elevgruppe som kan ha vokst opp med at det stilles lave forventninger og at de ser på seg selv som annerledes. De kan ha erfaringer med at de «slipper unna» med å gjøre andre og mindre krevende oppgaver, og derfor ikke er motiverte for å gjøre eller fullføre vanskeligere oppgaver.

4.6.3 Sosial kompetanse – selvhevdelse

Faktoren *sosial kompetanse – selvhevdelse* består av åtte påstander med fire svaralternativer. Svaralternativene er *Helt enig*, *Litt enig*, *Litt uenig* og *Helt uenig*.

Følgende påstander inngår i faktoren:

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 komplementer til personer av motsatt kjønn.*

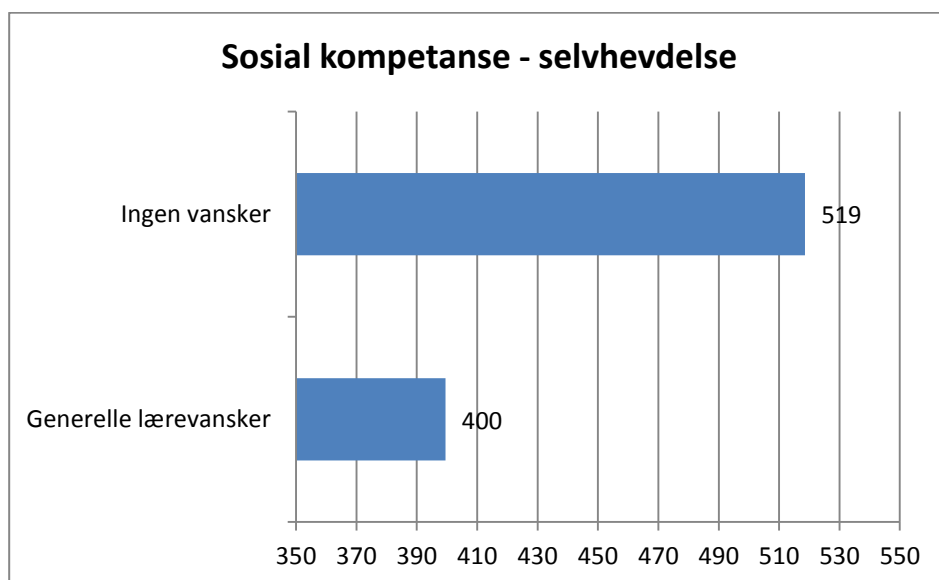


Diagram 9. Sosial kompetanse - selvhevdelse

Resultatene for gruppen «ingen vansker» er 519 og resultatet for generelle lærevansker er 400. $519 - 400 = 119$ poeng. Dette tilsvarer 1,19 i standardavvik og kan dermed regnes for å ha stor betydning.

Kontaktlærere har vurdert elevgruppen med generelle lærevansker betydelig lavere enn elever uten vansker. Dette er ikke overraskende, da vi vet at denne elevgruppen kan ha utfordringer i forhold til sosiale relasjoner og kommunikasjon. Det er interessant å se resultatet her i sammenheng med elevenes svar. Elevene vurderte seg selv som mer trygge og fornøyde med sosiale relasjoner i klasserommet enn det lærerne gjør.

4.6.4 Skolefaglige prestasjoner

Faktoren *skolefaglige prestasjoner* består av tre påstander hvor lærerne skal gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6. 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse. Det er i skolefagene norsk, matematikk og engelsk lærerne skal gi vurdering.

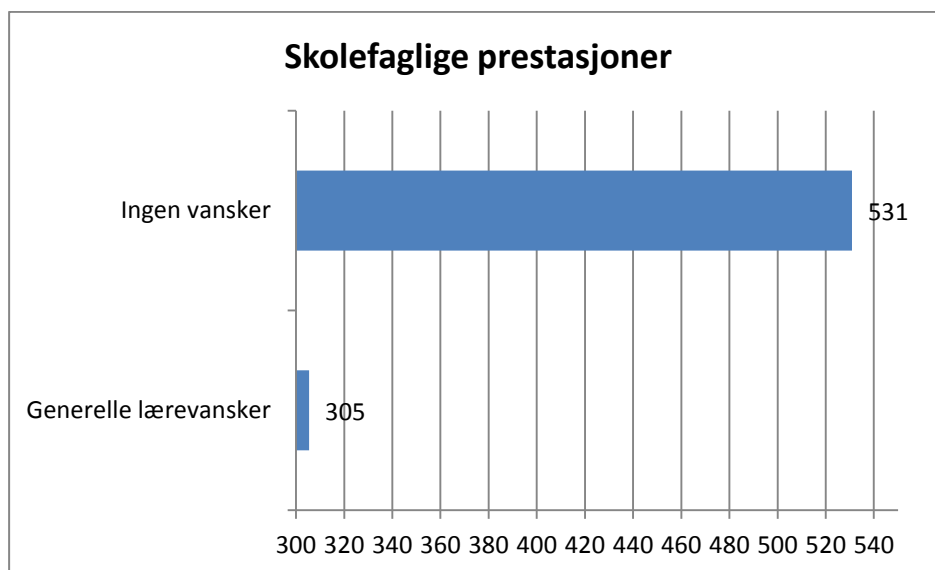


Diagram 10. Skolefaglige prestasjoner

Resultatene for gruppen «ingen vansker» er 531 og resultatet for generelle lærevansker er 305. $531 - 305 = 236$ poeng, som tilsvarer 2,36 i standardavvik og dermed har meget stor betydning.

At elever med generelle lærevansker presterer betydelig lavere enn elever uten vansker er ingen overraskelse. Elever med generelle lærevansker kjennetegnes ved at de har kognitive utfordringer og dermed er det vansker knyttet til innlæring. Elever med generelle lærevansker er her vurdert av kontaktlærer i forhold til aldersadekvate mål og ikke individuelle mål fra IOP.

5 Oppsummering og drøfting

I dette kapittelet vil jeg oppsummere de funnene jeg har gjort. Jeg vil dessuten drøfte resultatene med forankring i den teorien jeg har benyttet. Funnene blir også sett på i sammenheng med tidligere forskning, og jeg vil se på resultatene i forhold til GSI-tallene for å se om det er likheter. Deretter vil jeg prøve å svare på forskningsspørsmålene ut fra de resultatene og tolkningene jeg har gjort. Til slutt vil jeg komme med noen betraktninger jeg har gjort meg underveis i denne oppgaven og stille noen spørsmål til ettertanke.

Et interessant element som kunne bidratt til å gi ytterligere informasjon om elevene, er å se på elevenes synspunkter ut fra kjønn. Som tidligere omtalt, er gutter overrepresentert i spesialundervisningen. Jeg har likevel valgt dette bort for å avgrense oppgaven. I tillegg har jeg valgt å se bort fra foresattes situasjon i denne undersøkelsen, men påpeker likevel at barn av foreldre med lav utdanning og dårlige sosialøkonomiske ressurser er overrepresentert i spesialundervisningen.

5.1 Kjennetegn ved denne vanskegruppen

Innledningsvis vil jeg starte med en liten repetisjon av hva som karakteriserer elever med generelle lærevansker. Vi vet at elever med generelle lærevansker har nedsatt kognitiv funksjon (Engh, 2016). Dette betyr at de fungerer dårligere enn andre på samme alder og vil ha et stort behov for tilrettelagt undervisning. Elevene vil ha utfordringer i forhold til språk, innlæring og sosiale ferdigheter. Generelt sett kan man si at denne elevgruppen har vansker med å lære (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Likevel har de akkurat de samme grunnleggende behov som alle andre.

5.2 Drøftinger i forhold til funn på sosial inkludering

Studien min viser at det er en betydelig forskjell på hvordan elevene med generelle lærevansker ser seg selv, og hvordan lærere ser dem. Et av de mest markante funnene er i forhold til sosialt miljø. Elevene selv synes å ha en oppfatning av å tilhøre det sosiale miljøet som er mellom elevene. Svarene fra begge elevgruppene er så å si like. Dette betyr at

elevene opplever en sosial inkludering i klassen sin, eller gruppen sin, og at de føler seg godtatt som den de er. Forskjellen på svarene i forhold til sosialt miljø mellom elever med generelle lærevansker og elever uten vansker er liten. Elever med generelle lærevansker rapporterer noe høyere enn gruppen uten vansker på at de trives og har det bra.

Skolen er en betydningsfull arena for sosial deltakelse og utvikling, og det foregår et kontinuerlig sosialt samspill mellom elevene i friminuttet (Nordahl, 2010). Fokus på skolens læringsmiljø med fokus på sosial kompetanse kan bidra til større sosial og personlig utvikling hos elevene. LK06 fokuserer også på sosial kompetanse, og vi kan her lese at en persons evner og identitet utvikles i samspill med andre. Skolen skal være en arena hvor elevene lærer i samspill med andre elever og lærere. Skogen og Holmberg (2002) understreker betydningen av deltakelse i fellesskapet for personlig vekst. Samvær med ulike aldersgrupper, ulik bakgrunn og ulike forutsetninger fremmer, samhandling og samarbeid. De understreker også viktigheten av at elevene deltar aktivt i egen læringsprosess, noe som bidrar til personlig vekst og utvikling.

Faktoren sosial kompetanse og selvhevdelse viser her at lærerne ser elever med generelle lærevansker på en helt annen måte enn de selv gjør. Standardavviket i denne faktoren viser en forskjell på 1,19, noe som må tillegges stor betydning. Resultatet viser at lærere ser på elevene med generelle lærevansker annerledes enn elevene ser seg selv. Lærere ser store utfordringer i forhold til hvordan elevene selv tar initiativ ovenfor medelever og hvordan de samhandler på en sosial måte. Man kan anta at elevene med generelle lærevansker ikke har like stor selvinnsikt som elever uten vansker. Likevel kan man også fundere på om lærerne har en forutinntatthet som preger svarene deres. Resultatene viser at det er grunn til å jobbe videre for å sikre en bedre inkludering av alle elever med vansker. Inkluderingsarbeidet er dynamisk og en pågående prosess. Det er ikke en oppgave som fullføres og ferdigstilles, men noe man må jobbe med hele tiden.

Skogen og Holmberg (2002) skriver at skolen, som en del av samfunnet, har en viktig oppgave i å ta vare på elever med spesielle behov. De beskriver også hvordan ensidig vekt på individuell tilpasning kan gå på bekostning av deltakelse i et fellesskap. Skolens oppgave er å ha fokus på samarbeid, som igjen skal fremme læring av ansvarlighet og omsorg for andre. Honneth beskriver også betydningen et sosialt fellesskap har for barns identitetsdannelse (Kermit, 2012). Skal barn kunne utvikle seg, må de få ta i bruk sine ressurser og anlegg.

I forhold til hvordan elevene opplever sosial isolasjon er det liten forskjell på svarene fra elever med generelle lærevansker og elever uten vansker. Likevel viser resultatene i denne faktoren at elever med generelle lærevansker i noe større grad opplever sosial isolasjon. Det er ikke overraskende at elever med generelle lærevansker opplever sosial isolasjon i noe større grad enn andre elever, da deres opplevelse av isolasjon er avhengig av andres atferd. Vi vet at elever med generelle lærevansker har utfordringer i sosiale relasjoner (Gomnæs & Rognhaug, 2012) og at de ikke alltid vil tørre å spørre om å få bli med på lek i friminuttene. De er avhengige av at de har medelever som inviterer til lek og samvær. En lærer som tar ansvar for et inkluderende og raust klassemiljø, vil også forebygge isolasjon og sørge for at alle blir med i lek (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Vi vet at inkludering ikke er ad hoc-jobbing, men at det her må det jobbes langsiktig både på systemnivå og i klasserommet (Booth & Ainscow, 2001). Vygotsky skrev også om hvordan vi påvirkes av sosiale institusjoner, og at hvordan vi utvikler oss, er knyttet til sosiale prosesser (Manger, 2012). Deltakelse i et sosialt fellesskap har betydning for utvikling av hele mennesket, og det er derfor av stor betydning at alle elever kan oppleve seg selv som en del av dette fellesskapet.

Avslutningsvis i dette avsnittet vil jeg poengtere viktigheten av å ha denne elevgruppen under oppsikt. Elever med generelle lærevansker kan lett bli satt litt utenfor fordi de ikke mestrer på samme måte som elever uten vansker. Dette kan vise seg i lek med regler og i det å forstå sosiale kontekster (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Likevel er det også mulig at en del av elevene selv ikke skjønner at de er litt på siden og opplever seg selv som en del av fellesskapet. Dette er for såvidt positivt, men likevel er det ekstra viktig at de voksne har oppmerksomheten rettet mot dette. Vi må ha i bakhodet at elever med generelle lærevansker kan ha svart med påvirkning fra voksne da noen elever i denne gruppen har fått hjelp til utfylling. Det er en mulighet for at elevene ikke ser hele bildet og således føler seg godt inkludert sett fra sitt ståsted. Dette betyr ikke at alle i klassen ser på dem som like inkludert som de selv gjør. Deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet på skolen kan tildels angi kvaliteten på inkludering i praksis (Solstad & Engen, 2004). Sosialt «gode» skoler viste høy grad av deltakelse for elevene i det faglige fellesskapet. Skoler som skårer lavt på mobbing, skårer høyt på tilhørighet og respekt.

5.3 Drøftinger i forhold til funn på faglig inkludering

Skolefaglige prestasjoner er en annen faktor som viser et stort avvik. Standardavviket er på hele 2,26, noe som viser den største spredningen i denne oppgaven. Lærere vurderer elevene med generelle lærevansker til å prestere lavt i norsk, engelsk og matematikk. Elevene er her målt ut fra de aldersadekvate læringsmålene og ikke mål ut fra egen IOP.

Her er lærernes vurderinger lagt til grunn, og det er en tydelig forskjell mellom hvordan lærerne opplever elevene og hvordan elevene vurderer seg selv. Lærere har en forforståelse av denne gruppen elever, og de ser nok store utfordringer knyttet til å tilpasse undervisningen til elever med generelle lærevansker. Dette kan bidra til at lærere selv virker som en brems på inkludering ved at de er forutinntatt i forhold til disse elevene. Det er viktig at lærere får nok kunnskap om eleven, da elevene i denne gruppen er svært forskjellige og kan sprike stort i sitt læringspotensial og tilnæringsmåter. For å være sikker på at elevene blir faglig inkludert må man tenke på at det må være samsvar mellom spesialundervisningen og den undervisningen som finner sted i klasserommet. Spesielt viktig er det for elever som har mange timer med spesialundervisning utenfor klasserommet. Det er viktig at det er et godt samarbeid mellom kontaktlærer og den som har spesialundervisning. Resultatet fra SPEED viser at disse samarbeider mindre om elever med generelle lærevansker enn om andre elever med spesialundervisning (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Dette viser viktigheten av en IOP for elever med vansker. Om elevene får tilrettelagt undervisning uten sakkyndig vurdering og egen IOP, er det vanskelig å vurdere hva målene skal være og om de når sine mål.

Ser vi på dette resultatet sammen med opplysningene om at omtrent halvparten av elevene med generelle lærevansker mottar spesialundervisning av lærer uten spesialpedagogiske kvalifikasjoner, er ikke resultatet i faktoren overraskende. Vygotskys beskrivelse av læring i forhold til elevens nærmeste utviklingssone viser at elever kun kan løse oppgaver som ligger innenfor deres intellektuelle potensial. Oppgaver som ligger innenfor elevens nærmeste utviklingssone innebærer oppgaver barn kan løse selv og oppgaver som kan løses ved hjelp og veiledning av andre (Imsen, 2005).

Når vi kjenner til de kognitive utfordringene elever med generelle lærevansker har, virker det meningsløst å vurdere deres faglige prestasjoner med mål som ligger flere år foran i utviklingen. Selv med veiledning og samarbeid kan barn likevel ikke løse oppgaver som

ligger utenfor deres utviklingszone. Dette understreker viktigheten av at lærere må samarbeide. Kontaktlærere og faglærer må samarbeide med spesialpedagoger for å kunne tilby elevene best mulig tilpasset opplæring. Spesialundervisningen skiller seg fra ordinær undervisning ved at den gir bedre vilkår for læring. Når vi ser at spesialundervisning ikke har den effekten man ønsker, kan det speile at man ikke utnytter potensialet som ligger i spesialundervisningen. Dette er igjen avhengig av at man utnytter den kompetansen spesialpedagoger innehar (Haug, 2015).

Det er en forutsetning at elevenes mål skal være realistiske og oppnåelige. For å tilpasse undervisningen godt nok for en elev må læreren ha god kjennskap til elevens kunnskapsnivå og læringsmål. Elevens IOP skal være et arbeidsdokument som alle som er involvert med eleven, skal ha god oversikt over. Om læreren ikke har oversikt over elevens læringsmål, strategier eller behov for tilrettelegging, vil det heller ikke bli høy kvalitet på undervisningen. Jeg må her presisere at SPEED-studien går mer i dybden på spørsmål omkring IOP enn det jeg har med i denne oppgaven.

Mange elever i spesialpedagogiske tiltak er underyttere (Nes, 2013). Dette kan skyldes at lærers forventninger er for lave. Funn viser at elever ikke har det utbyttet som man ønsker og forventer av spesialundervisning. Som Nes (2013) påpeker, har vi i Norge en høy lærertetthet, men likevel viser studier at elevenes læringsutbytte i sentrale fag er dårligere enn andre land vi sammenligner oss med. Dette gjelder særlig svaktpresterende elever som «slipper» å lære og derfor får en svak skolefaglig kunnskap (Dale & Wærness, 2007). Elevene møtes med sympati og ikke forventninger. Det er kanskje dette som er den største utfordringen for elever med lærevansker, nettopp at de ikke blir tatt på alvor og stilt faglige forventninger til. Elevene er ikke de som stiller store krav på egne vegne, og dermed blir de «offer» for læreres velmening.

Det er altså betydelige forskjeller mellom hvordan elevene ser på seg selv og sin faglige fungering sammenlignet med hvordan lærere har rapportert i sine svar. Lærerne har vurdert elevene ut fra arbeidsinnsats, om de holder orden, lytter til læreren og gjør arbeidsoppgavene sine. For denne faktoren har lærerne vurdert elever med generelle lærevansker til å fungere vesentlig dårligere enn elever uten vansker. Her er det kontaktlærere som har svart, og vi vet ikke om det er denne læreren som har spesialundervisningen med elevene. Det kan være utslagsgivende at det her er generell klasseundervisning som gjelder. Eleven kan ha en annen atferd når han eller hun mottar spesialundervisning hvis dette skjer i en annen setting.

Elevene kan oppleves som uoppmerksom av kontaktlærer, og det kan muligens forklares hvis det er felles undervisning i et tema som er langt utenfor denne elevens mestringsnivå. Det kan være at eleven har en helt annen atferd i en mindre gruppe hvor arbeidsoppgavene oppleves som innenfor elevens mestringsområde. Som Dale og Wærness (2004) beskriver, skal tilpasset opplæring innebære å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner.

Dette understreker viktigheten av at læreren alltid påser at elever med vansker, uansett hvilke vansker, har tilrettelagte oppgaver de kan jobbe med. Uvirksomme elever har en større tendens til å lage uro, være ukonsentrerte eller drive med andre ting, om de ikke mestrer det de skal gjøre eller rett og slett ikke forstår hva de skal gjøre.

Elever med generelle lærevansker rapporterer høyere enn andre elever når de vurderer sin relasjon til medelever. Dette betyr at elever med generelle lærevansker ser positivt på sin relasjon til andre elever i forhold til læringsmiljøet. Forskjellen mellom elevenes svar og læreres svar kan muligens forklares ved at elevene tenker på læringssituasjonen i mindre grupper istedenfor hele klassen. Likevel er det positivt at elever i spesialundervisning rapporterer at de opplever læringsmiljøet sitt som godt.

5.3.1 Samarbeid

I forhold til samarbeid med andre elever, kan elever med generelle lærevansker oppleve at det er vanskelig. Denne elevgruppen har ofte utfordringer knyttet opp mot sosiale relasjoner, noe som kan vanskeliggjøre samarbeid. Det kan også hende at de synes det er vanskelig å spørre medelever om hjelp. Når vi vet at elever med generelle lærevansker har utfordringer knyttet opp mot forståelse og det å anvende språk (Gomnæs & Rognhaug, 2012), kan vi tenke oss at det vil skape noen utfordringer knyttet til kommunikasjon med medelever og kanskje også lærer. Samtidig vet vi at disse elevene ikke alltid benytter vanlige læringsstrategier, men lærer på slump ved å kopiere medelever. Det er derfor ekstra viktig at de får være delaktige i samarbeid med andre elever. Manger (2012) viser til hvordan vår motivasjon for læring påvirkes av våre forkunnskaper og forforståelse.

Når vi vet at disse elevene generelt sett befinner seg 2-3 år under sin alder, betyr det at de ikke har de samme forutsetningene for å lære det samme som medelevene. Utfordringene kan da være at temaet virker for vanskelig, og man kan få utfordringer i form av at elevene ikke vil oppleve samme motivasjon og «lyst» til å lære nye ting. Om undervisningen er helt

utenfor elevene med generelle lærevanskers forutsetninger, vil det være vanskelig å motivere elevene til læring. Derfor er det ekstremt viktig at lærere er bevisste på utfordringer i forhold til overføring av kunnskap og kortidsminne (Engh, 2016). Speed-prosjektet viser at det bør være nær sammenheng mellom klassens faglige undervisning og spesialundervisningen. Om man evner å tilpasse lærestoffet på en slik måte at det også oppleves som interessant og fattbart for alle elever, også de med generelle lærevansker, vil man muligens se økt motivasjon for læring. Likevel vil disse elevene stadig ha behov for oppmerksomhet, veiledning og oppmuntring fra læreren for å fortsette jobbingen.

SPEED-undersøkelsen viser at det samarbeides mindre blant lærere, spesialpedagoger og assistenter om elever med generelle lærevansker enn om elever med andre vansker. Dette bidrar til å vanskeliggjøre arbeidet med å inkludere elever med generelle lærevansker.

Elever med generelle lærevansker rapporterer noe bedre på relasjon til læreren sin enn elever uten vansker. Det fremgår ikke om elevene her tenker på sin kontaktlærer eller en annen voksen. Generelt kan vi si at elever med generelle lærevansker oppgir å ha en god relasjon til voksne på skolen.

Nordahl og Dobson (2009) skriver at læreren er den som har størst innvirkning på elevenes læring. Relasjonen til læreren er altså viktig ikke bare for at elevene skal trives godt på skolen, men også for at det skal skje læring. Relasjonsbasert ledelse fremstår som meget viktig for elevenes læring, da en slik ledelse gir mulighet for en god interaksjon mellom elev og lærer (Nordahl, 2012).

Igjen vil jeg presisere hvor viktig det er at lærere har god kunnskap om og kjennskap til elevene. En lærer som lykkes med å tilpasse undervisningen til elevene sine, uansett vansker eller ikke, vil oppleve både trivsel og læring hos elevene. En lærer som i tillegg til å tilpasse lærestoffet for elevene, også praktiserer læring som bidrar til faglig og sosial inkludering, har gjort en god jobb.

Anerkjennelse har stor betydning for vår selvtillit, selvrespekt og sosiale utvikling. Elever som blir sett og respektert for den de er, vil oppleve anerkjennelse (Kermit, 2012). Elever med generelle lærevansker har også rettigheter på lik linje med andre elever. De skal komme på skolen hver dag og oppleve at noen bryr seg om dem og gir dem relevante oppgaver.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) skriver at alle elever har plikter i forhold til egen læring, innsats og oppførsel. Anerkjennelse handler også om ansvarliggjøring av elevene. Ved å stille krav til elevene og ha tydelige forventninger til deres innsats, vil man bidra til å styrke elevenes selvfølelse. Det gir ingen god følelse å oppleve at man slipper unna oppgaver eller plikter, da vil følelsen av å være annerledes forsterkes. I tillegg kan det bidra til lavere selvtillitt fordi følelsen av ikke å mestre forsterkes.

Når det gjelder faktoren for undervisnings- og læringshemmende atferd rapporterer elever med generelle lærevansker noe lavere enn elever uten vansker. Dette kan tyde på at de vurderer og ser seg selv i klasserommet eller på grupperommet. Elever er selv klar over at de kan være uoppmerksomme, ukonsentrerte eller at de driver med andre ting enn det de skal. Dette kan selvsagt skyldes mange ting, men det er naturlig å tenke på om elevene har motivasjon til å lære. Uansett om arbeidsoppgavene er for vanskelige eller for lette, vil det virke negativt for elevene. Er oppgavene for vanskelige, opplever de at de ikke mestrer noe som læreren forventer at de kan. Er oppgavene for lette, kjenner de på at de ikke blir møtt med de samme forventningene som andre elever.

Dette handler også om elevenes forventninger til seg selv. Elever med generelle lærevansker er ofte selv klar over at de er annerledes, og at de presterer annerledes. De vet at de ofte har andre oppgaver enn resten av klassen. Dette betyr at mye av det som undervises på tavla er utenfor deres nærmeste utviklingszone. Da er det ekstra viktig at læreren stimulerer elevenes motivasjon for læring. De fleste lærere benytter en form for forsterkning av elevenes innsats ved hjelp av ros og bekreftelse. Dette er en form for ytre motivasjon som innebærer en form for belønning. Men belønning og ros kan også brukes feilaktig ved at læreren kun roser det eleven har produsert. For elever med generelle lærevansker er det ekstra viktig med ros for innsats, ikke bare for et ferdig produkt. Det er også viktig at rosen har innhold, ikke bare tomme ord som «flink», «flott» og lignende.

I faktoren motivasjon og arbeidsinnsats er det en betydelig forskjell i standardavvik mellom elever med generelle lærevansker og elever uten vansker. Standardavviket er 1,57, noe som må tillegges stor betydning. Igjen ser vi hvordan lærere vurderer elevene forskjellig fra hvordan elevene selv har vurdert sin egen innsats. Dette kan tyde på mangelfull innsikt hos elevene, men kan også innebære at lærere ikke ser elevenes motivasjon. Det er helt avgjørende at elevene har arbeidsoppgaver de kan mestre og ikke blir sittende uvirksomme. Dette kan feiltolkes av lærer, og egentlig bety at elevene ikke forstår eller mestrer det de skal

gjøre. Hvis vi ser på Mangers (2012) oversikt over hva som kan føre til dårlig motivasjon på skolen, er lave forventninger en viktig faktor. Har lærere en lav forventning og opplevelse av at elevene ikke kan følge den ordinære undervisningen, kan elevene lett bli understimulert. Det er krevende å tilrettelegge undervisningen med stor spredning i faglig nivå, likevel er dette av stor betydning for elevene. En elev som får arbeidsoppgaver med et helt annet tema enn det som læreren underviser i, vil ikke oppleve hverken faglig eller sosial inkludering. Det er en viss fare for at elever i denne gruppen blir presentert for arbeidsoppgaver som er lette, men som ikke har forankring hverken i læreplanen eller fagbøkene. Betegnelsen *lært hjelpeløshet* (Manger, 2012) kan muligens beskrive noen av elevene her. Beskrivelsen brukes gjerne om elever som ofte har opplevd nederlag og som ved fokus på sin egen utilstrekkelighet blir passivisert

Individuell opplæring bør skje i en inkluderende kontekst som gir læring og vekst (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Inkludering handler om læring gjennom deltakelse i et fellesskap, dette utelukker ikke tilpasset opplæring, da man kan gjøre individuelle tilpasninger (Wilson, Hausstätter og Lie, 2010).

5.4 Trivsel

Jeg velger å omtale faktoren trivsel som et eget punkt. Elevenes trivsel handler både om hvordan elevene trives inne i timene og hvordan de trives ute i friminuttene. Resultatet for denne faktoren er relativt lik for begge grupper, med et standardavvik på 0,27, noe som ansees å ha liten betydning. Likevel ser vi at elever med generelle lærevansker rapporterer noe dårligere enn elever uten vansker. Faktoren tar for seg trivsel på skolen, blant annet det å være på skolen, ha noen å være med i friminuttene og det å glede seg til å gå på skolen.

For å trives er det viktig å føle at man har en tilhørighet. Ser vi på dette resultatet sammen med hvor elevene får sin spesialundervisning, finner vi at 53 % av elevene får sin spesialundervisning i mindre gruppe. Det kommer ikke fram her hvor mange timer per uke dette utgjør. Vi kan tenke at elevene knytter vennskap like mye på disse små gruppene som de gjør i klassen. Små grupper kan være aldersblandet og satt sammen i forhold til vanske eller rett og slett av praktiske hensyn. Skolene må ta utgangspunkt i typen elever de til enhver tid har. I tillegg skal ressurser fordeles på best mulig måte (Ainscow, Booth &

Dyson, 2006). Klarer man å gjøre dette og i tillegg ha inkludering som et overordnet mål, vil det ofte bli et bra resultat for elevene. De aller fleste elever har kanskje en blanding av timer alene med pedagog, noen timer i små grupper og resten av tiden i hel klasse. Da får de et kjennsksforhold til mange elever som kan bidra til at de føler trygghet på skolen og gleder seg til å komme dit hver dag. Mange av disse elevene vil kanskje finne venner det er lettere å identifisere seg med på de små gruppene enn i klassen sin.

Det er av stor betydning at elever med spesialundervisning er en naturlig og inkludert del av av klassen sin. Som Ainscow, Booth og Dyson (2006) påpeker, skal skolen forebygge ekskludering ved å inkludere alle elever i undervisningen og tenke på organisering og relasjoner. Funnene i denne undersøkelsen kan kanskje gi oss et inntrykk av at dette har fungert relativt greit på de skolene som er med i undersøkelsen. Alle elever har rett til å tilhøre en klasse eller gruppe.

Får man oppgaver som man mestrer, men som likevel muliggjør ny læring er det det optimale. Får elevene oppgaver som de mestrer ved hjelp av medelever eller litt veiledning fra lærer fører dette til opplevelse av mestring. Er oppgavene utenfor barnets kognitive rekkevidde vil man få mangel på mestring, noe som kan føre til lav motivasjon (Manger, 2012).

5.5 Organisering av spesialundervisningen i SPEED-prosjektet

Resultatene viser at 78 % av elevene med generelle lærevansker får spesialundervisning etter sakkyndig vurdering. Det betyr at 22 % av elevene som har fått betegnelsen generelle lærevansker antakelig kun er vurdert av lærer til å ha denne vansken. For 22 % av elevene som er rapportert til å ha generelle lærevansker betyr det at de ikke har fått en sakkyndig vurdering og ikke har egen IOP. Man kan ikke stadfeste hva dette har å si for elevenes læring, om tilpassing av opplæringen er god nok eller hvilke læringsmål man måler opp mot. Vi ser imidlertid at lærere oppgir å ha mindre samsvar mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen for elever med generelle lærevansker enn for gruppen andre vansker (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Sammenlignet med gruppene elever med andre vansker ser vi at 30 % av elevene får spesialundervisning ut fra en sakkyndig vurdering. Det er betydelig færre enn for gruppen med generelle lærevansker. Det kan ha

flere årsaker, men vi vet at for eksempel elever med dysleksi ofte ikke får IOP, da det ansees relativt enkelt å tilpasse og legge til rette for. Likeså kan dette gjelde elever med atferdsmessige utfordringer som ikke har fått sakkyndig vurdering, men som likevel får ekstra tilpasset opplæring. Retten til spesialundervisning er ikke knyttet til en spesifikk vanske, og det er opp til den enkelte lærer/skole å vurdere om eleven har optimalt og likeverdig utbytte av undervisningen (Wilson, Hausstätter & Lie, 2010).

27 % av elevene med generelle lærevansker og 40 % av elevene med andre vansker mottar i hovedsak spesialundervisning i klasserommet. 53 % av elevene med generelle vansker og 44 % av elevene med andre vansker får i hovedsak sin spesialundervisning i liten gruppe. 20 % av elevene med generelle lærevansker og 16 % av elevene med andre vansker får i hovedsak spesialundervisning alene med en voksen. Forskjellen mellom gruppene er tydelig i forhold til undervisning i klasserommet. Hvorfor kun 27 % av elevene får spesialundervisning i klasserommet er ikke klarlagt. Elever med generelle lærevansker er også overrepresentert i gruppeundervisning og spesialundervisning alene med voksen.

49 % av elevene med generelle lærevansker og 37 % av elever med andre vansker mottok spesialundervisning av spesialpedagog. 48 % av elevene med generelle lærevansker og 58 % av elevene med andre vansker fikk spesialundervisning av lærer. Tilsvarende tall for gruppen med ingen rapporterte vansker, men som likevel mottok spesialundervisning, var 78 %. De resterende 3 % av elevene med generelle lærevansker og 5 % av elevene med andre vansker fikk spesialundervisning av assistent.

Det er gjort flere undersøkelser i SPEED-prosjektet på hvem som har ansvar for og hvem som utfører spesialundervisningen. Jeg har her kun tatt hensyn til hvem som har hovedansvar for å utføre spesialundervisningen. Dette er gjort for å avgrense oppgaven. Det fremgår ikke her hvem som har utarbeidet undervisningsopplegget og om dette inngår i en langsiktig faglig plan for elevene.

Hvilken betydning har det for elevenes læringsutbytte hvem som står for undervisningen? God spesialpedagogisk kompetanse er avgjørende for gode resultater (Nes, 2013). Likevel ser vi at en stor andel elever mottar spesialundervisning av andre enn spesialpedagoger. Det settes ofte ikke inn vikarer hvis en spesialpedagog er syk, eller hvis denne må vikariere for andre (Nordahl & Hausstätter, 2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2009) tar for seg

undervisningspersonalets kompetanse. Det er helt avgjørende at en skole har lærere som er kvalifiserte. Det er skole-eier som har ansvar for at lærerne innehar kompetanse til å undervise elevene. Dette har spesielt betydning for elever med vansker. Det krever kunnskap om de ulike vansker elevene måtte ha. I tillegg bør den som underviser forstå hva elevenes utfordringer innebærer i forhold til innlæring. Assistenten kan benyttes, men de ikke skal lede undervisningen eller ha ansvar for undervisningen.

Undersøkelser viser at spesialundervisning ikke alltid har ønsket effekt (Nes, 2013). I denne undersøkelsen mottar i underkant av halvparten av elevene spesialundervisning av spesialpedagog. Det betyr at for over halvparten er det personale uten spesialpedagogisk utdanning som står for spesialundervisningen. For de fleste elevene, altså 48 % av elevene med generelle lærevansker og 58 % av elevene med andre vansker, viser det seg at det er lærer som har ansvaret for spesialundervisningen. I mange tilfeller vil dette være et godt tilbud, og de fleste lærere vil være godt trent i å tilpasse undervisningen. Det er likevel essensielt at lærerne har god kjennskap til elevens IOP, slik at man jobber helhetlig ut fra en plan. Om elevene skal ha muligheter til å nå sine individuelle læringsmål, må selvsagt undervisningen legges deretter. Det er ulike grunner til at elever får spesialundervisning alene med voksten, men man kan undre om det er nødvendig for elevene å tilbringe så mye undervisningstid utenfor klassemiljøet.

For å oppnå et godt læringsutbytte må læreren evne å verdsette elevenes ulikheter og ha kjennskap til hvordan de ulike elevene tilegner seg læring. Læreren skal være en støttende lærer for alle elever, også for de elevene som mottar spesialundervisning. For å oppnå et best mulig læringsutbytte må lærerne vise forståelse for hvor viktig det er at lærere samarbeider (Nes, 2013).

SPEED-resultatene (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016) kan tyde på at elever med generelle lærevansker tilbringer for lite tid i klasserommet til å bli godt integrert faglig og sosialt. Ainscow, Booth og Dysons måter å se inkludering på påpeker nettopp at inkludering har som formål å redusere ekskludering og å identifisere hvem som står i fare for å bli ekskludert. Gruppen elever med generelle lærevansker vil være i fare for å bli ekskludert både faglig og sosialt hvis man ikke har en bevissthet rundt dette. Skogen og Holmberg (2002) understreker betydningen av deltakelse i fellesskapet for personlig vekst. Samvær med ulike aldersgrupper, ulik bakgrunn og ulike forutsetninger fremmer samhandling og samarbeid. De understreker også viktigheten av at elevene deltar aktivt i egen læringsprosess, noe som

bidrar til personlig vekst og utvikling. Spesialordninger og spesialiserte tiltak må integreres og ikke etableres på siden av det generelle samfunnsapparatet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Det samme kan sies om spesialundervisning.

5.6 Funn i forhold til GSI-tall

GSI står for grunnskolens informasjonssystem og finnes på Utdanningsdirektoratets nettsider. Her finner man oversikt over antall elever fordelt på trinn, kjønn, fylker og kommuner. Dessuten vil man finne oversikt blant annet over elever som mottar spesialpedagogisk undervisning, i tillegg til annen informasjon. Tallene oppdateres hvert år, og man kan se tilbake for å se på utviklingen over flere år.

I følge GSI mottar ca. 8 % av alle elevene spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Sammenligner vi med SPEED-undersøkelsen, ser vi at ca. 7 % mottar spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, noe som da viser sammenfallende resultater.

I følge GSI mottar 27 % av elevene som har generelle lærevansker sin spesialundervisning i klasserommet, mens hele 53 % mottar sin spesialundervisning i liten gruppe. 20 % i denne elevgruppen mottar sin spesialundervisning alene utenfor klassen.

Når man ser på disse tallene, kan en spørre seg hvorfor så mange elever mottar sin spesialundervisning utenfor klasserommet. I tillegg er det naturlig å fundere på om disse elevene kunne hatt like stort faglig og sosialt utbytte av å få spesialundervisning i mindre gruppe eller i klassen.

Jeg vil presisere at tallene ikke er helt sammenlignbare, da tallene fra GSI er for alle elever i 1. til 10. trinn, mens min studie med tall fra SPEED gjelder elever fra 5. til 10. trinn. Man kan likevel se tendensene, og erfaringsmessig vil man se at antall timer med spesialundervisning øker etterhvert som elevene blir eldre.

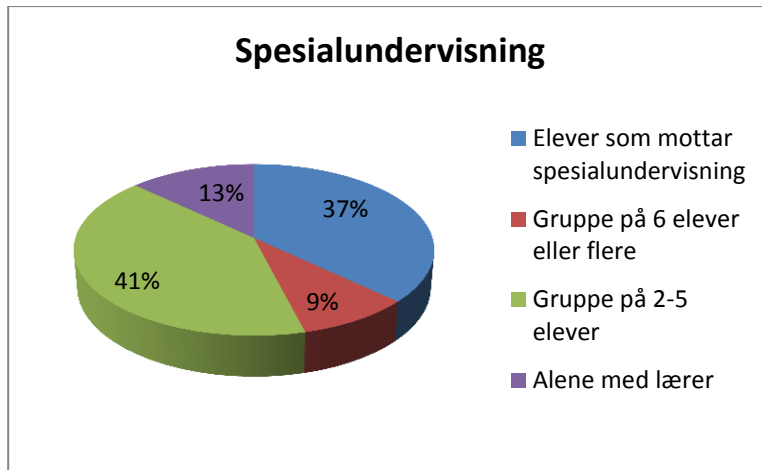


Diagram 11. Tall fra GSI 2016-2017 som viser organisering av spesialundervisning

Spesialundervisning over tid

	2005 – 2006	2011 – 2012	2014 – 2015	2016 – 2017
Antall elever med spesialundervisning	5,9 %	8,6 %	8,0 %	7,8 %

Tabell 5. Tall fra GSI om andel elever som har spesialundervisning

Oversikten viser at det var en markant økning i antall elever som mottok spesialundervisning fra tidlig på 2000-tallet, men at det nå antakeligvis har stabilisert seg.

5.7 Tanker i etterkant av denne studien

Hausstätter (Wilson, Hausstätter & Lie, 2010) skriver om elever som mottar spesialundervisning at de lett kan bli marginaliserte og stigmatiserte. Dette er en kjent utfordring, og dette handler også om gruppen elever med generelle lærevansker.

Elever med generelle lærevansker kan lett bli satt i bås og blir dermed ikke vurdert til å kunne bidra i klasserommet. Hva gjør så dette med faglig og sosial inkludering? Noen ganger kan lærere selv bidra til ekskludering ved ikke å innlemme elevene med vansker fordi de tenker at deres forutsetninger og potensial er for lavt. I samarbeidsoppgaver kan de bli tillagt oppgaver som kan være for lette, f.eks. bare å fargelegge noe. Dette gjør noe med selvfølelsen til disse barna, i tillegg til at det fører til stigmatisering fra medelever. Her har alle lærere en stor utfordring og et stort ansvar for å legge til rette slik at alle får vist sitt potensial og kan bidra med de kvalitetene de har.

Elever med generelle lærevansker mottar, som vi ser ovenfor, en del av sin spesialundervisning i grupper. Dette kan være grupper hvor aktiviteten avviker fra vanlig læreplan. Det at en elev er på en gruppe betyr ikke nødvendigvis at eleven får tilpasset opplæring og i realiteten kan nå målene sine i en IOP (individuell opplæringsplan). Dette viser like mye at det er aktiviteten som er fokuset og ikke opplæringsbehovet. Å gjennomføre grupper som er avvikende fra generell læreplan krever, i følge Wilson, Hausstätter og Lie (2010) en pedagogisk refleksjon av både spesiallærer og ledelsen ved skolen. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) presiseres skolens ansvar for å skape et godt psykososialt og inkluderende miljø der elever opplever trygghet, sosial tilhørighet, åpenhet, aksept og gode relasjoner.

Tilpasset opplæring (TPO) er en av bærebjelkene i norsk skole. Kunnskapsløftet satte fokus på tilpasset opplæring og at dette er en rett alle elever har. Ved bedre tilpasset opplæring var hensikten å minske behovet for spesialundervisning. Hva har resultatet av TPO så blitt? Nordahl og Dobson (2009) viser til forskning som påpeker stor variasjon mellom elever både i faglig og sosial utvikling. I norsk skole er det større spredning mellom de elevene som gjør det bra og de som ikke gjør det bra, enn det er i andre europeiske land. Det kan se ut som om norsk skole er best tilpasset de elevene som passer inn i mønsteret som skolen har skapt (Haug, 2004). Hva betyr så dette for elever med generelle lærevansker? Det byr på utfordringer fordi de aldri kan bli som «normaleleven», altså de elevene som tilpasser seg best systemet i skolen - de som ikke er «for flinke», eller «for dårlige», men passer godt inn i systemet uten å gjøre seg spesielt bemerket på den ene eller andre siden. Elever med generelle lærevansker står i fare for å bli «glemt» fordi de på den ene siden krever ekstra tilrettelegging, men på den andre siden ikke er så krevende eller synlige som elever med andre vansker kan være.

Undersøkelser indikerer at elever som mottar spesialundervisning ikke har tilfredsstillende læring og utvikling. I tillegg er de ofte sosialt isolerte og kan ha lav motivasjon for læring (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007).

Det kan hende at elevene kan ha like god effekt av spesialundervisning i klassen som i gruppe . I klasserommet vil de tilhøre et større sosialt fellesskap som kan bidra positivt. Likevel er det også en fare for at de ikke inkluderes i dette fellesskapet selv om de er fysisk tilstede. I noen tilfeller er det best for elevene å motta spesialundervisning i en gruppe eller alene med voksen. Det bør, etter min mening, i størst mulig grad gis spesialundervisning i fellesskap med andre elever. Mine tanker omkring dette er at man bør tilpasse undervisningen slik at elevene kan utføre sine arbeidsoppgaver i klassen. Etter min mening vil økt tilstedeværelse i klasserommet føre til økt følelse av inkludering. Får man spesialpedagogene inn i klasserommene, kan også flere dra nytte av deres kvalifikasjoner. Etter mitt syn vil også undervisningsopplegg som er laget av spesialpedagog eller lærer kunne benyttes av assistenter. Assistenter gjør en uvurderlig oppgave i forhold til elevene, men de skal ikke stå for selve undervisningen. De skal kunne få opplegg å jobbe ut fra som bygger på det elevene har gjennomgått med lærer, og så jobbe videre med støtte fra assistenten. Dette vil også føre til at assistentene føler seg tryggere på at elevene jobber med det de skal og som er i henhold til IOP. Min oppfatning er at det drives mye undervisning og oppgavejobbing som ikke følger læringsmålene til elever med IOP. Jeg mener at en endring her helt klart vil føre til økt læring for elevene.

Det er ikke nødvendigvis negativt for elevene å få hjelp av assistent i eget klasserom, hvis det er tilpasset et undervisningsopplegg fra en spesialpedagog. Sett i et inkluderende perspektiv er det ønskelig at færre får sin spesialundervisning alene med en voksen. Mange elever trives i små grupper, mens andre synes det er stigmatiserende og ubehagelig. Her må man se på elevenes beste og være dynamiske på den måten at undervisningen tilpasses den enkelte elev. Det bør vektlegges om elevene trives best med tilpassede oppgaver i klasserommet eller i små grupper. Dette er noe lærere må ta stilling til i samarbeid med foresatte og eleven selv. Elevens stemme er viktig i denne sammenheng. Det kan dessverre virke som om elever med generelle lærevansker ikke blir hørt i like stor grad som andre elever.

5.8 Konklusjon

Kan så følgende forskningsspørsmål besvares?

Opplever elever med generelle lærevansker inkludering og tilhørighet i et sosialt og faglig fellesskap?

Opplever lærerne at elever med generelle lærevansker blir inkludert i et sosialt og faglig fellesskap?

Det er ikke mulig å trekke entydige konklusjoner, men funnene viser at vi kan anta at elevene selv opplever seg å være inkludert både sosialt og faglig sett. Elevene oppgir sosial relasjon til andre elever i samme grad som elever uten vansker. Likeså oppgir elevene at de har gode relasjoner til voksne på skolen. Elevene opplever å ha litt større utfordringer i forhold til sosial isolasjon, men det er ikke signifikant. Det fremgår tydelig at lærerne ikke ser på elever med generelle lærevansker som inkludert i like stor grad som det elevene selv opplever.

Det er interessant at elever og lærere rapporterer så forskjellig som de gjør. Lærere er tydelige på at elevene med generelle lærevansker ikke er så inkludert på noen av områdene som ble undersøkt. Størst ble avviket på skolefaglige prestasjoner, noe som ikke er så uventet. Hadde elevene blitt vurdert faglig ut fra IOP eller egne læringsmål, hadde kanskje resultatene sett annerledes ut. Svake skolefaglige prestasjoner kan påvirke motivasjonen til elever generelt, og kanskje elever med generelle lærevansker spesielt. Sammenhengen mellom motivasjon og mestring burde være kjent for alle som jobber i skolen, så her er det helt klart en jobb å gjøre. En større sammenheng mellom klassens fag og spesialundervisningen hvor man har greid å tilpasse undervisningen, ville antakelig bidratt til større faglig inkludering. I forhold til sosial inkludering ville nok mer tid i klassen og mindre undervisning alene med en voksen kunne bidratt. Skolen som helhet må ha et inkluderende syn, både på systemnivå og inne i klasserommene og grupperommene. Funn i SPEED-undersøkelsen kan muligens tolkes dithen at elever med generelle lærevansker ikke blir prioritert like høyt som elever med andre vansker (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Dette gjenspeiler holdninger til disse elevene og tyder på at inkluderingen ikke er helt i mål. Mer

jobbing med inkludering på systemnivå i forhold til skolens ledelse og helhetlige tankegang ville kunne bidratt til at elevene ble mer inkludert, sosialt så vel som faglig.

Alt i alt kan man si at elevene ser ut til å ha en skolehverdag som de selv oppfatter som god, langt bedre enn det lærerne opplever. Det viktigste er at elevene trives og blir trygge og bygger opp en god selvtillit. Likevel vil mange av disse elevene kunne ha gode utsikter til å delta i arbeidslivet. La oss håpe at deres læringsutbytte gir dem den muligheten.

Litteraturliste

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

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

Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat nr. 2. Volda: Høgskolen i Volda og Møreforskning.

Bae, B. (2006). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage*. I Kunnskapsdepartementet: *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

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

Befring, E. & Tangen, R. (Red.) (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

Bråten, I. (1996). *Om Vygotskys liv og lære*. I Bråten, I. (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (Red.) (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2004). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læringsprosesser. *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 39-54). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Dalen, M. (1994). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...» Oslo: Universitetsforlaget.

Dyson, A. (1999). Inclusion & inclusions: Theories and discourses in inclusive education. I H. Daniels & P. Garner (Red.), *Inclusive education: Supporting inclusion in educational systems* (s. 36 – 53). London: Kogan Page.

Engh, R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Fottland, H. (2000). *Barneperspektiv og selvrappotering i studiet av barns og tenåringers utvikling. Teoretiske overveielser og forskningsmetodiske problemer*. Barn, nr. 1. Norsk senter for barneforskning (NOSEB).

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gomnæs, U. T. & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemning – mangfold og lærehemning. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 385 – 407). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Grunnskolen informasjonssystem (GSI). Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>

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.

Haug, P. (2006). *Begynneropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag AS.

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

Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(1), 1-14.

Haug, P. (red.) (2017) *Spesialundervisning, innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.

Haugen, R. (red.) (2006). *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hausstätter, R. S. (red.) (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Helle, L. (2000). *Elevvurdering*. Oslo: Tano Aschehoug.

Holmberg, J. B. & Lyster, S. A. (2000). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Gyldendal akademisk.

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (s. 136 – 164). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.) *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41 – 60). Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Mot rikare mål*. (St.meld. nr. 28, 1998-1999). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-28-1999-/id192278/>

Kjærnsli, M. (2007): *Tid for tunge løft – norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk*. PISA 2006. Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

-
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?* Rapport nr 19. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Mathisen, B. R. (2008). Ser ikke jenter med lærvansker. Hentet fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-likestilling-skole-og-utdanning/2008/07/ser-ikke-jenter-med>
- Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. & Aasland, B. (red.) (2009). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nes, K. (2004). Hvor inkluderende er L97-skolen? I K. J. Solstad og T. O. Engen, *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 135 – 153). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Padeia* (5).
- Nes, Kari (2014). *The Professional Knowledge of Inclusive Special Educators*. I The SAGE Handbook of Special Education.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utg.) .Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. & Dobson, S. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsats og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. & Rygvold, A. L. (Red.) (2008). *Innføring i spesialpedagogikk*. Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2016) . Hentet fra <https://lovdata.no>

Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* (55 No.1), 68-78.

Skogen, K. & Holmberg, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring: En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *FoU i praksis* (1), s. 27–45.

Solstad, K. J. & Engen, T. O. (2004). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole – hva er det? I K. J. Solstad og T. O. Engen, *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 115 – 134). Oslo: Universitetsforlaget.

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

Tangen, R. (2008). *Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems*. *European Journal of Special Needs Education* 23 (2), 157-166.

Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» - Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 04/2010.

Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (red.) (2006). *Funksjonshemmete i skole og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

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

Utdanningsdirektoratet (2017). GSI, grunnskolens informasjonssystem. Hentet 1.5.2017 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>

Utdanningsdirektoratet (2015). Hentet 1.5.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*.(st. meld. nr. 30, 2003-2004). Oslo: Departementet.

Vislie, L. (1995). Integration Policies, School Reform and the Organisation for Schooling for Hadicapped Pupils in the Western Societies. i Clark, C., Dyson, A., Millward, A.: *Towards Inclusive Schools?* London: Davis Fulton Publishers.

Vygotskij, L. S. (1987). The Development of Scientific Concepts in Childhood, i R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Volum 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.

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

Wilson, D., Hausstätter, R. S. & Lie, B. (2010) *Spesialundervisning i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ytterhus, B. & Tøssebro, J. (2005). *En skole for alle?* Trondheim NTNU.



Kartleggingsundersøkelse

Elevskjema

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								

Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Vi håper du vil svare så ærlig som mulig på spørsmålene. Det er frivillig å delta og du kan velge å trekke deg underveis. 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 helt 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 stor **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.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen.				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i Timene.				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer.				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene.				
6	Jeg liker meg godt i klassa.				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene.				
8	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.					
		Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Sosial isolasjon</i>					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med andre elever i friminuttene.					
	<i>Utagerende atferd</i>					
	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
18	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
19	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
20	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>					

21	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
22	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
23	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
24	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

Lærerne

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

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

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

10	Læreren tåler en spøk.				
11	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
12	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
13	Læreren oppmuntret til godt samhold og vennskap i klassa.				
14	Læreren oppmuntret 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 og fag

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 det alltid er sånn
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte
 Av og til – hvis det skjer av og til
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
 Aldri – hvis du mener det aldri er sånn

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Matematikk</i>					
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 oppgaver og samme oppgave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg arbeider alene med oppgavene i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Jeg bruker kalkulator i matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Jeg får hjelp hjemme med leksene i matematikk.	<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"/>
<i>Norsk</i>						
10	Jeg får hjelpe hjemme med leksene i norsk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Jeg liker faget norsk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Jeg synes norskfaget er vanskelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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"/>
17	Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene.	<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"/>
19	Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør 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 tekst for å forstå innholdet bedre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bruk av datamaskin

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

1. Hvor ofte bruker du datamaskin i følgende fag:

2.

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	I norsk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	I matematikk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hvor ofte bruker du datamaskin på skolen til å...

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	Presentere ting for klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Skrive oppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lage egne notater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Samarbeide med andre elever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kommunisere med læreren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på spørsmålene!



Kartleggingsundersøkelse

Lærerskjema

Fylles ut av alle lærere på skolen

Orientering om undersøkelsen

I dette forskningsprosjektet om evaluering av spesialundervisningen skal det foretas spørreundersøkelser for finne ut hvilke resultater skolene generelt oppnår. For elevene og deres lærere vil det dreie seg en nettbasert spørreskjemaundersøkelse. Undersøkelsen vil bli gjennomført to ganger i prosjektperioden.

Lærerne skal svare på spørsmål om hvordan klimaet og samarbeidet på skolen er, sin egen undervisning, generelle spørsmål om elevenes motivasjon og spørsmål tilknyttet spesialundervisningen ved skolen.

Bruk og beskyttelse av data

I denne undersøkelsen er det lagt stor vekt på at resultatene skal oppbevares på en forsvarlig måte og i samsvar med bestemmelser i lovverket. Elever og lærere vil få et kodennummer som erstatter navn og adresse. Disse kodenommene vil bli brukt for å registrere data fra undersøkelsen. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. For øvrig vil vi følge bestemmelsen i Lov om personvern og de retningslinjer datatilsynet har utarbeidet for denne type undersøkelser. Dette innebærer blant annet:

- Deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, og dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen uten begrunnelse.
- Det får ingen konsekvenser for lærerne om dere ikke deltar i denne undersøkelsen
- Det vil ikke registreres og formidles opplysninger i rapportering fra prosjektet som er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner.
- Det vil ikke foregå noen utlevering av opplysninger om enkeltpersoner til andre, som for eksempel lærere eller ledelse i skolen.
- Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

Peder Haug
Professor Høgskolen i Volda

Thomas Nordahl
Professor, Høgskolen i Hedmark

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilket klassetrinn du underviser mest på:

1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.

	JA	NEI
Har du spesialundervisning i ditt arbeid som lærer?		
Har du i din utdanning fordyping i spesialpedagogikk på 30 studiepoeng (et halvt år) eller mer?		

Miljøet i skolen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Dette dreier seg om samarbeid mellom lærere, engasjement hos lærere, forhold til elevene og det fysiske miljøet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Lærertrivsel</i>				
1	De fleste lærerne ved denne skolen har stor tillit til seg selv som pedagoger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	De fleste lærerne ved denne skolen har tillit til at de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Det store flertallet av lærere på denne skolen er entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4	For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være lærer på denne skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	I denne skolen utvikler jeg meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Lærersamarbeid</i>					
6	I denne skolen samarbeider vi lærere i stor grad om innhold og metoder i undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	I denne skolen støtter og hjelper lærerne hverandre for å forstå og løse problemer i klassa eller med elever som forstyrrer undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Det er vanlig at lærere som har den samme klassa planlegger undervisningen i fellesskap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Lærerne er enige om hva som er uakseptabel elevatferd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Den enkelte lærer må i sin egen undervisning ta hensyn til andre læreres undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Fysisk miljø</i>					
12	Det fysiske miljøet i denne skolen er pent og ordentlig og vedlikeholdet ved skolen er godt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Når noe går i stykker eller blir ødelagt på denne skolen repareres det med en gang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>					

14	I denne skolen har lærerne et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	I denne skolen tar lærerne også ansvar for de elevene som de selv ikke underviser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Skolehverdagen er ikke travlere enn at lærerne har tid til å snakke med elevene om andre ting enn undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Vår skole og undervisningen er i stor grad tilpasset de ulike elevenes evner og forutsetninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Det hender ofte at elevene vil diskutere og snakke med lærerne om interesser de har og ting som opptar dem utenfor skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Motivasjon og arbeidsinnsats

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra den klassa du har flest timer i.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Elevene viser gjennomgående stor interesse for å lære i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Elevene viser stor arbeidsinnsats i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Jeg lykkes godt med å motivere elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tilbud om spesialundervisning

	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
Ved vår skole får for mange elever spesialundervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole burde flere elever få spesialundervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole har for mange elever spesialundervisning i klassen (basisgruppen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole har for mange elever spesialundervisning utenfor klassen (basisgruppen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole er målsettingen at færrest mulig elever skal få sin spesialundervisning utenfor klassen (basisgruppen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole er målsettingen at spesialundervisning helst bør gis utenfor klassen (basisgruppen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole kreves formell spesialpedagogisk kompetanse for å drive spesialundervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved vår skole kan alle lærere bli tildelt spesialundervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De økonomiske rammene ved vår skole gjør at vi må benytte assistenter i spesialundervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Samarbeid med PP-tjenesten

	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
Ansatte ved PPT har en sentral rolle som veileder knyttet til spesialundervisning ved vår skole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen vår har et nært samarbeid med PPT rettet mot enkeltelever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansatte ved PPT er sentrale støttespillere når det gjelder tilrettelegging av spesialundervisningen på systemnivå (skole, klassenivå).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi har et stabilt og godt forhold til PPT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Behov for spesialundervisning

I hvilken grad brukes ulike kriterier for å vurdere om en elev har behov for spesialundervisning:

	Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei aldri
1	Tester som viser svakheter og utilfredsstillende utvikling hos eleven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Elevens faglig nivå ligger klar etter snittet av de andre elevene i enkelte fag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Eleven har fått diagnoser som dysleksi, ADHD, hørselsvansker og lignende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Eleven har en atferd som ødelegger for klassen i ordinære timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Klasselærers behov for ekstra hjelp og avlastning for å kunne ivareta de andre elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på disse spørsmålene



Kartleggingsundersøkelse

Kontaktlærerskjema

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

Bakgrunnsopplysninger:

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:

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

Kryss av for om eleven ha 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 (krysses av for alle elever)

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

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

Kulturell bakgrunn

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

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

Sosiale ferdigheter

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

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Tilpasning til skolens normer</i>				
1	Gjør skolearbeidet riktig.				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det.				
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder.				
4	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp.				
5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide.				
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort.				
7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider.				
8	Rydder opp etter seg.				
9	Følger dine instruksjoner.				
	<i>Selvkontroll</i>				
10	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever.				
11	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever.				
12	Reagerer egnet på erting fra kamerater.				
13	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter.				
14	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre.				
15	Kan skifte aktivitet uten å protestere.				
16	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre.				
17	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne.				
18	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater.				
	<i>Selvhevdelse</i>				

19	Tar initiativ til samtaler med medelever.				
20	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen.				
21	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker.				
22	Inngår kompromisser for å oppnå enighet.				
23	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte.				
24	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn.				
25	Inviterer andre til å delta i aktiviteter.				
26	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn.				
	<i>Empati og rettferdighet</i>				
27	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige.				
28	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes.				
29	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert.				
30	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig.				

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
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 SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER

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

		1	2	3	4	5	6
--	--	----------	----------	----------	----------	----------	----------

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

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!